

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SUELLEN IRENE PEREIRA PIERRI

**Criança tem que ser feliz na creche: um estudo nos berçários das creches da
UNICAMP**

SÃO PAULO

2021

SUELLEN IRENE PEREIRA PIERRI

**Criança tem que ser Feliz na Creche: um estudo nos berçários das creches da
UNICAMP**

Versão Corrigida

Mestrado em Educação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de mestra.
Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia
Orientadora: Prof^a Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Pierri, Suellen Irene Pereira
P622c Criança tem que ser Feliz na
Creche: Um estudo nos berçários das creches da
UNICAMP / Suellen Irene Pereira Pierri; orientadora
Tizuko Morchida Kishimoto. -- São Paulo, 2021.
232 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de
Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2021.

1. Bebê. 2. Creche universitária. 3. Bem-estar.
4. Envolvimento. 5. Empenho do adulto. I. Morchida
Kishimoto, Tizuko, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.
Antoine de Saint-Exupéry (2016)

Ao meu companheiro de tantos anos, amor da minha vida, Tiago Leonardo, que nunca duvidou de mim nem por um momento, que fez de tudo para me ajudar a fechar esse ciclo e segue ao meu lado em qualquer que seja o caminho que eu decidir percorrer. Te amo de um amor que é só seu e de mais ninguém, aquele que é para sempre. “This is the way”.

À minha querida orientadora, Tizuko Morchida Kishimoto, pela compreensão de todas as dificuldades que tive no caminho da pesquisa, pela paciência nas tantas vezes que me guiou quando eu estava perdida e por toda delicadeza que demonstrou em cada etapa do caminho. A você, minha diva, todo meu carinho e admiração sempre e para sempre.

Às minhas quatro fofuras, Rosa Luxemburgo, Léon Trotsky, Willian Adama e Pamonha, que fazem os meus dias mais alegres e leves, com eles minha vida é mais feliz e recheada de um amor sem maldade que eu não trocaria por nada.

Ao meu irmão, o meu ‘GM’ Junior, que sempre esteve disposto a me ouvir, comer lanche e desanuviar minha cabeça nos momentos difíceis. Te amo tanto...

À professora Mônica Appezzato Pinazza, que com um entusiasmo, alegria e sabedoria contagiantes tanto me ajudou, não apenas na pesquisa, como na vida. A essa mulher linda de corpo e alma, minha adoração eterna.

Às professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Zoia Prestes, por aceitarem compartilhar seus saberes comigo e se mostrarem sempre tão gentis em nossas conversas e trocas. Agradeço por fazerem possível esse diálogo.

À querida Kathlyn, amiga-irmã desta e de outras tantas vidas, com quem compartilhei dúvidas, inquietações e alegrias no decorrer da pesquisa...e antes...e o farei para sempre. Parte dela está aqui e viverá em mim indefinidamente. Um salve a você, minha linda, por iluminar

meu caminho com sabedoria, amizade, carinho e boniteza.

À Dayanne, Mateus e Lívia, três seres de luz que cruzaram meu caminho no percurso de minha vida profissional e que hoje fazem parte do que eu sou e de muito do que tenho e acredito. Amo vocês até a lua: ida e volta.

À Valéria, Vânia, Beth, Natália, Kamylla e Laura que, mais do que colegas de serviço, são amigas de jornada, um agradecimento especial por aceitarem compartilhar suas vidas profissionais comigo. Vocês são professoras incríveis e mulheres maravilhosas, devo muito de mim a vocês. Minha gratidão eterna!

Um agradecimento carinhoso à estagiária Camila, que tanto me ajudou aceitando fazer parte da pesquisa e me mostrando que existe bondade nesse mundo. À alegre professora Adriana, sempre com um sorriso no rosto e disposta a colaborar em todas as vezes que esteve presente. À professora Karina, que assumiu uma das turmas estudadas em um momento conturbado no fim da pesquisa e mesmo assim aceitou compartilhar um pouco de seus dias comigo.

À Sabrina, por ser uma das melhores amigas e colegas de trabalho que eu poderia querer, que trabalhou comigo em um ano intenso da pesquisa, aguentando firme os cuidados e educação de nossa turma de crianças durante minhas ausências semanais, tão necessárias ao trabalho de campo. Pessoa mais linda que eu conheço e de melhor alma. Te amo, Sassa.

À Ana Caumo, uma das melhores professoras de educação infantil que já vi, mulher e profissional que me inspira antes mesmo de eu a conhecer pessoalmente, muito mais após o primeiro contato e sempre. Ana, você faz parte de muito do que sou hoje como professora e como pessoa. Obrigada por tudo.

À Simone e Rosana, que mais do que serem as gestoras que me ajudaram durante meu percurso acadêmico, compreendendo meus horários, ausências e necessidades, são minhas amigas para toda uma vida. Amo vocês até o infinito e além.

À todas as professoras e profissionais do CECI Parcial e do CECI Berçário Integral, por

me aceitarem como professora e como pesquisadora durante os anos de pesquisa e todos os outros.

Às colegas e aos colegas do Grupo Contextos Integrados de Educação Infantil – CIEI/FEUSP, que me acolheram e às minhas dúvidas, sempre com tanto respeito e gentileza.

Ao Rafael Ozzetti, pela prontidão em sempre me ajudar com minhas traduções, pessoa maravilhosa que tive a sorte de ter por perto.

Ao Ivan Perina, pela revisão cuidadosa mesmo em tempo tão curto, agradeço a forma leve e gentil em me animar e abrir meus olhos aos erros.

À UNICAMP, por me acolher desde os meus 22 anos. Ao redor dessa Universidade tracei meu crescimento pessoal, profissional, iniciei meu percurso acadêmico e ali quero permanecer ainda por muitos outros caminhos.

Finalmente, um agradecimento especial às crianças, que fazem de meu percurso de vida algo de lindo e de leve. Obrigada por me ensinarem, dia a dia e das mais variadas formas, a ser poesia.

À mamãe, que tanto lutou para que eu chegasse aqui, que sempre acreditou em mim, me amou incondicionalmente e que desde 2010 me olha do alto.

Com todo meu coração e alma.

A ela dedico essa dissertação.

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei.
Manoel de Barros (CASTELLO, 1997)

RESUMO

PIERRI, S. I. P. **Criança tem que ser feliz na creche**: um estudo nos berçários das creches da UNICAMP. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia - Faculdade de Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Este trabalho, de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso (MERRIAM, 1998; STAKE, 1999), teve como interesse de pesquisa o bem-estar do bebê na creche e seu envolvimento nas propostas direcionadas a eles no berçário, além de procurar entender como o empenho das professoras na organização do ambiente educativo e nas relações que estabelecem com essas crianças na creche impulsiona esses momentos de bem-estar e envolvimento. A pesquisa se deu em dois espaços de atendimento aos bebês na creche da UNICAMP, em três turmas de berçário, entre os anos de 2017 e 2018, abrangendo diversos horários de atendimento e as muitas rotinas do trabalho com crianças pequenas na Universidade. No intuito de compreender o que propicia envolvimento aos bebês no berçário, escolheu-se como metodologia de pesquisa o uso das escalas de bem-estar e envolvimento das crianças e de empenho do adulto criadas por Laevers (2014) que estipulam filmagens de dois minutos cada criança e das professoras nos vários momentos da rotina. A partir desse levantamento, foram escolhidos episódios filmados em três dos espaços que as crianças mais frequentaram durante a empiria para serem investigados, sendo analisados a partir de dos indicadores de envolvimento e bem-estar de Laevers (1994) e sob a perspectiva histórico cultural de Vigotski (2008), na busca por entender as possibilidades de vivência na creche oportunizadas a partir das propostas das professoras e sua influência na forma como os bebês se envolvem com as atividades e materiais propostos. Como resultados, temos que a relação dos bebês com o outro mais experiente e a mediação com os materiais são os meios que mais propiciam vivências para as crianças, assim como a qualidade dessas relações está diretamente ligada às professoras, seja na forma com que interagem com os pequenos ou como elas organizam o ambiente educativo, de maneira a possibilitar que os bebês escolham com o que querem brincar e consigam explorar as diversas possibilidades dos brinquedos. Constatou-se também que as professoras têm dificuldade em entender o desinteresse dos bebês no ambiente, sendo que baixos níveis de envolvimento foram verificados nos episódios em que os bebês demonstravam desconforto de forma sutil, com um olhar vago, expressão facial sem emoção ou manipulações sem energia. Entende-se que isso se deu pelo fato de que a criança muito pequena ainda não usa da fala para interagir com o outro, sendo o choro, ou reclamações mais evidentes, influenciadores do início da relação entre a criança e o adulto. Outra questão levantada foi a importância de as instituições educacionais manterem políticas que privilegiem o acesso das professoras à formação continuada em serviço e horários de planejamento garantidos dentro da organização institucional, com vias a garantir um trabalho de qualidade com os bebês na creche. Esse estudo se faz importante para mostrar uma nova ótica de olhar esses bebês e possibilitar entendimentos outros para uma escuta mais sensível no berçário, de forma a possibilitar à professora aguçar seu olhar e ao bebê se envolver mais com as propostas, se desenvolver e ser feliz na creche.

Palavras-chave: bebê; creche universitária; bem-estar; envolvimento; empenho do adulto.

ABSTRACT

PIERRI, S. I. P. **Children have to be happy at the daycare facilities**: a study in the nurseries of the daycare facilities at UNICAMP. Dissertation (Master in Education, Language and Psychology – Faculty of Education) University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This work, a qualitative case study (MERRIAM, 1998; STAKE, 1999), had as its research goal the welfare of infants in daycare facilities, and their engagement in the activities proposed to them, as well as seeking to understand how the teachers' efforts in organizing the learning environment and the relationships they develop with the children foster these moments of well-being and engagement. The research was carried out at two infant attendance units in UNICAMP's daycare facility, with three nursery groups, between the years of 2017 and 2018, comprising several different service times and multiple routines of working with small children in the University. Aiming at understanding what fosters engaging in the infants at the nursery, we chose as research methodology the use of the children well-being and engagement and adult commitment scales developed by Ferre Laevers (2014), which stipulate two-minute recordings of each child and the teachers in several moments during their routine, throughout the data collecting period. Based on this survey, episodes were chosen in three of the spaces most frequented by the children during the period, for further investigation, analyzing them by Laevers' (1994) indicators of engagement and well-being, and under Vigotski's (2008) historic-cultural perspective, aiming to understand the experience possibilities gathered from the teachers' proposals in the facility and their influence in the way the infants engage with the proposed activities and materials. Results show that an infant's relationship with a more experienced person and mediation with the materials are the means that foster the most experience for the children, as well as the quality of these relationships being directly connected to the teachers, whether by the way they interact with the little ones, whether by the way they organize the learning environment as to allow infants to choose how they want to play and explore the toys' various possibilities. It was also observed that teachers show difficulty in understanding the infants' lack of interest in the environment, as low levels of engagement were verified in episodes when infants manifested discomfort in subtle ways, with a vague look, emotionless facial expressions or un-energetic manipulations. This is understood to happen because younger infants do not yet use speech in order to interact with others, with crying or more evident complaints being initiators of interactions between the child and an adult. Another important point noted is the importance of educational institutions maintaining policies to privilege teachers' access to continuous development and allowing scheduled planning times within the organization, in order to guarantee a quality work with the infants in the facility. This study is relevant to show a new manner of seeing those infants and allow a new understanding for a more sensitive communication in the nursery, in order to allow the teachers to hone their senses, and the infants to better engage in the proposed activities, develop themselves, and be happy in the nursery.

Keywords: infant; university daycare; well-being; engagement; adult commitment.

SUMÁRIO

Alegrias e frustrações em ser professora de crianças	13
Objetivos e Pergunta de Pesquisa	22
Capítulo 1. Compreendendo a luta por Creches e o Surgimento das Creches Universitárias	23
Capítulo 2 – Quadro teórico	29
2.1. Concepção de criança e infância – determinantes da prática	31
2.2. Por uma educação democrática	35
2.3. Atividades-guia – construindo possibilidades na creche	38
2.4. Bebê Brinca? A Mediação Semiótica e a Brincadeira como Formas de Desenvolvimento e Entendimento de Mundo	42
2.5. Bem-estar e envolvimento - teorias para uma criança feliz na creche	48
2.6. Empenho do adulto – a professora de bebês	56
Capítulo 3 – Caminhos Metodológicos	59
3.1. Conhecendo as diversas creches da UNICAMP	60
3.2. Caracterizando a pesquisa	67
3.3. CECI Parcial: Estudo de Caso 1	76

3.4. Local de Atendimento aos Bebês na Creche CECI parcial	87
3.5. Berçário do CECI Integral – Estudo de Caso 2 (das 7h às 16h) e Estudo de caso 3 (das 8:30h às 17:30h)	91
Capítulo 4 – Ferramentas de Análise em uma Rotina de Berçário	106
4.1. Estudo de Caso 1 – Berçário do Centro de Convivência Infantil Parcial	109
4.2. Estudo de Caso 2 – Berçário do Centro de Convivência Infantil Integral – Horário das 7h às 16h	144
4.3. Estudo de Caso 3 – Berçário do Centro de Convivência Infantil Integral – Horário das 8:30h às 17:30h	181
4.4. Relações entre bem-estar, envolvimento e empenho do adulto	212
Epílogo	220
Referências Bibliográficas	225

Alegrias e frustrações em ser professora de crianças

No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates. Pois minha imaginação não tem estrada. E eu não gosto mesmo de estrada. Gosto de desvio e de desver.

Manoel de Barros (CATELLO, 2012)

Início esse relembrar de minha trajetória na educação a partir das lindas palavras do poeta Manoel de Barros, na tentativa de estabelecer um paralelo desse meu caminho - que escolhi traçar com as crianças e o faço há vinte anos - com algo de diferente, digressivo, no qual o começo se deu como o de tantas outras professoras, recheado de incertezas, medos, imitação, deslumbre, até se desviar para algo de meu, de próprio, que se fez a partir de um pouco dos tantos adultos e crianças que cruzaram meu caminho, das inúmeras leituras e estudos que foram sendo feitos no decorrer do tempo, um algo que veio do outro, mas também de mim, e que conta uma história que foi costurada, e continua sendo, como a de todo ser humano, baseada no entendimento das significações desse mundo e nas relações que estabelecemos dia a dia.

Comecei a atuar como professora de educação infantil em 2001, na verdade, não me lembro de um dia querer fazer outra coisa. Comecei o curso de magistério aos treze anos no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).

Naquele tempo, eu dizia que seria professora. Minha mãe, cheia de orgulho, incentivou-me o tempo todo e, durante quatro anos, em período integral, trilhei meu caminho de formação para me tornar professora de educação infantil.

Imediatamente após terminar o curso, aos dezoito anos, fui trabalhar em uma escola particular que atendia crianças de dois a seis anos. Minha primeira turma era composta de treze crianças de três anos de idade.

A dona da escola era especialista no método Montessori, desenvolvido pela médica e educadora Maria Montessori, que se tratava de uma forma de trabalho com crianças contrária aos métodos tradicionais, com ênfase na liberdade, atividade e estímulo para o desenvolvimento físico e mental da criança. O princípio era o da autoeducação, que, de acordo com a pedagoga, consistia na interferência mínima da professora, já que a aprendizagem teria como base o espaço escolar e os materiais.

Porém, se, por um lado, as crianças poderiam escolher os materiais que queriam e o discurso era de que elas deveriam ser independentes e que deveríamos respeitar o desenvolvimento natural de suas habilidades físicas, psicológicas e sociais; por outro, havia

muitos exercícios pontilhados, apostilas, livros, tarefas para casa diárias e uma cobrança muito grande na aprendizagem da linguagem escrita nessa escola. Logo percebi que a maneira com a qual trabalhávamos tinha também um lado tradicional muito forte, que se materializava em infundas e maçantes lições para as crianças em meio à manipulação dos belos materiais montessorianos, que também tinham uma maneira certa de manipulação com forma correta de uso, ou seja, uma liberdade vigiada.

Então, conforme o tempo foi passando, percebi que meu trabalho não estava ajudando as crianças a se desenvolverem ou as fazendo felizes, na verdade, era tanta coisa para fazer, tantas metas a cumprir, que eu não conseguia observar minhas crianças direito. Não via o que elas queriam, não perguntava o que elas estavam achando das propostas.

Elas se transformaram em pequenas máquinas que eu, o operário, tinha que fazer funcionar da maneira que me mandavam e o produto final deveria ser crianças alfabetizadas aos quatro anos, já que nosso consumidor - a sociedade - exigia que fosse assim.

Não podia ser isso, a educação infantil não podia ser como uma fábrica. Michel Foucault (1987), em sua obra “Vigiar e Punir”, trata sobre esse processo de disciplinarização do corpo infantil que acontece nas escolas. Todos esses procedimentos escolares, desde uma roda de conversa, até a maneira de utilizar materiais ou desenvolver certas atividades, contribuem para a produção do sujeito normalizado, que não questiona, não pergunta e só aceita.

Aos poucos, fui percebendo que eu estava me tornando essa disciplinadora. Um episódio em especial, que ainda hoje me incomoda e entristece, fez-me repensar de uma vez por todas a minha prática.

Os exercícios pontilhados, para treino da escrita, eram constantes nessa escola. Em um dos anos em que estava trabalhando com as crianças de quatro anos, um menino, que vou chamar de K.¹, acabou se matriculando logo após as férias de julho. Nesse período, as crianças já estavam bem adiantadas em seus livros e apostilas e eu deveria fazer com que ele acompanhasse a turma o mais rápido possível, só isso já mostra a incoerência da escola no que se refere à preocupação com o desenvolvimento pessoal de cada criança

Em uma das minhas tentativas em fazer o menino acompanhar o restante da turma, aproveitei um momento em que as crianças estavam trabalhando com os materiais e fiquei o tempo todo dando exercícios, uma folha atrás da outra, para K. E esse menino foi completando exercícios pontilhados, levando coelhos a cenouras, palavras a figuras, contornando letras “a,

¹ Serão usadas letras aleatórias para preservar a identidade dos sujeitos.

e, i, o, u”, juntando sílabas que ele mal sabia o que significavam durante quase uma tarde inteira.

Após exercícios infundos e massacrantes, percebi que ele largou o lápis. Nesse momento, fui até ele cobrando o porquê de ele ter parado. Chorando, ele se virou e me disse que estava cansado e que “não sabia mais fazer”, lembro-me como se fosse hoje daqueles olhos me mostrando seu cansaço e sentimento de fracasso, enquanto a fracassada era eu. Ajoelhei para ficar à sua altura e o abracei, naquele dia, ele não mais precisou fazer exercícios e foi brincar, pois me lembrei que ele era criança e tinha que brincar, socializar, se relacionar com o outro e de outras maneiras.

Adoraria dizer que, daquele dia em diante, mudei meu método e que minhas crianças eram mais autônomas, independentes e com seus quereres atendidos e suas vozes ouvidas. Porém, no outro dia, a realidade apareceu novamente, as metas se fizeram ser vistas e o tempo foi se esgotando, acabei voltando à antiga engrenagem mais rápido do que queria.

Mas aquele episódio me marcou, mesmo seguindo as ordens, algo em mim como profissional havia mudado, não era aquilo em que eu acreditava, não era essa criança ou esse cidadão que eu queria ajudar a formar, estava decidida a fazer alguma coisa.

Sabia que estava na profissão certa, mas do jeito errado. Então, resolvi que deveria investir na minha formação e procurar outro lugar para trabalhar. Aquela escola existia há mais de vinte e cinco anos e sempre havia sido assim, eu não iria mudá-la sozinha, mas talvez em outro lugar eu conseguisse ter espaço para fazer diferente.

Comecei a procurar concursos públicos e a fazer cursinho para prestar o vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em 2005, passei em um concurso público para professora de educação infantil² na creche desta mesma Universidade, para trabalhar com crianças de zero a quatro anos. Logo que fui chamada, iniciei em uma turma de crianças de um ano e meio a dois anos, o que nunca havia acontecido. Eu não sabia trocar fraldas, não havia trabalhado oito horas por dia com crianças pequenas na mesma instituição, não sabia como era não ter apostilas prontas para dar atividades às crianças, enfim, este foi o primeiro de muitos desafios que vieram e me fizeram repensar ainda mais minha formação.

Dentro do campus universitário, há quatro prédios que contemplam, atualmente, quase 600 crianças, com idade entre cinco meses a catorze anos. Iniciei meu trabalho no maior deles, o Centro de Convivência Infantil (CECI), atualmente chamado de CECI Integral. Nesse prédio,

² À época, a nomenclatura do cargo era de “professora de nível médio de educação infantil”.

são atendidos os filhos e filhas de funcionários administrativos, docentes e alunos da Universidade que trabalham ou estudam nos horários das 7h às 16h e das 8h30 às 17h30, ou seja, as crianças ficam nove horas na creche com duas professoras durante todo o período.

Uma diferenciação era que, a partir das 11h30 e até as 13h, os familiares poderiam ir visitar as crianças, dar banho, brincar e ficar um pouco com seus filhos e filhas no horário de almoço. Algumas famílias iam, outras não, mas era um momento muito importante de contato entre família e escola³.

Porém, toda essa nova realidade me era estranha. Durante o período em que as crianças estavam conosco, podíamos fazer o que quiséssemos com elas, em um primeiro momento, isso me deixou muito animada, pois era exatamente o oposto do que eu conhecia e era o que eu procurava, mas logo percebi que tínhamos muita dificuldade sobre o que fazer com toda essa liberdade.

À época, as creches eram gestadas por enfermeiras, tendo poucas pedagogas em cargos administrativos, cujos discursos, nas reuniões chamadas de pedagógicas, se voltavam a recados e combinados que, em sua maioria, vinham de “cima para baixo”, ou seja, nós ouvíamos o que as chefes⁴ diziam e seguíamos ordens. Por vezes, em alguns momentos em que tentávamos direcionar as conversas para questões pedagógicas ou discordávamos de alguma decisão, acabava o tempo de reunião e se procrastinava o que deveria ser discutido e o que era importante no processo de educação das crianças.

Não havia uma política de formação continuada, o que era no mínimo contraditório, se pensarmos que a creche está imersa em uma Universidade que prima por educação, pesquisa e extensão. Nela, inúmeros cursos e estudos são ministrados, tanto na área da educação, dado que a Faculdade de Educação ministra cursos de graduação e pós-graduação com possibilidade de matrículas para alunos especiais; além de sediar encontros e palestras sobre educação no decorrer do ano, como em outras áreas de interesse. Além disso, não tínhamos um Projeto Político Pedagógico (PPP) na instituição.

Em outras palavras, a maioria de nós não tinha clareza do conceito de criança e infância, então, se não sabíamos que criança queríamos formar e nem como formar, o trabalho por vezes se baseava na pedagogia do senso comum. Sem autores para nos basearmos e sem um norte para seguirmos, cada um fazia o que queria ou acreditava, quase não havia trabalho

³ Esse momento de visita ainda ocorre nas creches, mas com algumas mudanças, fatores que, por não serem o foco deste estudo, não serão discutidos mais profundamente neste trabalho.

⁴ Uso este termo no feminino, pois essa creche sempre teve mulheres na gestão até pouco tempo atrás, quando entrou um coordenador, mas ainda hoje a maioria da gestão é formada por mulheres.

colaborativo, discussões de caso ou estudos em grupo, muitas de nós ainda estávamos perdidas.

Mas, apesar dos problemas, havia luta das professoras para serem ouvidas, havia professoras que se esforçavam para fazer um bom trabalho e que se preocupavam com as crianças. Dessa forma, percebi que a creche estava mudando e que eu poderia fazer parte disso. Agora, mais do que nunca, deveria apostar na minha formação, pois eu queria um conceito do que é a criança, queria aprender mais sobre a infância e fazer o melhor para os meus pequenos e, nisso, a creche me dava oportunidade. Lá, eu poderia fazer algo por eles.

Até que, em 2007, iniciei o curso de pedagogia na UNICAMP. Trabalhava o dia todo no CECI e, à noite, ia para a Faculdade de Educação fazer as disciplinas. Devo dizer que, nos primeiros anos, acreditei que isso me bastava, que eu estava em uma excelente Universidade, com excelentes professores e que os problemas do dia a dia que enfrentava na escola seriam facilmente explicados durante a graduação, mas não foi bem assim.

No curso, aprendi muitas coisas novas, conheci autores dos quais nunca havia ouvido falar e tive discussões nas aulas que me ajudaram no trabalho com as crianças. Aos poucos, fui formando minhas concepções, comecei a ver que a infância é uma construção social e que devemos levar em consideração as origens culturais das crianças e suas famílias ao propor projetos na escola. Comecei a visualizar a criança que eu queria formar: um ser autônomo, independente, que expressasse suas opiniões e que soubesse ouvir e se fazer ser ouvida, em um processo que privilegiasse a educação e o cuidado em prol de uma educação integral de qualidade.

Porém, o que aprendíamos na faculdade era um pouco de cada coisa, estudávamos psicologia, sociologia, metodologia de pesquisa, educação infantil, alfabetização; mas sem nos aprofundarmos muito. Isso fragmentava um pouco o processo de formação e não me tornava especialista em educação infantil e, nesse quesito, minha formação ainda deixava a desejar. Eu ainda enfrentava muitos obstáculos na creche, pois ainda não tinha clareza de como trabalhar de maneira a proporcionar tudo que eu queria para as crianças.

Com o passar dos anos e a passos lentos, a creche foi mudando. Houve troca na gestão e as enfermeiras saíram dos cargos de chefia para dar espaço para as pedagogas, isso exigiu um pouco mais do trabalho e algumas discussões foram acontecendo. O ano que marcou as mudanças foi 2009, quando a última enfermeira saiu do cargo de direção geral das creches para dar lugar a uma pedagoga com doutorado em educação.

Houve incentivo financeiro para quem tivesse formação superior em pedagogia e isso fez com que as professoras procurassem estudar. Mas essas mudanças, ao mesmo tempo

necessárias, também trouxeram receio para as professoras, uma vez que tínhamos montes de novas obrigações, mas em muitos casos, ainda não a clareza de que educação queríamos. Isso se devia à falta de formação continuada, de carreira específica dentro da Universidade para as professoras e de um Projeto Político Pedagógico sólido e estruturado juntamente a toda a equipe da instituição, fazendo com que todos se sentissem parte do lugar e da formação das crianças.

Muitas de nós continuávamos no espontaneísmo, proporcionando às crianças atividades que não sabíamos bem para que serviam. Além disso, a extensa carga horária de 40 horas semanais com as crianças e sem tempo para planejamento, reuniões pedagógicas e avaliações, desgastava-nos e muitas professoras estavam bem desanimadas com a situação.

Diante disso, resolvi que era hora de mudar novamente. Em 2012, enquanto cursava o último semestre da faculdade, diminuí a carga horária no meu trabalho para 30 horas semanais - o que achei, pessoalmente, mais apropriado para o trabalho com crianças pequenas - e acabei por mudar de prédio, do CECI fui para a Creche Área de Saúde (CAS) – atualmente chamada de Centro de Convivência Infantil Parcial - trabalhar das 7h às 13:15h, sendo que desde o ano de 2017, mudei meu horário para a tarde, das 13h às 19:15h⁵.

O CECI Parcial faz parte, junto com o CECI Integral e o Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente – PRODECAD, da Divisão de Educação Infantil e Complementar da UNICAMP (DEdIC)⁶.

O CECI Parcial tem uma particularidade em relação aos outros prédios: essa instituição atende somente filhos e dependentes legais de funcionários e docentes da Área de Saúde da Universidade, além de algumas famílias de estudantes, entre os horários das 7h às 13:15h e das 13h às 19:15h e, até o ano de 2015, atendia crianças aos finais de semana e feriados, no período da manhã, em esquema de plantão.

Além da mudança de carga horária, também tive uma mudança no trabalho, pela primeira vez, em onze anos como professora de crianças, fui trabalhar com bebês bem pequenininhos, de seis meses a um ano de idade, que ainda nem sentavam, mal balbuciavam e

⁵ Cabe mencionar que a partir de 2019 mudei novamente meu horário e passei a trabalhar das 11:30h às 17:30h, por ocasião de um novo emprego noturno como tutora no curso de pedagogia na Faculdade Anhanguera de Campinas (FAC – Grupo Kroton). Isso me trouxe outra mudança, comecei a atuar no Programa de Educação e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (PRODECAD), órgão também pertencente aos programas educativos da Universidade.

⁶ Até 2009, a parte da Universidade destinada a atender as crianças era chamada de Programas Educativos, a partir desta data, criou-se a DEdIC, que unificou as três instituições (CECI, CAS e PRODECAD), permitindo a livre circulação entre as profissionais ao trabalho com todas as faixas etárias e em qualquer prédio, o que até então não acontecia. A DEdIC também agrega um Centro de Convivência Infantil localizado na Faculdade de Odontologia de Piracicaba (CECI-FOP).

choravam muito.

A sensação de estar naquela sala, com aqueles bebês, foi um misto de medo, excitação, dúvida e curiosidade. O que fazer com aqueles seres tão pequenos? É possível fazer alguma coisa? Por mais que na Universidade fosse falado sobre a educação infantil ser emancipatória, o bebê ter seus próprios quereres e vontades, muitas vezes me vi pensando que, para aqueles bebês, bastava que estivessem limpos, sem fome e com um brinquedinho qualquer por perto para que ficassem bem.

E por um tempo, foi assim que agi, e percebi que funcionou bem de início, porém, logo eles foram se rebelando. Aos poucos, percebi que o choro, que antes acontecia em momentos de higiene, despedida e alimentação, agora era ouvido com mais frequência. Percebi que a feição já não era serena na maior parte do dia, mas muitas vezes de incômodo e frustração e que os objetos transicionais eram cada vez mais solicitados. Então, comecei a notar que não era só de limpeza e conforto que os bebês necessitavam, era de muito mais e que, se eu não fizesse, então aqueles pequenos iriam reivindicar seus direitos.

À sua maneira, eles me contaram que eu não estava fazendo meu melhor por eles, nem ao menos fazendo meu trabalho de forma satisfatória, que é o de lhes propiciar uma educação de qualidade.

Porém, como fazer isso? O que fazer para proporcionar bem-estar para esses bebês durante o período em que estão na instituição? Como deixá-los felizes, contentes e ajudá-los a se desenvolver, criar e ter escolhas se são tão pequenos, não usam a fala para nos informar o que querem e mal saem do lugar?

A questão da formação continuada na creche ainda era falha, então eu não poderia contar apenas com o incentivo da instituição para me ajudar. Os momentos de planejamento na creche e as reuniões pedagógicas ganharam, aos poucos, mais espaço dentro da nossa carga horária, mas, mesmo assim, ainda eram insuficientes.

Dessa forma, eu também não poderia contar com as discussões ou estudos em grupo. O pouco tempo que tínhamos para discutir e planejar mal era suficiente para dar andamento aos projetos e à rotina. Sendo assim, da maneira que podíamos, demos continuidade ao trabalho.

Em 2012, ainda tínhamos muita coisa acontecendo na creche. As melhorias iam ocorrendo, mas havia muito ainda para ser mudado. Então, resolvi - mais até do que apenas me ajudar, mas também para contribuir com a instituição - prestar o processo de mestrado na Universidade de São Paulo (USP) com um projeto para estudar o bem-estar do bebê na creche. Passei e iniciei o que foram dois anos de estudo e descobertas.

Com uma orientadora especialista em educação infantil e reconhecida mundialmente por seu trabalho, aprofundi meu conhecimento na área com alguns autores que já conhecia, como Lev Vigotski, Gilles Brougère e Jerome Bruner, além de conhecer outros que tratavam sobre meu assunto de interesse, como Ferre Laevers, Christine Pascal e Tony Bertram, Daniil Elkonin, Zoia Prestes e Mihaly Csikszentmihalyi. Agora me era possível entender melhor minhas crianças, agora eu vislumbrava possibilidades de propostas que permitissem aos bebês serem felizes na creche e se desenvolverem diariamente de forma respeitosa e libertária.

Infelizmente, meus estudos foram interrompidos em 2014 por motivos pessoais e familiares, e tive que parar o mestrado. Mas nunca os estudos e a busca por melhorar em minha profissão.

Em 2016, tive a oportunidade de cursar uma especialização na UNICAMP gratuitamente, como formação continuada em horário de serviço, em Educação da Infância. Imediatamente me candidatei, consegui a vaga e o curso foi até o início de 2017 com 460 horas.

Essa pós-graduação foi muito importante para me fazer revisitar teorias que já estavam um tanto esquecidas, estudar mais sistematicamente algo que há muito queria, que é a gestão nas creches da UNICAMP - tema de meu trabalho de conclusão de curso que acabou por se converter em capítulo de livro (2021, no prelo) - mas também reacendeu a chama de pesquisadora. Era hora de voltar ao mestrado e prosseguir com a pesquisa no bem-estar do bebê que, coincidência ou não, eu voltava a atender na creche. Lá estava eu novamente com uma turma de pequeninos em 2016.

Por sorte, passei no processo da USP e voltei ao mestrado com a mesma orientadora e algumas mudanças na parte empírica, na intenção de agora findar o trabalho e continuar caminhando no processo de conhecer e entender esses bebês e como oportunizar a eles serem felizes na creche.

Quanto à história e melhoria nas creches, cabe voltar e mencionar que, desde 2009, muitas coisas mudaram na instituição. Os salários das professoras aumentaram, a possibilidade de diminuir ou aumentar a carga horária está sendo oferecida anualmente, os horários de planejamento estão funcionando de maneira mais regular, respeitando a lei federal de número 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabelece “o máximo de 2/3 do horário de trabalho para interação com os educandos” (artigo 2º, inciso 4º, p. 01) e os funcionários e funcionárias estão sendo dispensados para congressos, colóquios e aulas mais facilmente. Há também um Grupo de Trabalho (GT) na instituição para fazer valer a formação continuada em horário de serviço, na qual, além da dispensa para eventos relacionados à área da educação, estão sendo propostos

curiosos e palestras dentro da própria DEDIC.

Por fim, no ano de 2017, em seguida à sucessão do reitor, houve um processo seletivo para a equipe de gestão da creche. Apesar de haver algumas pessoas que consideraram incoerências e inconsistências no processo, não se pode negar que foi um grande passo para a democratização dos cargos na instituição cujas gestoras, em seus mais de trinta e cinco anos de existência, foram todos indicados arbitrariamente.

Sendo assim, as instituições de educação infantil na UNICAMP estão caminhando rumo a uma expansão da democracia, respeito ao trabalho e direitos das professoras e à melhoria no atendimento a crianças pequenas.

O estudo a que me propus no mestrado fez impulsionar esse processo, já que abriu mais um caminho à pesquisa na instituição, possibilitando à comunidade conhecer melhor as creches e seu funcionamento.

Além disso, viabilizou possibilidades de melhoria no atendimento, já que propôs uma metodologia nunca antes utilizada em pesquisa nesta creche ou conhecida pelas profissionais⁷, que visa a melhorar a qualidade no atendimento à criança pequena a partir da análise do bem-estar e envolvimento do bebê nas atividades propostas no seu dia a dia, além da análise do empenho das professoras nesse processo.

⁷ Durante a pesquisa, nenhuma professora que a pesquisadora conversou sobre o tema mostrou conhecimento do uso das escalas de bem-estar, envolvimento e empenho, ferramentas metodológicas utilizadas neste estudo, mencionando que nunca ouviram falar do professor Ferre Laevers durante suas formações.

Objetivos e Pergunta de Pesquisa

Após traçada a trajetória e vislumbrado a proposta do trabalho, foi o momento de pensar sobre a pergunta de pesquisa, aquela que vai iniciar o caminho ao mesmo tempo em que custurará todo o trajeto. Para este estudo, se fez importante saber o que propicia o envolvimento e o bem-estar dos bebês nos espaços que frequentam nas creches e como o empenho das professoras influencia nestes aspectos.

Para responder a essa pergunta, alguns objetivos foram traçados, objetivos que agucem o olhar sob as análises e a forma de enxergar o dia a dia na creche e todas as relações que ocorrem entre os envolvidos.

Desta forma, para entender o que proporciona bem-estar aos bebês é necessário pesquisar a relação entre criança e meio - que Vigotski (2018) chamou de vivência - e as possibilidades de ação dos bebês nesse ambiente a partir das relações estabelecidas entre as crianças e entre essas e as professoras e com os objetos, sendo o maior interesse da pesquisa a relação entre as crianças e as professoras, já que acredita-se que o empenho das profissionais está diretamente ligado ao bem-estar e envolvimento dos bebês nas atividades propostas no berçário⁸.

Para tanto, há de se analisar a forma como é organizado esse ambiente e também a escolha dos materiais, levando em consideração que no berçário transitam crianças que estão em várias fases de desenvolvimento - que ainda não sentam, se arrastam, engatinham ou já iniciam seus primeiros passos - um desafio para as professoras e todos os envolvidos na educação de crianças tão pequenas.

⁸ Durante as análises, priorizou-se a descrição nas relações que se estabeleceram entre as professoras e os bebês, sem deixar de lado o convívio entre os pequenos, que aconteceu durante várias das cenas analisadas, mas houve um olhar mais atento à relação de colaboração entre o adulto e a criança, uma escolha teórica que se deu por ocasião do uso da ferramenta metodológica das escalas de Ferre Laevers (1994; 2014) que destacam as ações das professoras para o sucesso do bem-estar e envolvimento do bebê nas vivências possibilitadas na creche.

Capítulo 1 – Compreendendo a luta por creches e o surgimento das creches universitárias

Antes de entender mais a fundo sobre o campo empírico ou as escolhas teóricas e metodológicas da pesquisa, se faz necessário perpassar a trajetória histórica das creches e entender a emergência das creches universitárias.

O ideário de criança e infância passou por várias transformações ao longo do tempo. No Brasil, houve primeiramente dois tipos de locais de atendimento à primeira infância, surgidos em finais do século XIX: as creches, orfanatos e asilos voltados ao atendimento à criança pobre; e os jardins da infância, às crianças das famílias mais abastadas da sociedade.

Segundo Kramer (2003), as políticas públicas para a infância brasileira, do século XIX até as primeiras décadas do século XX, são marcadas por ações e programas de cunho médico-sanitário, alimentar e assistencial, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança, inexistindo um compromisso com o desenvolvimento infantil e com os direitos fundamentais da infância:

[...] voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionar às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (KRAMER, 1988, p.199)

Essas formas de atendimento foram pensadas para acolher as crianças que morriam por decorrência de problemas de desnutrição e maus tratos que sofriam, ou seja, orientavam-se para o combate às altas taxas de mortalidade infantil. Dessa forma, alguns setores da sociedade - em sua maioria educadores, empresários e religiosos - começaram a pensar em lugares para deixar essas crianças fora do âmbito familiar.

Quanto às famílias de posses, ou estas se utilizavam da contratação de babás (DIDONET, 2001, p. 13), ou deixavam seus filhos nos jardins de infância – sendo o primeiro inaugurado no Rio de Janeiro em 1875 – que eram locais que recebiam crianças de quatro a seis anos e seu modelo de atendimento era baseado em instituições semelhantes da Europa, sob a orientação metodológica de Friederich Froebel e Johann Heinrich Pestalozzi (KUHLMANN Jr., 1998). Eram instituições com excelente espaço físico em que se pensava no desenvolvimento infantil integral.

Kuhlmann Júnior (2001) concluiu, com base nas análises das exposições internacionais

entre 1850-1920, que creches, salas de asilo, escolas maternais e jardins de infância sempre foram consideradas instituições de atendimento à educação infantil, porém, o que as diferenciava eram a origem e a faixa etária do público social a que se destinavam.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá ou cuidadoras ou então deixavam suas crianças em jardins de infância, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse gratuitamente ou a baixo custo. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco, e para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança, então, a educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação da creche com criança pobre e o caráter assistencial desta instituição. (DIDONET, 2001, p.12).

Entende-se que havia uma diferenciação entre as propostas dos jardins de infância e das creches ou asilos, já que as crianças das famílias mais abastadas tinham a oportunidade de receber uma educação dentro de uma proposta mais ampla, com conceitos sobre a importância do brincar e uma preocupação com a educação integral da criança (KISHIMOTO, 1996).

Porém, Kuhlman Junior (1998) nos adverte que, historicamente, todas as instituições de educação infantil detinham uma proposta pedagógica. O cuidar aparece aqui como uma proposta, e à época, uma necessidade no atendimento às crianças de classe mais baixa, talvez por isso exista ainda a associação de creche com criança pobre, porém, já dentro da compreensão de que há muito da educação no ato de cuidar.

Com o tempo e o processo de industrialização crescente no Brasil, foi aumentando a contingência de mulheres no mercado de trabalho e os movimentos operários foram se organizando e exigindo melhores condições de emprego e, entre as diversas reivindicações, surgem pedidos para a criação de instituições de cuidado e educação para os filhos das operárias.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dessas crianças começarem a ser atendidas em creches e escolas maternais “[...] montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor”. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 83)

Essas conquistas não foram conseguidas sem luta, muitas foram as reivindicações para

que se regulamentasse o trabalho da mulher. Mesmo assim, somente em 1932 se normatiza a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho e esta regulamentação ganha força somente em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O surgimento desta lei garantia o atendimento ao filho da funcionária, mulher e maior de dezesseis anos, porém, não garantia a qualidade deste atendimento. Deve-se mencionar ainda que a falta de fiscalização pelo poder público possibilitou o não cumprimento dessa exigência, não apenas à época, mas até os dias atuais (ANDRADE, 2010).

Seguindo esse mesmo caminho histórico, o atendimento à criança pequena nas Universidades⁹ aconteceu após muita luta e protestos da comunidade universitária e das mães trabalhadoras. São vários os trabalhos que contam essa história de lutas e reivindicações por creche nas três Universidades (ANDRADE, 2003; PIERRI, 2012; VIEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2014).

As comunidades universitárias solicitavam à reitoria a construção de creches para seus filhos e dependentes legais dentro do campus universitário, mediante passeatas, envio de ofícios e abaixo-assinados. As primeiras creches nas três Universidades são instituídas no mesmo ano: em 1982, a UNICAMP com o Centro de Convivência Infantil Berçário (PIERRI, 2012), a USP com a Creche Central¹⁰ (VIEIRA, 2013) e a UNESP com o Centro de Convivência Infantil “Cantinho Feliz” implantado no campus de Araçatuba¹¹ (ANDRADE, 2003).

Porém, em termos legais, foi apenas em 1988, no texto da Constituição, que a educação da criança pequena é legitimada como um direito, criando uma obrigação para com o sistema educacional ao dizer que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Art. 208, inciso IV, 1988).

Mais tardiamente, em 1996, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em que a educação infantil é conceituada, no art. 29, “como sendo

⁹ Aqui estamos falando especificamente sobre as Universidades públicas paulistas.

¹⁰ A USP conta ainda com a Creche Saúde no campus de São Paulo, sendo que havia também a Creche Oeste que foi fechada em 2017, a Creche da Carochinha em Ribeirão Preto e a Creche São Carlos no campus da Universidade em São Carlos.

¹¹ Existem ainda outros 14 CCI's da UNESP em diferentes localizações geográficas do Estado de São Paulo, a saber: “Casinha de Abelha”, no campus de Araraquara; “Cantinho Feliz”, no campus de Araçatuba; “Recanto dos Pequenininhos” no campus de Jaboticabal; “Pertinho da Mamãe”, no campus de Botucatu; “Chalezinho da Alegria”, no campus de Presidente Prudente; “Pintando o Sete”, no campus de Franca; “Gente Miúda”, no campus de Bauru; “Catatau”, no campus de Ilha Solteira; Centro de Convivência Infantil do Lageado, no campus de Botucatu; “Criança Feliz” no campus de Assis; “Prof. Helton Alves Faleiros”, no campus de Marília; “Bagunça Feliz” no campus de São José do Rio Preto; “Dente de Leite”, no campus de São José dos Campos e Centro de Convivência Infantil “Pingo de Gente”, no campus de Guaratinguetá.

destinada às crianças de até 6 anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais”.

Até que, em 2006, é promulgada a Lei 11.274, dispondo sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos. A partir de então, as crianças com seis anos de idade já deveriam estar matriculadas no ensino fundamental, sendo a educação infantil destinada às crianças de até cinco anos e onze meses.

Oficialmente, o discurso do Governo para justificar a ampliação foi a necessidade de aumento do período de alfabetização e letramento dentro do ciclo da infância (SCHMIDT; FURGHESTTI, 2016, p. 225-226). Esse assunto suscita muitas críticas e pesquisas na busca por compreender o impacto da lei nas escolas e para as crianças e professores (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; ALMEIDA, 2011; KISHIMOTO *et al.* 2011).

Em 2009, surge outro importante documento na luta pela legitimação da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução de número 5 de 17 de dezembro de 2009 que, articulada às Diretrizes para a Educação Básica, “reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (DCNEI, 2009, p. 11)

Por meio de uma concepção emancipatória, as diretrizes especificam que a criança deve ser o centro do planejamento e sua observação, a base do currículo. Além disso, trata sobre a proposta pedagógica e de como suas práticas devem ser baseadas nas interações e brincadeiras.

A partir desse documento, todas as crianças devem ser educadas em sua integralidade e terem respeitadas suas crenças, experiências e cultura, dentro de uma concepção de educação que prioriza o contato com o outro, o conhecimento de mundo e o respeito às diferenças.

Destarte, a Constituição, juntamente à LDB e as Diretrizes, legitimam o atendimento à criança pequena como educacional, de obrigação do Estado e de suma importância para o desenvolvimento infantil.

Então hoje há uma maior clareza na concepção de criança assim como um maior entendimento da função social da creche e do papel que ela representa para o bebê e para a família, além de, cada vez mais, um maior esclarecimento da importância da professora de crianças pequenas, com um trabalho particular de escuta sensível e observação das crianças e suas necessidades e particularidades.

Mas os estudos, lutas e reivindicações não podem cessar. Por ser um campo relativamente novo de estudo e pesquisa - somente a partir da década de 1970 se inicia uma movimentação mais acelerada e fundamentada a favor do atendimento à criança pequena no Brasil (PIMENTA, 2001) - retrocessos são possíveis e estão acontecendo. Como exemplo, podemos usar o caso das creches da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade de São Paulo (USP)¹².

Os Centros de Convivência Infantil da UNESP deixaram de oferecer atendimento às crianças maiores de quatro anos¹³ em 2015 e, em alguns campi, seguem as matrículas de acordo com a faixa etária para preencher vagas em grupo, sendo que as famílias que venham a precisar de creche, mas seu filho(a) não se encaixe nas poucas vagas que existem, têm que esperar até que abra a vaga para a faixa etária dele¹⁴, já que não há abertura de turmas ou concurso para contratação de novos profissionais.

No que se refere à USP, a ideia inicial da pesquisa era de também ter como campo empírico o berçário de uma de suas creches, sendo assim, no segundo semestre de 2017, a pesquisadora visitou o local para a possibilidade de começar a pesquisa no início de 2018, quando descobriu que uma das unidades, a Creche Oeste, foi fechada no início de 2017 e nenhuma unidade recebe matrículas por turmas desde 2015, sendo que as matrículas anuais, a partir deste ano, foram sendo feitas com datas específicas de nascimento das crianças para preenchimento de vagas em turmas que ainda não estão completas, sem o interesse em montar turmas novas ou atender bebês.

Em 2018, a pesquisadora resolveu ir novamente à creche para ver como estava o andamento das matrículas e se algo havia mudado, porém, o processo continuava o mesmo, não houve matrículas novas de bebês, sendo a criança mais nova, que entrou em meados de 2017 - de acordo com dados colhidos por uma funcionária da Creche Central - estava com um ano e dois meses em janeiro de 2018, inviabilizando a pesquisa no local, já que a proposta era o estudo com bebês de seis a dezoito meses¹⁵.

¹² Cabe mencionar que a pesquisadora usou de dados até o ano de 2020, pré pandemia, para tais afirmações, após esse período, cabe a outras pesquisas indagarem sobre as formas de atendimento, matrículas, concursos e rotinas nessas creches.

¹³ Para mais informações: **Esquerda Diário**. Contra o desmonte do CCI da UNESP: pelo direito à creche, à maternidade e à universidade! <http://www.esquerdadiario.com.br/Contra-o-desmonte-do-CCI-da-UNESP-pelo-direito-a-creche-a-maternidade-e-a-universidade> Acesso em: 10 ago. 2018

¹⁴Edital 2020 para a creche da UNESP de Presidente Prudente: <https://www.fct.unesp.br/#!/administracao/nbspcci/processo-seletivo-2020/> Acesso em 08 mar. 2020.

¹⁵ As creches da USP seguem abertas com quatro unidades (Creche Central e Creche do Hospital em São Paulo; Creche da Carochinha em Ribeirão Preto e Creche e Pré-Escola São Carlos na cidade de São Carlos) até a data de publicação desta dissertação.

Tais exemplos deixam claro que o desmonte da educação infantil é real, sendo a luta necessária e a pesquisa fundamental para garantir o direito dos pequenos à educação e um atendimento público de qualidade.

Este trabalho busca contar um pouco do que acontece nos berçários das creches da UNICAMP que está na contramão do atendimento aos bebês demonstrado em outros locais, com uma política de incentivo às trabalhadoras e trabalhadores visando melhor atendimento e proposta para a educação das crianças¹⁶. O próximo capítulo tratará sobre as teorias que deram embasamento à pesquisa e ao olhar da pesquisadora, estudos que visam uma educação democrática e de direitos, dentro de uma perspectiva de criança que deve ser feliz, envolvida e escutada na creche.

¹⁶ Políticas corroboradas pela pesquisadora e pela pesquisa até a data de publicação deste trabalho, cabendo aos estudos futuros contar os próximos passos dessa trajetória e sobre as decisões da(s) nova(s) reitoria(s) que virá(ão).

Capítulo 2 - Quadro teórico

Na defesa da pesquisa na área de ciências humanas como importante meio de conhecimento e entendimento do mundo em que vivemos, que evidencia respostas e mostram os rumos por onde temos que caminhar, incluindo uma luta em defesa da importância da creche como sendo fundamental para o bebê se desenvolver em sociedade, a pesquisadora apresenta o capítulo 2. Ele irá tratar sobre as teorias que embasam a presente pesquisa, na defesa de uma concepção de criança que enxergue como um ser histórico capaz de formar-se e instruir-se a partir da convivência com o outro, montando sua história única baseada em uma visão de mundo compartilhada com os demais.

Para que seja possível pesquisar bebês em um contexto de creche, é necessário partir de um conceito de processo educativo, ou seja, basear-se em teorias que expliquem o que é ser criança hoje e que tipo de infância acredita-se ser a melhor para educá-las, a partir do momento em que a demanda por creche pública cresce a cada dia no país, como mostram dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁷.

Apesar de haver aumento desde 2016 (1.3%) no acesso à creche por crianças de zero a três anos no Brasil, de acordo com o Instituto, a procura ainda é maior do que a demanda e há uma grande variação por regiões do país, mostrando que a necessidade existe, mas ainda estamos longe de bater a meta de aumento de, no mínimo, 50% das vagas em creche, como dita o Plano Nacional de Educação (PNE) 2024¹⁸.

O que se defende neste trabalho é a necessidade da creche na vida das crianças e das famílias, o que estudos e pesquisas já evidenciaram (FIAMENGHI, 1999; CRUZ, 2001; AMORIM *et al*, 2003; SARMENTO; CARVALHO, 2017) e a importância deste atendimento ser de qualidade e significativo para o bebê.

A partir disso, são necessárias teorias que façam análises acerca do atendimento a bebês em um contexto social e democrático institucionalizado, com respeito às suas ideias e quereres desde o primeiro momento em que adentram a instituição de educação, acreditando que o ser humano é indivíduo histórico e cultural desde o nascimento.

Para que este espaço democrático seja respeitado em todos os âmbitos da escola,

¹⁷Para informações detalhadas da pesquisa: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf Acesso em 10 dez. 2019

¹⁸ Para entender as metas, acesse: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em 12 dez. 2019

inclusive e principalmente com os bebês, deve haver investigação sobre o bem-estar e envolvimento das crianças em suas ações cotidianas na creche, dos processos relacionais que ocorrem entre elas e as professoras ou na mediação com os materiais, assim como da influência que o meio exerce no desenvolvimento do pensamento e generalizações infantis, na busca por garantir que o brincar seja o eixo de práticas pedagógicas libertadoras e democráticas com possibilidade de formar indivíduos críticos, livres e prontos a exercer sua cidadania.

2.1. Concepção de criança e infância – determinantes da prática

Com tantas mudanças que vêm se desenrolando ao longo da história, uma nova concepção de criança vem sendo formada, além de um processo de entendimento da creche como local possível de se proporcionar possibilidades de desenvolvimento a partir de propostas que priorizem o bem-estar da criança durante seu dia na instituição.

Quando falamos em concepção, tratamos de modos de pensar e, conseqüentemente, de agir. Desta forma, para que se mudem as ações na creche, deve-se primeiramente mudar o pensamento.

A concepção de criança e infância é algo socialmente construído, por isso há grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. Segundo Áries (1978), o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde a consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

Nessa perspectiva, o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto e, portanto, merece um olhar mais específico.

Hoje, legalmente, a criança é vista como um sujeito de direitos, como trata a Constituição:

[...] às crianças [...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão." (Art. 227, capítulo VII, 1988)

Seu reconhecimento na Constituição é expressão do dever de toda a sociedade, representada pelo Estado, com o cuidado das crianças pequenas. Assim também o é na LDB 9394/1996, que lhe assegura educação gratuita e de qualidade:

A educação básica é composta de três etapas: Educação infantil – atende crianças até 5 anos em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos). Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29). Atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; (Art. 4, inciso IV). Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Art. 4, inciso IX)

Sendo assim, é assegurado à criança, legalmente, o direito a ter suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado para a criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas:

[...] a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social” (ZABALZA, 1992, p. 68).

Assim, a concepção de infância como uma etapa geracional, com características bem diferentes das dos adultos e de criança como portadora de direitos enquanto cidadã, é que vai gerar as maiores mudanças na educação infantil. Isso torna o atendimento à criança pequena ainda mais específico, permitindo aos que cuidam dela uma postura consciente de como deve ser realizado o trabalho com os pequenos.

Portanto, um dos fatores mais importantes para se fazer valer essa concepção de criança como ser autônomo e capaz de participar de seu processo de desenvolvimento é um currículo significativo e condizente com uma educação transformadora.

Por ter uma proposta diferente das outras séries de ensino - nas quais há livros didáticos que explicitam as matérias a serem ensinadas - na educação de crianças pequenas, o currículo deve existir no plano das concepções, ou seja, naquelas que compreendem que deve-se ter um ouvido sensível e olhar atento às crianças em seus fazeres e querer, permitindo a elas o contato com o meio e com o outro e a atuação no mundo em que vivem, maneira pela qual elas vão se desenvolver.

O currículo deve possibilitar situações de desenvolvimento em que as crianças se relacionem com seus pares, a começar daquilo que sabem para aprender a fazer junto com o outro a partir de propostas na creche nas quais, apoiadas em experiências, garantam a elas espaços e tempos de brincar, descobrir, experimentar, explorar e se relacionar em diversos contextos.

Oliveira (2011) explicita essa visão de currículo para a primeira infância:

É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para “aqui e agora” de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado na interação (inter-ação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu

comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios. (OLIVEIRA, 2011, p. 183).

O currículo, então, deve propiciar à criança reinterpretar o mundo, inventar e produzir novos significados, saberes e práticas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ele é definido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. (DCNEI, 2009, p. 12)

Nessa perspectiva, o currículo não é algo que está pronto antes mesmo de se conhecer as crianças, ou uma série de atividades que vão sendo dadas progressivamente - cabendo à educadora apenas aplicá-las - mas o que vai sendo construído no dia a dia, junto com os pequenos, considerando quem são, o que sabem e como pensam o mundo. Por isso, sua construção se dá a partir de um repertório, sendo possível à professora criar possibilidades por meio de escuta e observação atentas das crianças.

O conceito de escuta deveria ser amplamente utilizado na educação infantil. Essa importância dada à escuta e observação construiu as bases da educação infantil italiana, que é uma das mais conceituadas abordagens da primeira infância conhecidas até hoje, que teve como precursor o professor Loris Malaguzzi. Nela, delineou-se a abordagem pedagógica centrada na criança e em todas as suas linguagens.

O pedagogo sempre apoiou a pesquisa como prática no âmbito da educação, para ele "educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse." (EDWARDS, 1999, p.83). É esse conceito de infância que sustenta a compreensão das crianças como criadoras, uma proposta de trabalho que tem como base a escuta da criança e a observação de seus interesses só pode ser uma proposta de sucesso.

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia. (RINALDI, 2012, p.228).

Desta forma, a prioridade é compreender as crianças a partir das linguagens

(MALAGUZZI, 1999) que se manifestam na busca por lhes proporcionar momentos de convivência e felicidade na creche, já que será a partir dessa sensação de felicidade e bem-estar que elas estarão livres para se envolver, se relacionar e se desenvolver de maneira lúdica, interessante e divertida, como a educação infantil deve ser.

2.2. Por uma educação democrática

Para que seja possível montar e seguir um currículo desafiador e interessante a partir da escuta e observação das crianças, há que se ter essa possibilidade dentro da instituição. Para tanto, a creche deve seguir preceitos democráticos de entendimento da criança como cidadã de direitos desde o nascimento, com um processo de escuta voltado a compreender os quereres dos pequenos, ensinando-os a viver com o outro em um universo social de respeito e cuidado mútuos.

Uma educação baseada nos valores democráticos é aquela na qual as crianças participam das decisões e a educação é revolucionária e crítica. Em se tratando de crianças pequenas, que ainda não conseguem falar suas vontades tão claramente, há de ter sensibilidade daqueles que atuam com ela para entender suas cem linguagens (MALAGUZZI, 1999) e traduzi-las de forma que tenham suas necessidades e vontades atendidas dentro das possibilidades do convívio social em uma instituição de educação que versa sobre o que é dela e também é do outro.

Para Dewey (1979), a educação é um fenômeno social. Sendo assim, é a partir da experiência com o outro e a troca de saberes que se chega a uma prática social ativa e transformadora. Essa ótica vai totalmente de encontro à educação tradicional, em que ocorre apenas transmissão de conhecimento e a criança deve aceitar passivamente o saber absoluto da professora.

A educação democrática pressupõe troca e escuta, nas quais se entende que a criança tem muito a oferecer com suas falas e saberes levados em conta no decorrer do dia a dia da escola e na adequação do currículo, de modo que a experiência de um enriqueça a do outro.

Portanto, a escola pode ser reprodutora de desigualdades tanto quanto pode ser transformadora e reflexiva a ponto de, a partir de uma educação emancipatória (FREIRE, 2009) que vai contra um modelo de educação reprodutivista mas a fim de contribuir para a construção de um ser autônomo, revolucionar a sociedade em que vivemos.

A diferença está exatamente na visão que se tem sobre o processo de ensino e a preocupação em formar cidadãos ativos, críticos e não passivos. Freire (2000) afirma que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p. 67). Sendo assim, a mudança ocorre exatamente na relação entre os indivíduos e o processo educacional, em uma dialética que permita aos educandos um entendimento sobre a realidade em que vivem e a possibilidade de ação direta sobre ela.

A criança é capaz de apreender, desde a mais tenra idade, os costumes e cultura do povo

e da sociedade que a cerca, “sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões.” (BARBOSA, 2007a, p. 1066).

Dessa forma, deve-se estar atento à maneira de se portar frente às crianças, o que dizer e o que sugerir na creche, com a preocupação de essas propostas serem voltadas a uma educação que prime pelos valores democráticos e libertários, no intuito de que elas compreendam, desde cedo, seu papel social e a importância do outro, e a sua própria, na cultura em que vivem.

A liberdade individual deve ser compatível com a liberdade coletiva, ou seja, deve-se pensar a educação a partir da participação de todos, tendo em vista que os envolvidos são ativos e co-construtores do processo educativo.

Uma educação que privilegie esse tipo de liberdade está centrada na perspectiva de pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) e democráticas, que visam a “construir participativamente o conhecimento” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19). Ou seja, o desenvolvimento é centrado na convivência e escuta de todos os envolvidos, os quais participam ativamente de um conhecimento que vai sendo construído de forma relacional e complexa, culminando em um fazer-pedagógico centrado “nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres histórico-culturais”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18).

Na escola deve haver diálogo, relação, troca de saberes e ações que permitam essa liberdade aos indivíduos, uma educação que não cerceia, mas que agrega e é vista como um modo de vida em que todos participam com suas experiências na busca por ampliar e enriquecer as experiências do outro, procurando sempre contribuir com o que é útil à sociedade por meio de mudanças significativas de valores morais não apenas do indivíduo, mas de toda a comunidade e grupo social.

Segundo Dewey (1979), o fenômeno educacional é somente humano já que “a sociedade só existe a partir da comunicação e transmissão” (DEWEY, 1979, p. 04) de uns para os outros, dos mais velhos para os mais novos. É na escola que essa lógica acontece de forma mais sistemática e generalizada, entendendo que essa troca também ocorre nos círculos culturais e pessoais de cada um.

Sendo assim, a escola deve ser entendida – e vivenciada – como local de transformação social a partir da troca de conhecimentos entre indivíduos pautada em uma educação sócio-política (FREIRE, 1983), com a preocupação de libertar o ser humano da alienação e permitir

a ele um potencial transformador, com consciência coletiva frente às questões da sociedade, incitando-o ao entendimento de si e do outro como importantes na conjuntura pública em que vivem e como seres que, na busca consciente de ser, estar e agir no mundo, busquem ações que promovam melhorias morais e sociais para todos os indivíduos.

Lembrando que, no trabalho com bebês, esses valores podem demorar a ser incorporados, já que, por serem crianças ainda tão pequeninas, podem passar a impressão de que estão sempre à mercê do adulto. Então é importante que se transponha o senso comum e se permita a essas crianças atuarem sobre seu próprio desenvolvimento a partir de seus quereres, que deverão ser atentamente observados, na busca por propiciar possibilidades libertárias e transformadoras também aos bebês.

2.3 Atividades-guia – Construindo possibilidades na creche

Até o momento, foram tratadas no trabalho questões relacionadas à concepção de criança como ser social que aprende com e a partir do outro, assim como explicada a importância de um currículo específico para as crianças pequenas e a necessidade da creche ser um meio democrático que permita uma educação voltada ao entendimento do bebê como cidadão de direitos e passível de agir sobre sua realidade. Mas, estando o bebê neste espaço, há de se ter uma compreensão de como agir neste ambiente de forma que ele seja rico em possibilidades de vivências para cada bebê e com propostas baseadas em atividades que guiem o desenvolvimento (LEONTIEV, 2001) e permitam ao bebê se inserir na realidade objetiva em que vive (MARTINS, 2013).

Elkonin (2009) nos traz a ideia de periodização de desenvolvimento, ou seja, que a etapa da infância é marcada por períodos, o que facilita o planejamento de atividades que auxiliem no desenvolvimento da criança. Essa periodização, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, tem a ver principalmente com mudanças em sua formação psíquica, e essas mudanças ocorrem a partir de atividades, que Leontiev (2001) vai chamar de atividades-guia, aquelas que guiam o desenvolvimento da criança e são responsáveis por mudanças no psiquismo e na personalidade.

Uma atividade-guia possibilita que outra vá surgindo dentro de uma periodização, permitindo que a criança vá mudando de atividade e, conseqüentemente, passando de um estágio a outro de desenvolvimento. Pode-se entender que “a atividade que guia o desenvolvimento em um período é promotora do desenvolvimento da atividade que guiará o desenvolvimento no próximo período” (MAGALHÃES, 2018, P. 45).

De acordo com Elkonin (2009), no primeiro ano de vida, o que orienta o desenvolvimento da criança é a relação de convivência direta do bebê com o adulto. A necessidade do bebê de se comunicar com o outro mais experiente é o que impulsiona as outras formas de entendimento de mundo, o processo da fala e as manipulações, cujo desenvolvimento vai caracterizar os outros estágios.

As professoras, então, têm possibilidade de auxiliar a atividade instrumental da criança, ou seja, primeiro utilizar com ela, explicando, por gestos e fala, a funcionalidade daquele objeto, para depois permitir que o façam sozinhas. É dessa forma que as crianças vão desenvolvendo as ferramentas mentais para entenderem e atuarem no mundo em que vivem com responsabilidade.

É necessário que se entenda que as propostas de atividades escolares são diferentes da

ideia de atividade-guia descrita por Leontiev (2001). As propostas efetivas da professora para os bebês durante seu dia na creche, como pinturas ou manipulações de objetos diferentes, por exemplo, devem incidir sobre as atividades-guia, no intuito de promover novas formações psíquicas, as chamadas neoformações.

Neoformações são, segundo Leontiev (1978), funções especificamente humanas que se “formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos estáveis formados pela vida” (LEONTIEV, 1978, p. 255). Essas neoformações, que não existiam antes, surgem no processo de desenvolvimento psicológico, ou seja, são funções com as quais as crianças não nascem. Elas se constituem quando as crianças internalizam as relações que têm com o meio no que Vigotski chamou de funções psicológicas, que primeiro aparecem como forma de colaboração e depois como comportamento individual da criança, do inter para o intrapsíquico (PRESTES, 2012b).

Então, atividades isoladas não podem ser entendidas como atividades-guia, já que, voltando ao entendimento do autor sobre o processo, uma atividade de pintura, por si mesma, não pode ser caracterizada como algo que implicará diretamente na formação da personalidade da criança, mas várias atividades, dentro de um processo de entendimento de mundo, de manipulação e convivência com o outro é que permitem a possibilidade de mudança de estágio.

Como exemplo, podemos tratar da mudança do estágio de relação de convivência emocional direta com o adulto para o de manipulação de objetos. A partir do uso da fala e do processo de ensinar o bebê a manipular os materiais, brincar com eles e estabelecer sentido social na manipulação e utilização desses objetos, a criança passa para a fase denominada por Elkonin (2009) de atividade objetual-manipulatória, na qual prevalece “o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos” (MAGALHÃES, 2018, p. 46), característica da criança maior de um ano. É esse salto qualitativo que distingue um estágio do outro.

À medida que aprendem a utilizar os objetos, as crianças imitam a maneira como os adultos interagem com ele. Os Vigotskianos argumentam que essa imitação, de série de comportamentos, se torna internalizada, e a criança começa a desenvolver um esquema específico para interagir com um objeto específico, um conceito sensório motor. (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 204-205)

Dessa forma, podemos entender a importância do adulto - no caso da creche, da

professora - no processo de desenvolvimento psíquico das crianças, já que são suas ações com o bebê e as propostas de possibilidades do meio em que ele está inserido na creche, os principais caminhos que o levarão a desenvolver uma dinâmica psicológica de forma a ampliar seu entendimento de mundo e suas relações com os objetos e com o outro.

De acordo com Vigotski, “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade e suas mínimas possibilidades de comunicação” (PINO, 1997, p. 286). É o “querer socializar” que orientará o desenvolvimento da criança no seu primeiro ano de vida.

Por esta pesquisa ter sido feita em berçários, com crianças de cinco a dezoito meses, esse período está presente em grande parte das observações, assim como a mudança deste estágio para o de exploração de objetos que, segundo Elkonin (2009), se estende até aproximadamente dois anos e meio a três anos da criança.

O processo de desenvolvimento, então, ocorre também por meio da troca de experiências entre as pessoas, na qual indivíduos mais experientes interagem com as crianças atuando no que Vigotski denomina de Zona de Desenvolvimento Iminente, o que Prestes (2012a) explica como sendo uma zona de “possibilidades de desenvolvimento” (PRESTES, 2012a, p. 343), aquela em que a professora desenvolve uma atividade em colaboração com a criança e em que há possibilidade de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento não é obrigatório.

Citando a própria autora quando de sua explicação sobre a tradução de ‘Zona Blijaichego Razvitia’ nos textos de Vigotski para ‘Zona de Desenvolvimento Iminente’, em detrimento de outras traduções que trazem o termo traduzido como ‘Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato’:

Essa palavrinha “proximal” (inicialmente o conceito foi traduzido para Zona de Desenvolvimento Proximal) que é uma palavra tão importante neste conceito, ela dá uma característica de “próximo”, como se este processo fosse algo “etapista”, como algo que é por etapa, algo que está e que tem que acontecer imediatamente [...] Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer. [...] Para Vigotski regredir é desenvolvimento! Então desenvolvimento para ele não é linear. Não é numa direção crescente, não é acúmulo e quando você traduz como “proximal” e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que é obrigatório acontecer. (PRESTES, 2014, p. 342-343)

O desenvolvimento, dinâmico como é, não permite antever o momento em que a criança

vai mudar de estágio ou o momento da mudança em si, então é importante que se proponham atividades que sejam possíveis de investigar na Zona de Desenvolvimento Iminente, permitindo ao bebê possibilidades de desenvolvimento, essas aquisições vão permitindo às crianças formas de agir no mundo e de pensamento mais autônomas, ações que vão culminar em desenvolvimento que podem vir a ocorrer nesse momento.

Entendendo que “a sinalização da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo dominante de atividade” (MAGALHÃES, 2018, p. 45), ela ocorrerá eventualmente e conforme as condições histórico-culturais em que o bebê se encontra.

2.4. Bebê brinca? A mediação semiótica e a brincadeira como formas de desenvolvimento e entendimento de mundo

Como já mencionado, o processo de manipulação de objetos ou, como chamado por Elkonin (2009) a atividade objetual-manipulatória, é uma característica da primeira infância e o salto da formação psíquica primeira – relação de convivência com os adultos - para um novo processo de desenvolvimento em que a criança já tem o domínio da ação social de manipulação dos objetos constituído.

Nessa fase, a mediação semiótica acontece entre a criança e o objeto, sendo o papel do adulto ainda fundamental, já que é ele quem apresenta o objeto para a criança principalmente por meio da fala, que “desempenha um papel importante na transformação do comportamento de manipulação do brincar” (FIGUEIRA; CRÓ; LOPES, 2014, p. 230)

Essa ação do bebê com os instrumentos sociais e como entender e chamar esses objetos é fator de interesse da pesquisadora. A manipulação pode ser entendida como brincadeira? Os objetos podem ser chamados brinquedos?

Durante o processo de estudo e escrita do trabalho, houve dúvida se deveríamos usar o termo brincar para essa ação do bebê. Para Vigotski (2008), a brincadeira opera como uma situação imaginária, como algo que a criança faz na tentativa de entender o mundo que a cerca.

A fase do desenvolvimento em que estão os bebês sujeitos da pesquisa é a chamada por Vigotski (2009) de primeira infância. No período, a criança ainda não desenvolveu a imaginação, ato que, segundo o autor, está ligado à formação de imagens sensórias, da possibilidade de construir elementos, uma função superior desenvolvida na criança de idade pré-escolar, quando ela já tem elementos necessários, mais experiência e “bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Então, se brincar está ligado à imaginação e o bebê ainda não desenvolveu essa capacidade, podemos chamar a manipulação dos objetos por parte dos bebês de brincadeira? Pino (2005), ao tratar sobre a relação do bebê e o objeto em seu estudo, não usa a palavra brincar, mas designa esse ato como manipulação, alguns objetos ele chama de brinquedos, mas não de brincar o ato de manipulá-los.

Para este trabalho, o que importa são as ações de crianças de cinco a dezoito meses com os objetos, e as ações dessas crianças não detém imaginação, pois nessa fase do desenvolvimento a criança ainda está refém da sua percepção para entender e agir sobre as situações, desta forma, seu pensamento está voltado para a ação prática.

Porém, dentro da ideia do que é brincar, está o fato de que ele pode ser entendido como um movimento de descobertas que auxilia a inserção do sujeito no mundo social, sendo assim, as ações concretas dos bebês sobre os objetos dão a ele a significação do mundo social, tornando a sociedade que o cerca mais próxima e significativa. De acordo com Kishimoto (2011, p.146), “por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer”.

Assim, entendendo o ato de brincar como ligado ao conhecimento de mundo, entendimento de sua cultura e fonte de possibilidades de desenvolvimento, partiremos da premissa de que o bebê brinca. A característica principal dessa brincadeira seria a exploração e manipulação como formas de estar em contato com o mundo físico, além de possibilidade de desenvolvimento com e pelo outro.

No mundo em que vivemos hoje, no qual a cultura do medo (GLASSNER, 2003)¹⁹ se apropriou de grande parte da população e as crianças já não brincam ou se relacionam entre si nas ruas como antes, a creche aparece como um dos principais locais de relação das crianças pequenas fora do convívio familiar, lá “é seu espaço coletivo, onde os pequenos se encontram” (PRESTES, 2014, p. 350) e interagem livremente.

Sendo assim, compreender as relações de convivência que ocorrem entre os sujeitos e as formas de mediação a partir dos instrumentos na creche é tarefa importante para entender o desenvolvimento humano e propiciar às crianças pequenas possibilidades de vivências que impactem seu desenvolvimento.

O conceito de vivência utilizado neste trabalho é o que Vigotski (2018) nos traz de relação entre criança e meio formando uma unidade, tentando entender como a criança “toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

¹⁹ GLASSNER, B. **Cultura do Medo**. São Paulo, Editora Francis, 2003.

Sobre o assunto, ver as seguintes abordagens que tratam da violência e do medo geral da população: Reportagens recentes: LOBATO, P. H. Com medo da violência, moradores mudam hábitos simples. **Em.com.br**. Minas Gerais, 08 jan. 2017. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/01/08/interna_gerais,837854/com-medo-da-violencia-moradores-mudam-habitos-simples.shtml Acesso em: 28 ago. 2017.

MACEDO, R. Medo da violência pode ajudar a aumentar a ansiedade e causar a síndrome do pânico. **O Dia**. Rio de Janeiro, 02 jul. 2017. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/mundoeciencia/2017-07-02/medo-da-violencia-pode-ajudar-a-aumentar-ansiedade-e-causar-a-sindrome-do-panico.html> Acesso em: 28 ago. 2017.

Artigo científico sobre o tema: PASTANA, D. R. **Cultura do Medo e Democracia**: um paradoxo brasileiro. Revista *Medições*, Londrina, v. 10, n. 2, p.183-198, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/2172> Acesso em: 30 de agosto de 2017.

Livro: BAUMAN, Z. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

O mundo, a partir da perspectiva da criança que vai para a creche, expande-se, já que agora ela começa a entrar em contato com outras pessoas que não fazem parte de seu círculo familiar. Vigotski diz que o meio da creche se faz específico para a primeira infância e é organizado para essa criança. Porém, é a forma como a criança entende e se relaciona com esse meio, cada uma à sua maneira, que interessa à pesquisa, como cada vivência influencia cada criança particularmente, a ponto de permitir a cada bebê se desenvolver a partir da influência daquelas vivências.

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio para a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 75)

Dessa forma, para se entender o papel do meio no desenvolvimento das crianças, é necessário se basear nas vivências particulares de cada criança nas situações propiciadas por aquele meio. Aqui, as ações da professora no processo de organização social do espaço, na escolha dos objetos, além de nas relações de convivência que se estabelecem no ambiente se fazem muito importantes, já que a educadora tem a possibilidade de fazer desse meio algo específico para bebês e passível de possibilidades de ações que lhes permitam, a partir das relações estabelecidas, reorganizar suas funções psíquicas e se desenvolver.

Analisar a vivência da criança em determinado ambiente seria, então, compreender o que aconteceu e como a criança interagiu e entendeu o acontecido, o que ocorre de formas diferentes entre uma criança e outra.

De acordo com Pino (2005), “o bebê só pode ingressar no mundo da cultura por meio [...] do Outro” (PINO, 2005, p. 54), ou seja, o bebê faz gestos e estes atos naturais adquirem significado primeiro para o outro, apenas posteriormente é que esses gestos tornar-se-ão significativos para a criança. Esse processo colaborativo permite ao bebê descobrir quais as melhores maneiras de interlocução com os indivíduos ao seu redor, a partir do entendimento dos manejos sociais a que essa criança está exposta desde o nascimento.

O movimento de apontar, analisado por Vigotski, explica como o entendimento de cultura para a criança envolve a ação com o outro. Inicialmente, a criança dispõe apenas de sua atividade motora para agir sobre o mundo, então, quando ela vê um objeto de desejo, estende suas mãos para pegar. Esse movimento é analisado pelo adulto como um querer da criança, como um pedido de ajuda para conseguir o que quer. Com o tempo, o bebê vai percebendo que

esse seu ato tem uma significação para os indivíduos à sua volta e acaba por internalizar isso, compreendendo o que seu gesto quer dizer e se utilizando dele para pedir algo, ao invés de apenas tentar pegar. É um grande passo na comunicabilidade com o outro.

As ações do bebê, então, começam a ter significado para ele a partir do significado que o outro atribui a essas ações, “eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (PINO, 1989, p. 57), evidencia-se, assim, a importância das relações sociais para o entendimento de mundo, de cultura e de si mesmo do bebê, já que, se as ações da criança passam pela significação do outro, então a condição do “eu” dessa criança também passa pela significação social.

Essas relações interpessoais constituem “a base da estrutura social das pessoas a partir das funções das interações que ocorrem entre os sujeitos” (PINO, 2005, p. 109) e essas funções são associadas ao papel que cada indivíduo ocupa na sociedade que, por sua vez, é determinado pela significação que lhe é atribuída por um modo de produção que define como as relações devem funcionar.

Em outras palavras, as funções que cada um ocupa socialmente estão diretamente ligadas às significações que a sociedade atribui às ações de cada indivíduo ou grupo de indivíduos, a função de um se baseia na dinâmica da função do outro, explicando a natureza dialética das relações sociais e a importância da significação do outro para a formação cultural de cada um.

Essas relações interpessoais, com o tempo, vão sendo internalizadas pelo bebê e converter-se-ão em relações intrapessoais, não como imitação interna do que ocorre no nível social, mas “pode-se perceber que se trata de algo bem mais profundo: é o Outro tornando-se parte da pessoa [...] é a significação que a palavra do outro tem para o Eu” (PINO, 2005, p. 104). Ou seja, a criança se apropria dos objetos da cultura por meio do processo de convivência com o outro, ato que, lembrando, guia o desenvolvimento da criança em seu primeiro ano de vida.

Desta forma, a criança não aceita passivamente o que lhe é imposto, copiando e simplesmente convertendo as informações a que é exposta, mas ela articula essas informações do outro internamente, voltando para o social algo novo, algo que contém informações sociais, mas também daquelas que partiram dela, por isso a movimentação do intersíquico para o intrapsíquico. Neste momento ocorre a significação, quando a criança se distancia do ato simples da percepção para pensar a realidade, agindo sobre ela a partir do outro e, posteriormente, a partir de si mesma.

No caso de bebês muito pequenos, suas ações são indutoras do outro, que transformam o sinal em signo - o movimento de apontar é um exemplo - sendo o signo a função estritamente humana de significar algo, uma função semiótica de interpretação.

É isso que fazemos a todo momento com os bebês, interpretamos seus sinais na tentativa de dar um significado social a eles. A partir dessas informações e do uso de instrumentos de manipulação, dos brinquedos, as crianças vão conhecendo e entendendo o mundo, internalizando funções sociais e o uso de signos para se comunicar e agir sobre as pessoas e sobre si mesmas, produzindo mudanças naquelas e em si próprias.

O signo, então, tem a função de representação, “o signo é [...] presença na ausência, presença evocada, ausência lembrada”. (LEFEBVRE, 1991, p. 97), ou seja, os homens criaram os signos para passar da atividade prática – uso de instrumentos – para o controle dessa ação prática, sinalizando “o grande momento do desenvolvimento intelectual em que ocorre uma nova reorganização do comportamento da criança” (PINO, 2005, p. 137) momento caracterizado pela capacidade da criança controlar a ação a partir da ação do outro.

Se a função do signo, especificamente a palavra, é o controle das ações e se os signos são criações dos homens, então, antes de o signo tornar-se o meio pelo qual o indivíduo controla suas próprias ações (autocontrole), ele foi um meio pelo qual a sociedade exerceu controle sobre suas ações [...]. (PINO, 2005, p. 139)

Desta forma, é possível compreender como funciona o processo de colaboração e convivência com as crianças pequenas e a importância do papel da professora nesse processo em que o bebê está imerso desde que nasce, que possibilita a compreensão de si, de sua cultura e do outro.

Como mencionado, o bebê tem muitas vezes seus gestos significados por quem está próximo a ele, a partir disso, ele começa a compreender que suas ações desencadeiam ações nos outros e começa a agir de forma a ter seus desejos atendidos a partir dessas significações e estabelecendo relações de convivência com as pessoas à sua volta. Também esse é o momento de entendimento de mundo com base na manipulação dos objetos nas brincadeiras, que adquirem significação a partir do outro.

Portanto, faz-se importante que os bebês sejam expostos a diversos tipos de materiais, objetos de diversos tamanhos, formas e texturas em um ambiente amplo e organizado para eles, já que esse contato visual e manual é significativo para o seu desenvolvimento.

São atividades como essas proporcionadas aos bebês no ambiente da creche e

alicerçadas nas atividades-guia que lhe permitirão passar da manipulação para o entendimento social do uso dos objetos, tudo a partir da brincadeira com o outro. Quando o adulto dá significado a esses instrumentos, permite que a criança pequena associe o signo à sua função, amplie seu meio e salte qualitativamente em suas neoformações, internalizando esse conhecimento significando e controlando suas ações.

Então é esse movimento dialético de relações externas se transformando em relações internas que irá caracterizar a entrada do bebê no mundo cultural. Desta forma, o meio em que a criança está inserida na creche deve ser organizado de forma a garantir seu desenvolvimento, a partir de propostas de experiências que diversifiquem esse meio, permitindo aos bebês se relacionarem das mais variadas formas com as situações e objetos, e é essa vivência que interessa à pesquisa, já que é essa análise que auxilia a destacar as peculiaridades que desempenharam um papel na definição da relação com a dada situação (VIGOTSKI, 2008). Essa relação, na vivência, permite-nos clareza no papel da influência do meio e da relação de convivência para o desenvolvimento da criança.

Importante lembrar que cada acontecimento será vivido e entendido pelas crianças de forma diferente, então “a influência deste meio depende de quanto a criança o compreende” (VIGOTSKI, 2008, p. 80). Dessa forma, a atribuição de sentido de cada criança sobre as situações que encontra no meio são distintas:

O meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele [...] permanecerá no centro a relação do meio com a criança, e não o meio ou a criança isoladamente. (VIGOTSKI, 2008, p. 83)

Se a circunstância influencia a criança, então o planejamento da professora se faz necessário na creche dentro de uma proposta que privilegie o entendimento de cada fase da criança e os tipos de atividades dominantes de cada estágio.

2.5 Bem-Estar e Envolvimento: teorias para uma criança feliz na creche

As ações da professora na creche e as propostas de atividades que irão possibilitar o desenvolvimento das crianças serão aproveitadas pelo bebê se este estiver se sentindo bem e feliz no ambiente institucional.

O envolvimento da criança com as atividades na creche, de forma que ela se beneficie do que está sendo oferecido, compreenda seu mundo e tenha a possibilidade de se desenvolver com e a partir do outro, depende de seus níveis de bem-estar. Ou seja, que ela se sinta acolhida no ambiente e interessada nas propostas, de modo a dispor de tudo o que lhe está sendo oferecido, com oportunidade de vivenciar experiências máximas (CSIKSZENTMIHALYI, 1992), aquelas que implicam na vida das pessoas dada a satisfação que sentem em tal atividade.

Esse estado que Csikszentmihalyi (1992) chama de fluxo, o estado de fluir, é o que fará a criança se envolver a ponto de suas vivências influenciarem positivamente seu contato com o meio, permitindo assim seu desenvolvimento psicológico e de sua personalidade consciente.

Trago então, para o diálogo, alguns autores que investigam a questão do bem-estar e felicidade do bebê para ajudar a refletir sobre o trabalho da professora, a organização do ambiente e as possibilidades de relação no interior da creche, no intuito de ajudar a responder as indagações da pesquisadora relativas aos momentos de prazer e envolvimento da criança com os materiais, com o outro e nas atividades propostas.

Ferre Laevers (2014)²⁰ criou uma abordagem pedagógica conhecida como Modelo de Educação Experiencial de Leuven (Abordagem EXE), com a intenção de “descrever detalhadamente e passo a passo o que significava para a criança vivenciar e fazer parte de um grupo no contexto educacional” (LAEVERS, 2014, p. 154).

O Projeto de Educação Experiencial (EXE) tem como foco o processo pelo qual se dá o desenvolvimento das crianças por meio de observações atentas do que elas vivenciam no ambiente institucional. Essas observações permitem possibilidades de intervenções satisfatórias por parte das professoras e profissionais responsáveis pela educação das crianças.

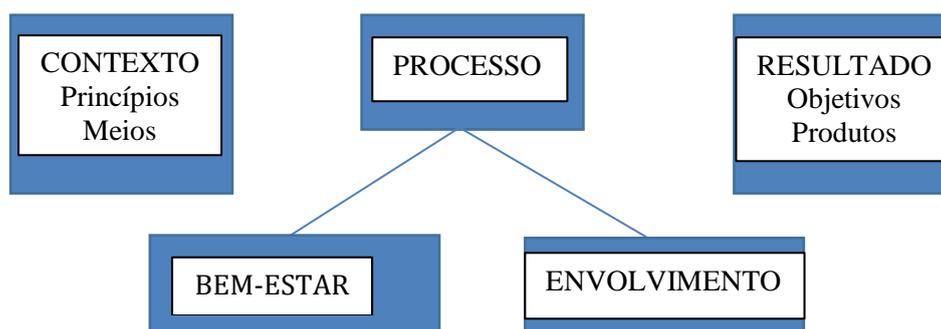
Esse tipo de intervenção, baseada na escuta e observação atentas, remete a uma concepção de criança como ser histórico, cultural e ativo em seu processo de desenvolvimento, capaz de contribuir para a construção de seu conhecimento a partir de suas ações e percepções

²⁰ Professor doutor do Centro de Pesquisas em Educação Experimental da Universidade de Leuven, Bélgica. Contato: ferre.laevers@ped.kuleuven.ac.be

de mundo e daquilo que lhe é proposto.

Em busca de uma qualidade na educação de crianças pequenas, buscou-se criar definições que permitissem aos que trabalham com elas analisarem sua práxis sob a perspectiva de que, entre o que se faz agora e aonde se quer chegar, há algo que deve ser observado. Esse conceito que se coloca entre o contexto e o resultado, Laevers chamou bem-estar e envolvimento.

Imagem 1 – Esquema: contexto – processo - resultado



Fonte: Laevers, 2014, p. 156.

O contexto está relacionado ao “espaço, ao material, atividades oferecidas, interações com as crianças, segurança” (LAEVERS, 2005, p. 06) e tudo ligado à organização do ambiente educativo.

O que o autor chama de resultados se refere a aonde se quer chegar a partir das propostas, como, em se tratando de bebês, o desenvolvimento motor, entendimento de mundo, compreensão espacial e do outro (LAEVERS, 2005), entre outras coisas se visualize como objetivo.

Esse esquema da imagem 1 indica que, para que seja possível saber como uma criança está se saindo em algum contexto proposto, há de se observar algumas características que, segundo o autor, são relacionadas ao bem-estar. Tal análise é baseada em alguns indicadores que podem ou não estar presentes nas atitudes do bebê no momento das atividades, são eles:

- Alegria – a criança demonstra satisfação e contentamento em suas feições;
- Relaxamento e paz interna - uma criança relaxada está tranquila no ambiente, não se mostra nervosa ou desconfortável perante as situações e pessoas;
- Vitalidade – as crianças são espontâneas e realmente se mostram empenhadas e ativas na tarefa proposta;
- Abertura – as crianças mantêm uma atitude receptiva em relação ao ambiente;

- Estar bem consigo mesmo - irradiam vitalidade, relaxamento e paz interior.
- Autoconfiança – é possível notar que as crianças estão se sentindo confortáveis em todo tipo de situação, sendo realmente elas mesmas.²¹

A partir da observação atenta da criança com base nesses indicadores, é possível classificar os níveis de bem-estar da criança da seguinte maneira:

Imagem 2 – Escala de bem-estar.

Nível	Bem-estar	Sinais
1	Muito baixo	<p>Durante o episódio de observação, a criança mostra claramente sinais de desconforto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● choramingando, soluçando, chorando, gritando, etc.; ● aspecto abatido, triste, assustado ou alarmado; ● parecendo estar com raiva ou furiosa; ● evidencia tensão corporal: agitando os braços e/ou batendo com os pés no chão, contorcendo-se, partindo coisas ou magoando outros; ● sugando os dedos ou esfregando os olhos; ● não evidenciando reações ao ambiente, evitando o contato, isolando-se; ● magoando-se a si própria: batendo com a própria cabeça, caindo deliberadamente no chão, etc.
2	Baixo	<p>A postura, expressão facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade. Contudo, os sinais são menos explícitos do que aqueles indicados no nível 1 ou não estão expressos durante todo o período de observação.</p>
3	Moderado	<ul style="list-style-type: none"> ● A criança transmite uma impressão de “imobilidade”, tem uma postura neutra; ● Não existem sinais indicadores de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto; ● A expressão facial e a postura demonstram pouca ou nenhuma emoção.
4	Elevado	<p>A criança mostra sinais de satisfação. Contudo, os sinais demonstrativos de prazer não estão constantemente presentes com o mesmo grau de intensidade.</p>
		<p>Durante todo o período de observação existem sinais claros de conforto, de que a criança se está a sentir bem, apreciando de forma plena:</p>

²¹ As explicações dos indicadores foram exemplificadas a partir da leitura de textos e análises de Laevers (1994; 2005; 2014)

5	Muito elevado	<ul style="list-style-type: none"> ● sentindo-se feliz e bem-disposta: sorrindo, chorando de alegria, etc; ● sendo espontânea, sendo ela própria, sendo expressiva; ● falando para si própria, brincando com sons, murmurando, cantando, etc; ● estando relaxada, não demonstrando sinais de stress; ● demonstrando abertura relativamente ao ambiente; ● demonstrando vivacidade, reagindo energeticamente, etc; ● demonstrando autoconfiança e segurança pessoal.
----------	----------------------	--

Fonte: Laevers, 2005, p. 13.

Deve-se levar em consideração o fato de que não é a criança que está sendo avaliada no processo, mas sim as formas de atendimento e relações estabelecidas com ela no ambiente. Se não há sinais de bem-estar, o problema se encontra nas propostas, no espaço, nos materiais ou nas ações do adulto. O intuito é garantir à criança momentos de prazer e alegria, passíveis de permitir a ela envolver-se e se desenvolver.

De acordo com Laevers (2014), o bem-estar indica que a criança está bem emocionalmente e em harmonia com o meio, que suas necessidades básicas estão sendo atendidas, permitindo a ela envolver-se e interagir na creche. Se ela está concentrada em uma atividade, significa que há altos níveis de motivação, o que está diretamente ligado às possibilidades de desenvolvimento, isso indica que ela está envolvida.

E também o envolvimento pode ser avaliado por meio de indicadores, são eles:

- **Motivação** – Se o bebê está envolvido, sente-se atraído pela atividade, está realmente interessado e motivado a envolver-se nela sem ser forçado, a motivação deve vir de dentro (LAEVERS, 2005, tradução nossa);

- **Atividade Mental Interna** – estar envolvido significa estar aberto a experiências, as impressões que se obtêm ao observar alguém envolvido são muito fortes, as fantasias e capacidades mentais são totalmente dirigidas para a atividade. Quando o envolvimento é baixo, as sensações não são realmente vividas (LAEVERS, 2005, tradução nossa);

- **Satisfação** - envolvimento é um estado maravilhoso, o que se experimenta é energia correndo pelo corpo. As crianças espontaneamente tomam iniciativas para entrar neste estado particular. O brincar é o lugar por excelência em que a satisfação pode ser encontrada. Se não houver envolvimento, ficará entediado e terá uma sensação de vazio e frustração (LAEVERS, 2005, tradução nossa);

- Orientação para a Exploração - a fonte de envolvimento é o desejo de descobrir ou explorar, o desejo de experimentar o mundo, para usar os próprios sentidos, para entender a realidade (LAEVERS, 2005, tradução nossa).

O envolvimento pode ser qualificado também em níveis, a partir de atenta análise baseada nos indicadores:

Imagem 3 – Escala de Envolvimento

Nível	Envolvimento	Sinais
1	Muito baixo	A criança dificilmente está ativa: <ul style="list-style-type: none"> • não está concentrada: olhar “vago” e “ausente”, parecendo estar a “sonhar acordada”; • atitude ausente, passiva; • atividade não orientada por objetivos, ações não intencionais, não produtivas; • ausência de sinais de exploração e interesse; • ausência de atividade mental.
2	Baixo	A criança demonstra algum grau de atividade, a qual é frequentemente interrompida: <ul style="list-style-type: none"> • concentração limitada: olhar “vago” e “sonhador”, vaguear sem objetivo, etc; • distrai-se com facilidade; • a ação apenas conduz a resultados limitados.
3	Moderado	A criança encontra-se ocupada durante todo o período da observação, mas sem estar realmente concentrada: <ul style="list-style-type: none"> • ações rotineiras, atividades breves; • motivação limitada, a criança não se dedica realmente, não se sente desafiada; • a criança não ganha a partir de experiências de aprendizagem profundas; • não está absorvida pela atividade; • não usa plenamente as suas capacidades; • a atividade não desafia a imaginação e capacidade mental da criança.
4	Elevado	Observam-se sinais claros de envolvimento, mas estes não estão sempre presentes na sua máxima expressão: <ul style="list-style-type: none"> • em geral, a criança encontra-se absorvida pela atividade; • durante a maior parte do tempo existe concentração real, mas a atenção é por vezes desviada;

		<ul style="list-style-type: none"> ● a criança sente-se desafiada, existe certo grau de entusiasmo; ● utiliza as suas capacidades; ● utiliza a sua imaginação e capacidade mental.
5	Muito elevado	<p>A atividade da criança não é interrompida e esta se encontra completamente absorvida:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● concentração não interrompida, absorção pela atividade, a criança não está consciente da passagem do tempo; ● a criança está muito motivada, sente um apelo forte; ● não é possível distrair a criança; ● percepção alerta, atenção aos detalhes, precisão. ● uso constante de todas as suas capacidades e possibilidades; ● atividade mental forte: imaginação e capacidade mental estão a ser utilizadas na sua máxima possibilidade; ● ganha experiências novas e de natureza profunda; ● aprecia estar totalmente envolvida.

Fonte: Laevers, 2005, p.14.

O termo ‘escala’, na teoria do autor, não tem significado relacionado à medida de comportamentos das crianças. Não se trata de quantificar relações, pessoas ou acontecimentos. Os conceitos de Laevers auxiliam a análise do contexto educativo por meio dessa ferramenta de pesquisa, contribuindo para diagnosticar situações que merecem maior atenção por parte dos profissionais. O uso desse recurso não homogeniza, mas oferece indicadores comuns para observar cada criança e verificar seu bem estar e envolvimento . São dados importantes para se avaliar o ambiente educativo ofertado a cada criança.

No caso da presente pesquisa, escolheu-se como ferramenta metodológica as escalas de bem-estar e envolvimento do autor Ferre Laevers exatamente pelo fato de ser um instrumento que nos permite entender como os bebês vivenciam as experiências e relações no berçário a partir da observação dos indicadores em suas ações e feições durante as relações existentes em suas vivências, além de nos assentir observar a organização dos espaços, os materiais e sua disposição no ambiente, o olhar e escuta direcionados às crianças e as possibilidades institucionais de trabalho que primam pelo bem-estar e envolvimento dos pequenos com os materiais e com o outro durante seu dia na creche.

Esse método é usado para mensurar o ambiente, formas de convívio e materiais e não como forma de avaliação da criança. Um nível muito baixo ou baixo de bem-estar demonstra

que a criança não está bem em relação ao ambiente que se encontra ou consigo mesma. “O bem-estar indica que tudo está bem emocionalmente, que há um sentimento de conforto com si mesmo enquanto pessoa. Um baixo nível de bem-estar é sinal de que a criança não está com suas necessidades básicas sendo atendidas”. (LAEVERS, 2005, p. 09, tradução nossa)

Altos níveis de bem-estar levam a criança a se envolver nas atividades propostas, já que uma das principais características do envolvimento é a motivação que só pode ser conseguida se a criança se sente bem e confortável no ambiente em que está.

Uma pessoa motivada fica fascinada e completamente absorvida na atividade. Não há distância entre a pessoa e a atividade, nem estimativa de benefício. Uma característica predominante deste estado é a distorção do tempo, que passa rapidamente”. (LAEVERS, 1994, p. 05, tradução nossa).

Csikszentmihayli (1992) chama esse alto nível de envolvimento, essa completa absorção do indivíduo em uma atividade, de Estado de Fluxo (flow) e menciona que pessoas nele usam toda sua atenção para o que estão fazendo e não sobra o suficiente para monitorar outras coisas. Isso inclui como o corpo se sente ou seus problemas em casa, sua identidade desaparece da consciência e sua existência é temporariamente suspensa (Programa TED, 2016). A condição de flow, de fluir, ocorre no que Csikszentmihayli (1992) chama de experiência máxima: sensações que a pessoa experimenta e as leva a níveis de concentração tão elevados que o sentido de tempo chega a se alterar, sensação que o autor diz ser de felicidade.

Essas experiências só podem ser alcançadas em “atividades que fluem, que têm como função principal oferecer experiências que causem motivação” (CSIKSZENTMIHAYLI, 1992, p. 110). Porém, alcançar esse nível de envolvimento não é simples. Por vezes, não basta apenas apresentar um brinquedo novo às crianças para que elas alcancem esse alto nível de concentração a ponto de se esquecerem de si.

Laevers (2005) menciona o fato de que nem toda forma de desconforto é um problema, dado que é muito difícil aferir estados muito elevados de bem-estar o tempo todo em todas as crianças durante um dia ou período na creche, ou em qualquer outro lugar, já que, segundo o autor, “[...] frustrações são inevitáveis. ” (LAEVERS, 2005, p. 09). Realmente, é difícil estar feliz o tempo todo e as frustrações fazem parte do desenvolvimento, porém, o autor chama atenção para o fato de que “[...] níveis baixos de bem-estar durante longos períodos podem significar que a criança não está se desenvolvendo como deveria, ela pode apresentar mudanças de comportamento tendo seu desenvolvimento sócio emocional ameaçado” (op. Cit.).

Para que se consiga entender esses níveis é necessário que se observe as crianças para

as conhecer melhor, registrar o que se vê de importante nas ações e, a partir dessas observações, procurar propor atividades partindo daquilo que elas sabem e de seus interesses para momentos em que elas atuem no limite de suas capacidades. A partir das observações e desses critérios, é possível saber se o espaço e as atividades propostas estão sendo pensados para o bem-estar dos pequenos e se estes estão aproveitando e se envolvendo com o que foi planejado, entendendo que não se deve medir essas sensações e atitudes, mas utilizar os indicadores para analisá-las.

De acordo com Laevers (2014), é necessário que se estabeleça empatia entre a pessoa que está fazendo as observações e as crianças observadas. O observador “se sensibiliza ao observar a experiência da criança” (LAEVERS, 2014, p. 161), por isso, há sucesso no uso dessa escala em pesquisas, mas também entre profissionais que desejam melhorar seu trabalho.

É também com essa finalidade que essa pesquisa revela sua importância, já que esse estudo, para além de fazer uma contribuição sobre a importância do uso da teoria de Ferre Laevers e sua ferramenta metodológica para gerar dados sobre os bebês na creche - entendendo que a escala é importante pelo fato de ela possibilitar entender como o ambiente educativo afeta o desenvolvimento das crianças e a partir desses dados ter-se a oportunidade de alterar o ambiente para dar maior qualidade ao trabalho - enquanto professora de bebês, a pesquisadora pretende garantir acentuada melhora em seu trabalho, utilizando-se pessoalmente da metodologia, assim como trocando conhecimento com as educadoras que demonstrarem interesse, na tentativa de relacionar a teoria estudada ao dia a dia com os bebês na creche.

2.6. Empenho do Adulto – a professora de bebês

O envolvimento da criança com as atividades propostas a ela na creche perpassa seu bem-estar no ambiente e com as pessoas à sua volta, assim como está ligado às relações estabelecidas com os adultos e outras crianças durante sua rotina institucional.

Para centrar a atenção sobre o tipo de intervenção do adulto no processo de desenvolvimento da criança, Laevers (1994) propõe um estudo baseado no uso de uma metodologia chamada Escala de Empenho do Adulto, que “ se baseia no pressuposto de que a qualidade das interações entre educador e criança é um fator crítico na eficácia das experiências”. (LAEVERS, 1994, p. 119).

Acreditando que as crianças se desenvolvem nas relações - ideia amplamente trabalhada no texto - a Escala de Empenho se torna importante ferramenta de pesquisa, uma vez que o grupo de crianças participantes está, inicialmente, na fase em que a atividade que guia seu desenvolvimento é a de relação de convivência emocional direta com os adultos. Assim, o empenho do adulto está intimamente ligado à forma pela qual ele oportuniza às crianças vivências com o meio e as possibilidades de desenvolvimento que daí derivam.

O autor identificou três categorias de comportamento do adulto que devem ser observadas para a garantia de bem-estar e envolvimento das crianças, são elas:

- Sensibilidade;
- Estimulação;
- Autonomia.

Após as observações, as categorias são - assim como na análise do bem-estar e envolvimento - classificadas em níveis:

Imagem 4 – Escala de Empenho do Adulto

Nível	Empenho	Sinais
1	Muito baixo	Representa um estilo de ausência total de empenho.
2	Baixo	Representa um estilo principalmente de falta de empenho em que se notam algumas atitudes de empenho.

3	Moderado	Representa um estilo em que não predominam nem as atitudes de empenho, nem de falta de empenho.
4	Elevado	Representa um estilo predominante de empenho, mas com algumas atitudes de falta de empenho.
5	Muito elevado	Representa um estilo de empenho total

Fonte: Laevers, 1996, p. 60.

A Escala de Empenho do Adulto pretende descrever “o conjunto das qualidades pessoais que afetam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem” (LAEVERS, 1996, p.54) a partir da observação atenta da relação entre adultos e crianças, partindo das categorias descritas e sua avaliação na escala.

Pascal e Bertram (1996) iniciaram um estudo em 1995 na Inglaterra chamado Effective Early Learning (EEL) – que se pode traduzir por Aprendizagem Eficaz na Infância - nele se utilizou a Escala de Empenho do Adulto como uma ferramenta para a melhoria da qualidade na educação. Além de pesquisarem a relação dos adultos como colaboradores no desenvolvimento dos pequenos, eles observaram que a participação das professoras na pesquisa “veio permitir a essas educadoras da infância olharem o processo de ensino [...] de uma forma crítica, reflexiva e informada” (PASCAL E BERTRAM, 1996, p. 21).

Baseando-se nesta ação, este trabalho também traz consigo a proposta da pesquisadora de entender o papel da professora de bebês dentro deste contexto de criança ativa em seu próprio processo de desenvolvimento, o qual está intimamente ligado às ações dessa professora na creche, suas propostas de atividades, intervenções no espaço e durante as ações da criança, de forma a lhes proporcionar possibilidades de vivências ricas e desafiadoras. Para tanto, o uso da Escala de Empenho se faz importante no intuito de compreender a qualidade das relações entre as professoras e os bebês, baseando-se em observações das atitudes do adulto que possam, ou não, colaborar com o processo de desenvolvimento.

Laevers (1994) classificou essas atitudes em categorias de comportamento observando que, quando presentes nas relações com as crianças, tais condutas poderiam possibilitar experiências. As ações podem ser categorizadas por apresentar ou não características de empenho. Cabe aqui uma explicação mais detalhada dessas categorias que serão observadas durante a pesquisa.

A Sensibilidade diz respeito à atenção e cuidado quanto ao bem-estar e sentimentos das crianças, o que inclui valores como “sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.136) nas relações interpessoais entre adultos e crianças. É importante que se encoraje o bebê a atingir seu melhor e estabelecer relações de confiança para que ele perceba que é querido naquele ambiente, assim como valorizá-lo e respeitá-lo em sua individualidade.

No que se refere à Estimulação, o conceito deve ser mais detalhado para que não haja confusão do leitor sobre a concepção utilizada neste estudo e outros vigentes. O entendimento sobre o que significa a estimulação muitas vezes está relacionado às concepções da psicologia cognitiva e estimulação precoce, ou seja, em formas de impulsionar a criança a chegar a determinados níveis de progressão, com interesse voltado à preocupação de se ultrapassarem categorias de desenvolvimento. Esse conceito está também relacionado à Estimulação Precoce (EP) que se reserva para crianças com necessidades especiais (BRASIL, 1995).

O conceito de estímulo usado na dissertação se baseia na teoria de Laevers (2014). Ela compreende que intervenções estimulantes são iniciativas que envolvem uma cadeia de ações com crianças na busca por enriquecer as intervenções. Tais ações são entendidas como decisivas para a ocorrência do envolvimento. Dessa forma, deve-se entender o processo de estimular a criança utilizado neste trabalho como algo relacionado a princípios que determinam atitudes que amparam, ajudam, respeitam, envolvem e motivam os pequenos em seu processo de desenvolvimento na creche, em uma dinâmica de respeito e afeto para com seus quereres e saberes.

A última categoria refere-se à liberdade que se permite à criança exercer sua autonomia, ou seja, escutar a criança ao expressar suas ideias e opiniões acerca daquilo que as rodeia, “abrangendo também o modo como o adulto lida com situações de conflitos, como aplica as regras e soluciona problemas comportamentais” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2009, p.138).

Laevers (1994), então, desenvolveu uma forma de observação na qual se identificam, dentro de cada categoria, vários tipos de comportamento e os categorizou na Escala. A observação atenta e registro detalhado dessas atitudes permite a identificação do que o autor chamou de estilo de intervenção nos contextos estudados, para, assim, compreender melhor a qualidade das relações que se estabelecem na creche.

Capítulo 3 – Caminhos metodológicos

A UNICAMP, ao menos até o presente momento, segue na contramão de algumas creches universitárias paulistas no que se refere principalmente à valorização dos profissionais da educação e às medidas de continuidade do serviço, como já mencionado na dissertação. Com uma história de luta muito parecida, o funcionamento das creches também foi conseguido após anos de reivindicação por parte das funcionárias e funcionários da Universidade.

Desde 2009, ano em que as enfermeiras deixaram os cargos de gestão, as creches estão passando por uma reestruturação visando a melhorias no atendimento e condições de trabalho. Hoje, são cerca de 600 crianças atendidas desde os cinco meses até os catorze anos, em cinco prédios separados por períodos de trabalho dos funcionários nos *campi* de Campinas e Piracicaba. Esta história de trinta e nove anos de luta²² por uma educação infantil de qualidade, que segue presente nas mentes, falas e ações de todos os envolvidos até os dias de hoje, também merece ser contada e faz-se importante que o leitor que não esteja familiarizado com as creches da Universidade compreenda seu funcionamento e um pouco de sua história, já que os seus berçários são o campo empírico da pesquisa.

Este capítulo se inicia com a história das creches da UNICAMP, seguido de uma caracterização do trabalho no campo da pesquisa qualitativa e as ferramentas metodológicas escolhidas na busca por corroborar as teorias utilizadas. Sucessivamente, faz-se o convite ao leitor de adentrar as paredes das creches e conhecer ao máximo o campo empírico do estudo.

No livro de Lewis Carroll (1998), o Gato diz a Alice que não importa o caminho a seguir se não se sabe onde se quer chegar. Aqui, a pesquisadora sabe que caminho escolheu percorrer e, mesmo assim, muitas foram as surpresas que encontrou. Este capítulo surge na intenção de ajudar cada leitor a compreender como são e como funcionam as creches da UNICAMP, conhecendo cada corredor, a disposição de materiais e espaços nos ambientes e um tanto dos vários personagens que fazem parte de toda essa vida vivida em uma instituição de educação infantil, pois se faz necessário que se esclareça cada parte desse percurso de quase dois anos de imersão. Então sugere-se que adentrem este capítulo como Alice adentrou o País das Maravilhas, sem saber onde chegará, mas igualmente sem pressa, com a possibilidade de encontrar um tanto de loucura, mas na certeza de que também haverá diversão e conhecimento.

²² Contados a partir da inauguração da primeira creche em 1982 até a data de publicação dessa dissertação.

3.1 – Conhecendo as diversas creches da UNICAMP

A DEDIC hoje atende cerca de 600 crianças, de seis meses a quatorze anos, em quatro prédios em Campinas. Dois são atribuídos ao Centro de Convivência Infantil Integral, que atende filhos e dependentes legais dos funcionários administrativos com idades entre zero e cinco anos e onze meses nos horários de 7h às 16h e das 8:30h às 17:30h.

Outro é o prédio remetido ao PRODECAD, que atende crianças de cinco anos e onze meses a catorze anos, das 8:30h às 13h, das 13h às 17:30, além dos horários das 11:30h às 13:15h e das 17:30h às 19:15h. A maioria das crianças que frequenta o PRODECAD estuda em outro período na Escola Estadual “Físico Sérgio Pereira Porto”, criada a partir de um convênio (protocolo de cooperação técnica) entre a UNICAMP e a Secretaria Estadual de Educação assinado em 11/01/1990 (Dec. 31.385 D.O. 12/04/1990).

E o quarto é o espaço do CECI Parcial, destinado, em sua maioria, ao atendimento dos filhos e filhas de funcionários do Hospital das Clínicas da UNICAMP, docentes e alunos, de idade entre zero e cinco anos e onze meses. O atendimento às crianças neste prédio é de acordo com os horários de trabalho dos funcionários do HC, das 7h às 13:15h e das 13h às 19:15h.

São vários os trabalhos que tratam do período de implantação e funcionamento das creches no campus e das reivindicações por parte dos funcionários em um longo processo de luta por creches, tais como Fagundes (1997), Arnais (2003); Palmem (2005), Pierri, (2012), Oliveira (2014), assim como documentos que eternizaram o passo a passo das discussões técnicas do projeto:

O principal documento que trata do planejamento e implementação da creche na universidade é o processo administrativo nº 3384, aberto em 1975, ano em que o professor Zeferino Vaz era o reitor [...] tendo sua última informação datada de março de 1983, quase um ano após a inauguração do berçário. (PIERRI, 2012, p. 46)

Porém, cabe também a este estudo lembrar a história do atendimento à criança na UNICAMP, talvez com um pouco mais de detalhamento sobre os vários locais que existiram dentro da Universidade para este fim desde a década de 80, e os que seguem até os dias hoje.

O atendimento se iniciou baseado em uma política que priorizava o direito da mulher à amamentação, política coordenada pelo reitor e médico ginecologista José Aristodemo Pinotti. Em seu período de reitoria, efetivou-se a construção da primeira creche no campus, com abertura em 27 de julho de 1982, três meses após sua posse como reitor. Para este médico, a

creche atuaria como um local em que se garantisse o direito à amamentação exclusiva do bebê.

Desta forma, a primeira creche da UNICAMP foi inicialmente estruturada para possibilitar o aleitamento natural, sendo que a mãe-funcionária que estivesse amamentando tinha vaga garantida na creche. Importante mencionar que a construção do prédio definitivo do berçário se deu em 1986, na Rua Monteiro Lobato, nº 50, endereço que segue, até os dias de hoje, sendo um dos campos empíricos da presente pesquisa.

Havia outros locais de atendimento à criança pequena na UNICAMP na mesma época do CECI berçário Integral, entre 1982 e 1988. Exemplos são o “Cantinho da Física”, que fechou suas portas quando a Universidade inaugurou os outros espaços; a “Casa do Balão”, que atendia as crianças de um ano e meio a quatro anos e que ficava na rua em frente onde hoje são os prédios da reitoria; a “Casa Sesmit” e a “Casa da Rua 7” (PIERRI, 2012), dois espaços que tiveram que ser alugados para atender a crescente demanda. Em 1988, surge um novo prédio na Rua Carlos Chagas nº 301 (endereço atual), chamado CECI Maternal Integral, que atualmente recebe crianças de dois anos a cinco anos e onze meses, cuja obrigação educacional cabe à Universidade, e, à época, acolheu as crianças da Casa do Balão, Casa Sesmit e da Casa da Rua 7.

Foi também nesta época que a UNICAMP firmou convênio com a prefeitura de Campinas, com isso, a universidade ficava responsável no atendimento às crianças de 0 a 3 anos e a prefeitura, com o funcionamento de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), recebia as matrículas das crianças de 4 a 6 anos [...] que se findou em 2010. (PIERRI, 2012, p. 67)

Após sua inauguração, em 1982, o Centro de Convivência Infantil foi ampliando seu atendimento. A Instituição que começou com trinta crianças de quatro a nove meses estava ganhando forma ao receber as crianças de um a quatro anos. Essa creche atendia filhos e filhas de funcionários, funcionárias e docentes, que trabalhavam em horário administrativo, das 7h às 16h e das 8:30h às 17:30h de segunda a sexta-feira.

Até que em finais da década de 80, o Hospital das Clínicas foi transferido do centro da cidade de Campinas para Barão Geraldo, o que fez com que se iniciasse uma forte discussão sobre a necessidade de a creche oferecer atendimento nos horários de turnos e plantões, já que era dessa forma que a equipe do hospital trabalhava, das 7h às 13h, das 13h às 19h, das 10h às 19h e em finais de semana e feriado.²³ Assim, em novembro de 1987, é firmado um convênio

²³ Sem mencionar o fato de o hospital funcionar de madrugada, em turnos de 12h – das 19h às 7h – e ter havido uma conversa sobre a creche abrir neste horário. Apesar de haver alguns defensores, de acordo com algumas professoras, essa possibilidade foi logo descartada.

entre a UNICAMP, o Instituto de Reabilitação de Campinas (IRCAMP) e o Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (FUSSESP) para a criação e manutenção de uma creche que fosse destinada aos filhos e dependentes legais dos trabalhadores do Hospital das Clínicas (ARNAIS, 2003).

Em 1988, inicia-se a construção do prédio do que seria a Creche Área de Saúde (CAS) com verbas do Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher (CAISM), da Faculdade de Ciências Médicas e do Hospital das Clínicas. A construção e implementação se deram de forma rápida, com inauguração em março de 1990. De acordo com a diretora à época, a enfermeira Valéria Bonfim (ARNAIS, 2003), esse tempo foi o necessário para transferir pessoas, abrir concursos, montar a equipe e levantar rapidamente o prédio.

Segue abaixotabela com todas as unidades de atendimento à criança que existiram e ainda existem na Universidade.

Tabela 1 – Unidades de Atendimento à Criança - UNICAMP

Local de atendimento	Data de funcionamento	Faixa etária Atendida	Órgão público responsável
Cantinho da Física	1980 a 1982	2 a 4 anos	UNICAMP
Casa do Balão	1982 - 1988	2 a 4 anos	UNICAMP
Casa Sesmit	1982 - 1988	2 a 4 anos	UNICAMP
Casa da Rua 7	1983 - 1988	2 a 4 anos	UNICAMP
CECI berçário integral	1982 – até a presente data	0 a 2 anos	UNICAMP
CECI integral	1988 – até a presente data	2 a 5 anos e 11 meses	UNICAMP
CECI Parcial	1990 – até a presente data	0 a 5 anos e 11 meses	UNICAMP
PRODECAD	1987 - até a presente data	5 anos e 11 meses a 14 anos	UNICAMP
CECI-FOP	1979 - até a presente data	0 a 5 anos e 11 meses	UNICAMP

Pré-escola Municipal	1987 - 2009	4 a 6 anos	Prefeitura de Campinas
E.E. “Físico Sérgio Pereira Porto”	1990 – até a presente data	5 anos e 11 meses a 10 anos	Estado de São Paulo

Fonte: Quadro montado pela autora

Após o ano de 1991, o órgão responsável por todos os prédios dos Programas Educativos regidos pela Universidade foi a Diretoria Geral de Recursos Humanos:

Em 1991, a CAS encerra seu convênio com o IRCAMP/FUSSESP e, a partir de 1992, fica subordinada à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC), que em 1998 foi transferida para a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU), que fica dependente da Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH). (ARNAIS, 2003, p. 67)

Este vínculo com a DGRH estende-se até os dias de hoje. O reitor Marcelo Knobel (2017) - gestão 2017-2021 - criou em 2018 a Diretoria Executiva de Ensino Pré-Universitário (DEEPU), à qual as creches, assim como os colégios técnicos vinculados à UNICAMP, Colégio Técnico de Campinas (Cotuca) e o Colégio Técnico de Limeira (Cotil), estão subordinados. A dependência com a DGRH continua no campo burocrático, mas está se extinguindo no campo das relações institucionais.

Diferentemente do CECI, cujo horário de funcionamento era voltado aos funcionários administrativos, a CAS tinha um atendimento com horários em escala, visando a atender os funcionários e funcionárias da área médica em todas as suas particularidades e necessidades. O próprio nome – Creche Área de Saúde - remetia à preocupação de ajustar o funcionamento da Instituição à lógica do hospital, com atendimento de domingo a domingo, com escalas de plantão também para as professoras e fechamento apenas nos dias 25 de dezembro e 01 de janeiro.

Essa forma de pensar e funcionar durou mais de duas décadas. Porém, durante todo o tempo, as professoras, assim como acontecia no CECI, reivindicavam seu espaço, estudando e lutando por uma educação de qualidade e um atendimento em que, ao mesmo tempo que ajudava as famílias em suas necessidades, tinha como prioridade as crianças, em seu direito a férias, a lazer com a família, assim como no direito das professoras ao recesso e férias coletivas.

Assim, em 2011, os plantões de fim de ano cessaram e os funcionários e funcionárias da CAS tiveram também direito ao ponto facultativo durante os dias 24 de dezembro a 01 de

janeiro, como todo funcionário da Universidade que não trabalhava na área médica. Foi o primeiro passo no sentido de construção de uma identidade pedagógica da instituição, que não se contrapõe, mas complementa a ação assistencial da creche, com o entendimento de que ali é local de sociabilidade, educação, brincadeira e desenvolvimento da criança pequena; assim como é lugar que acolhe e ajuda suas famílias durante seu horário de trabalho.

O momento era de expandir a luta e conseguir mais direitos e conquistas para as profissionais da creche e, conseqüentemente, para as crianças. Ao mesmo tempo em que havia discussões permanentes sobre os direitos das professoras da creche, também havia mudança no atendimento às crianças na instituição, em especial após 2009, ano que marca a saída das enfermeiras na gestão e a entrada de uma pedagoga.

Posto isso, deve-se mencionar que as mudanças, reivindicações e posteriores melhorias na DEdIC não cessaram, as professoras continuaram – e continuam até hoje – a lutar por seus direitos e pelos direitos das crianças.

Em 2012, as professoras do CECI começaram a ter férias coletivas de vinte dias em janeiro e dez dias em julho e ambos prédios não atendiam crianças. Na CAS, o atendimento era reduzido, porém, nessas mesmas datas em janeiro e julho, as famílias que diziam precisar da creche poderiam frequentar o espaço e algumas professoras não tiravam férias para garantir o atendimento, feito de segunda a sexta, pela impossibilidade de haver funcionários suficientes para garantir os plantões de fim de semana neste período. Apenas em 2016 as férias coletivas de vinte dias em janeiro e dez dias em julho se estendem às professoras da CAS e findam-se os plantões aos finais de semana no restante do ano. O fato foi muito comemorado entre a maioria das profissionais da instituição e, ao contrário do que muitos pensavam, não houve grandes problemas com as famílias dos trabalhadores e trabalhadoras da área médica, já que também eles – ou a maioria deles - compreendiam que a creche não era apenas um benefício ou uma forma de assistência, mas uma instituição de educação que, como tal, é regida por certas normas de atendimento, visando a atender dispositivos legais.

Até que, em 2016, mais um importante passo é dado e a gestão firma um contrato com a Secretaria de Educação do Estado e consegue uma ordem de funcionamento para as crianças da pré-escola. Essa ordem de funcionamento trouxe consigo a possibilidade do recesso escolar, sendo assim, desde janeiro de 2017, as professoras da CAS e CECI têm direito a trinta dias de férias coletivas em janeiro e dez dias úteis de recesso em julho. Além disso, é a partir do mesmo ano que a CAS muda o nome para Centro de Convivência (CECI) Parcial, fechando um ciclo que se iniciou com um atendimento voltado aos profissionais da área médica em 1990 e como

um benefício às mães trabalhadoras do hospital para agora fazer parte, realmente, dos programas educativos da Universidade.

Outra implementação que deixou as professoras mais próximas dos direitos de todos que trabalham com o magistério é o fato de a escolha das turmas ocorrerem por atribuição. Até o ano de 2015, essa escolha ficava a critério das gestoras, que faziam o que lhes era possível a partir das escolhas das professoras em papezinhos ou de achismos pessoais baseados nos ditos “perfis” das profissionais.

Desde 2016, as professoras do CECI berçário e maternal Integral escolhem sua dupla e/ou local de trabalho, sendo que neste ano a atribuição foi só de turma e não de local ou horário e, desde 2017, o CECI Parcial e PRODECAD também fazem parte da atribuição, o que ampliou as possibilidades de escolha, abrindo alternativas de mudança de local, carga horária e horário de trabalho, respeitando uma classificação que, atualmente, tem a ver com tempo de trabalho por concurso na DEdIC.

As regras de classificação ainda causam desconforto a algumas professoras e ainda são passíveis de mudança, tendo um GT formado para discutir essas questões. Porém, essa forma de escolha é a mais justa dentro das possibilidades da instituição, assim como é a mais usada para atribuição de turmas em outras creches, demonstrando que o caminho que a UNICAMP está seguindo é o de melhorias e ganhos profissionais e não de retrocesso

A carreira das professoras da DEdIC é o assunto que está em pauta nos últimos tempos. Há anos se discute uma carreira para as professoras que, por estarem ligadas a um órgão administrativo, não têm direito a aposentadoria especial ou progressão por estudo, por exemplo. Na carteira de trabalho, são contratadas como Profissionais de Educação Básica, nomenclatura desconhecida na carreira do magistério, diferentemente das escolas técnicas, Cotil e Cotuca, cujos professores têm uma carreira efetiva de atuação do magistério do ensino médio.

O atual reitor Marcelo Knobel prometeu rever esse assunto e iniciou um Grupo de Trabalho para discutir a carreira e sua implementação até o fim de sua gestão em 2021. Ele prometeu soluções a longo prazo, o que significa uma carreira que assegure progressão por estudo e tempo de serviço, assim como a manutenção das férias coletivas e o recesso, de forma que, indiferente das próximas pessoas a ocuparem o cargo de gestores na Universidade e tantas mudanças que ainda irão ocorrer, os direitos de profissionais e crianças sejam assegurados.

Todas as melhorias alcançadas nas creches se concretizaram após muitos protestos, greves, estudos e reivindicações das funcionárias e funcionários da instituição, processo que não difere muito de qualquer instituição de educação infantil do país. Sendo assim, é possível

afirmar que a educação de crianças pequenas é feita de lutas por direitos, direito da criança por uma educação de qualidade, direito da família por lugar onde deixar seus filhos enquanto laboram, direito do professor por condições dignas de trabalho e possibilidade de formação. E é nesse emaranhado de pessoas, lutas e sonhos que a educação infantil na UNICAMP caminha na possibilidade de alcançar lugares ainda melhores e é também por meio da pesquisa que ela ganhará mais visibilidade e outras possibilidades.

3.2. Caracterizando a pesquisa

Esta se trata de uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de casos (MERRIAM, 1998; STAKE, 1999), com o objetivo de entender quais locais na creche proporcionam maior bem-estar e envolvimento aos bebês e a qualidade das propostas direcionadas a eles na creche, além de compreender a importância do trabalho e empenho das professoras na organização do ambiente educativo e nas relações que estabelecem com essas crianças.

É importante mencionar que o interesse é observar os bebês em seu contexto no intuito não de classificação ou avaliação da criança, mas de análise do ambiente em que ela se encontra e as relações que se estabelecem durante as vivências.

Considera-se esta investigação como qualitativa pelo fato de que há uma densidade de dados descritivos referentes aos atores e ambiente do campo empírico, com o propósito de estudar o bem-estar do bebê na creche e seu envolvimento com o espaço, materiais e pessoas em toda sua complexidade e da forma mais natural possível.

[...] os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento. (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 51)

Dessa forma, cabe ao pesquisador interpretar e construir conhecimento sobre a realidade a que se propôs investigar a partir de todos os dados gerados durante o processo empírico.

Dentro da lógica teórica de uma pesquisa qualitativa, há uma estratégia investigativa denominada estudo de caso, referência na qual se enquadra esta pesquisa, esta fundamentação teórica aqui utilizada parte do pressuposto de que o que sustenta “a pesquisa qualitativa é que a realidade é holística, multidimensional e sempre em mutação; não é um fenômeno isolado, fixo, objetivo esperando para ser descoberto, observado e mensurado como na pesquisa quantitativa” (MERRIAM, 1998, p. 202), ou seja, a relevância do estudo está no contexto em que os atores pesquisados estão, a forma como o compreendem e como vivenciam as inúmeras formas relacionais nestes ambientes.

Como tratado anteriormente, serão estudados dois espaços que recebem bebês nas creches da UNICAMP, totalizando três casos diferentes para estudo, pleiteando todas as formas de atendimento a bebês na Universidade. As diferenças se pautam, principalmente, na carga

horária que os bebês ficam na creche, o que influencia diretamente o trabalho e a rotina no berçário, por isso a proposta de empiria em todas as turmas de berçário das creches.

Para a geração de dados²⁴, foram usadas filmagens e fotos das crianças em todos os seus momentos na creche e em vários espaços que eram determinados a partir do planejamento das professoras. Igualmente, foram feitas filmagens das professoras também em vários momentos da rotina para analisar o empenho e as relações entre as professoras e os bebês durante a rotina.

As filmagens com as crianças seguiram os critérios da teoria de envolvimento e bem-estar de Laevers (2014), caracterizada por dois minutos de filmagem de cada criança em cada momento da rotina, ao longo do período de geração de dados. Quanto às filmagens realizadas com as professoras, foi seguida a indicação do uso da escala de empenho do adulto (LAEVERS, 1996) com dois minutos de filmagem das professoras também em cada momento da rotina.

Tabela 2: rotinas das turmas estudadas

Estudo de caso 1	Estudo de Caso 2	Estudo de Caso 3
CECI Parcial – 7h às 13:15h	CECI Berçário Integral 7h às 16h (Módulo Amarelo)	CECI Berçário Integral 8:30h às 17:30h (Módulo Pêssego)
Entrada (acolhimento)	Manhã Entrada (acolhimento)	Manhã Entrada (acolhimento)
Lanche	Lanche	Suco
Atividade planejada	Atividade Planejada	Descanso
Parque/área externa	Área Externa	Atividade planejada
Troca	Higiene	Higiene
Almoço	Almoço	Almoço
Descanso	Troca	Troca
Saída	Descanso	Visita das Famílias (opcional)
	Tarde Brincadeiras ao acordar	Descanso
	Jantar (sopa)	Tarde

²⁴ No decorrer do texto escolheu-se usar o termo geração de dados e não coleta de dados sob a perspectiva de Graue e Walsh (2003), no entendimento de que “[...]os dados não estão aí à nossa espera [...] mas surgem nas relações que se estabelecem entre os indivíduos durante a pesquisa e estão sujeitos à interpretação.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115).

	Brincadeiras ao acordar
Atividade Planejada	Jantar (sopa)
Suco	Área externa
Higiene	Fruta
Saída	Descanso
	Higiene
	Saída

Fonte: tabela elaborada pela autora

As filmagens totalizaram cerca de dez minutos de gravação cada criança por dia no Caso 1, e de catorze a dezesseis minutos nos Casos 2 e 3. O mesmo com as professoras, salvando-se os momentos em que elas não estavam presentes no ambiente, se ela estivesse ausente, era assinalado ‘Sem Prova’ (S.P.) na ficha de observação. Assim, constatava-se que o adulto não apresentou qualquer atitude de uma categoria de ação ou saiu do espaço no momento.

Além do uso de filmagens e fotos, foi usado o caderno de campo, no qual iam sendo feitas anotações que filmes e fotos muitas vezes não mostram, minúcias da vida cotidiana (MARTINS FILHO, 2013) que acontecem em um lapso de tempo que exige atenção total do pesquisador durante a rotina e acontecimentos. Conversas com e entre as professoras, olhares entre as crianças, gestos dos pequenos para as professoras ou pesquisadora, um choro característico, um pedido de colo indicando que a pesquisadora agora é aceita como parte do grupo, enfim, minudências (DOSTOIÉVSKI, 2013) significativas que ficariam de lado para aqueles com um olhar desatento, mas que explicam ricamente que local é esse, que sujeitos são esses e os significados que eles expressam daquilo que presenciam, escutam e tocam.

Essas observações em suas minúcias são ainda mais importantes se pensarmos que os sujeitos principais da pesquisa são crianças tão pequenas, cujas linguagens são outras que não a falada. Esses pequeninos falam por gestos, feições, com o choro, o corpo e o olhar, como afirma o educador Loris Malaguzzi (1999) que a criança é feita de cem linguagens. O desafio da pesquisadora, então, era decifrar essas cem – ou mais – linguagens a partir das filmagens, fotos, anotações e observações atentas.

Graue e Walsh (2003) tratam sobre essa importância de se observar as pequenas coisas diárias quando falam sobre pesquisar as crianças em contexto, propondo que:

[...] os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos

específicos, com experiências específicas e em situações da vida real. Sugerimos que os investigadores gastem menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda a riqueza das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem.” (GRAUE ; WALSH, 2003, p. 22)

Nesta pesquisa, a escolha foi observar as crianças na creche, um contexto institucional. Importante, também, que pode-se entender que há outros contextos dentro de suas paredes aos quais as crianças estão expostas durante o período em que passam na instituição, com a liberdade para escolher o que brincar e não estar a todo tempo vigiadas e coagidas a fazerem apenas o que os adultos querem. Tais contextos podem ser criados por elas mesmas, seja de forma realmente livre dos olhares dos adultos, seja de forma transgressora, apesar dos olhares dos adultos.

Recorrendo a filmagens, fotos e observações relatadas em caderno de campo, foi possível à pesquisadora entender as significações, aproximar-se e agir no campo e com os sujeitos, caracterizando uma pesquisa não apenas de observação, mas participante, em que “participar, atuar, interagir, conversar, fazer as coisas do dia a dia são funções da atitude fundamental de observar, ou num sentido de aprofundamento desta observação” (PRADO, 2012, p. 47). Sendo assim, pode-se entender a escolha por uma pesquisa que observa o contexto e “desnuda o real”, pondo em evidência:

[...] a situação por trás do sistema, a interação por detrás da estrutura, o sentido por detrás da função, o ator por detrás do agente ou “diante de” ou “através de” ou “suporte de” ou “realidade de,” segundo as problemáticas de base à qual cada um esteja ligado e, dessa maneira, traduz a exigência de um trabalho sobre articulação do micro com o macro-educativo e mais além, do micro com o macro-social. (CHARLOT, 1992, p. 73)

Essas situações, interações e sentidos dos atores investigados são o real interesse dessa pesquisa dentro de sua proposta investigativa, que procura entender como são pensados os espaços para as crianças pequenas, os brinquedos disponíveis e as propostas que colaborem – ou não – com esse brincar. Busca-se entender as crianças como seres pensantes, com querer e saberes próprios que devem ser respeitados e ainda como indivíduos que precisam ser cuidados, já que não conseguem se alimentar, limpar-se ou alcançar determinados objetos sozinhos. Leva-se também em consideração que as turmas de crianças contam com bebês que ainda não se sentam, outros que já se arrastam ou engatinham e alguns que iniciam seus primeiros passos.

A proposta contempla igualmente as relações, sensações e sentidos das professoras. Elas igualmente têm suas histórias e estão imersas em uma cultura própria e coletiva. São pessoas com dias bons e ruins, responsabilidades dentro e fora do ambiente educativo, competências e querereres próprios que também devem ser pensados para o coletivo, emaranhados em acordos entre elas para propor o melhor – em suas perspectivas – para as crianças que recebem diariamente e o ano todo na creche.

Entender a dinâmica da criança em seu contexto, dentro de uma cultura que mescla suas experiências em casa, na creche e em outros ambientes coletivos, além de escutar essas professoras são aspectos de grande relevância para o sucesso da investigação.

A natureza qualitativa da pesquisa vem ao encontro desses objetivos, já que, de acordo com Bogdan e Biklen (1991), as características de uma investigação qualitativa seriam:

(i) ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; (ii) coletar dados predominantemente descritivos; (iii) ter maior atenção ao processo que com o produto; (iv) o processo de análise tende a ser indutivo, sendo que ‘os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p. 11-12)

Dessa forma, a compreensão de fatos da vida ocorrendo diariamente na creche a partir da observação atenta – e participante – desse organismo é o objetivo final do trabalho empírico. A descrição das filmagens deve ser atenta e relacionada não apenas com o que está acontecendo naqueles dois minutos, mas levando em consideração todo um contexto de situações e causalidade humanas que, analisadas sob a ótica cultural, histórica e teórica, culminam em cenas muito pessoais de cada bebê, com querereres e descobertas característicos de um e de outro que, uma a uma, vão contando histórias: a história da instituição, dos materiais, das concepções das professoras e de cada bebê. Mas a história mais importante a ser contada no final dessa pesquisa é aquela que mostra o que faz um bebê feliz na creche e mais, o que faz cada bebê feliz em todas as suas particularidades e histórias únicas.

Para tanto, a pesquisadora participou ativamente do dia a dia das creches, se movimentando junto com as crianças e professoras na busca por fazer parte desse complexo local, que enxerga o bebê como alguém que precisa de cuidados e educação de qualidade. Essa miríade de relações complexas e infindas que acontecem minuto a minuto na creche só pode ser entendida se vivida e esse foi um desafio a que a pesquisadora se propôs desde o início da pesquisa.

No caderno de campo, foram anotados resultados de algumas conversas informais com as professoras, um estranhamento ou uma amizade carinhosa de alguma criança com a pesquisadora, um sorriso de um bebê que dizia mais que mil palavras, o constrangimento de uma professora diante de algo que foi gravado. Para além do caderno servir como um diário situacional, que marca rotinas e horários, agiu também como um diário sentimental, eternizando pequenos-grandes momentos para quando a memória se põe a falhar.

A este trabalho de usar o diário de campo para compreender o contexto pesquisado para além da geração de dados, Graue e Walsh (2003) chamam de registro de dados:

Um registro de dados é essencial. Estar lá não chega. Muitos são os que têm lá estado. As crianças a ser estudadas estiveram lá mais tempo e tiveram uma experiência muito mais rica que a do investigador, mas elas não registraram sua experiência. Sem um registro de dados robusto, aquelas horas passadas no campo, por muito interessantes e gratificantes que tenham sido, não terão sido investigação, mas apenas belas recordações. A memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local ideal para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 158)

Um exemplo de um registro de dados sob essa perspectiva do detalhamento que a pesquisadora fez, em meio à sua geração de dados, deu-se em uma tarde chuvosa no espaço do CECI integral:

Era por volta das 15h da tarde, as crianças já haviam tirado seu cochilo, jantado, e estavam voltando para a sala. O caminho do refeitório até este espaço era dividido entre uma parte com cobertura e outra sem. A maioria dos bebês eram levados no colo, mas duas iam andando de mãos dadas, cada qual com uma professora.

As professoras ficaram, durante todo o caminho, conversando com as crianças e tratando sobre a chuva “que era molhada, que era gelada e que logo eles chegariam em seu aconchego”. Foi quando uma criança fez menção de correr até o espaço descoberto, uma das professoras rapidamente segurou mais forte em sua mão, dizendo para que tomasse cuidado, pois iria se molhar. A criança conseguiu apenas chegar até a parte descoberta e deixar, por um breve instante, que a água da chuva lhe escorresse pelas mãos.

Infelizmente, a pesquisadora não estava gravando esse momento, apenas ajudando a fazer o trajeto com as crianças, mas ela pôde constatar, ver, sentir, a alegria daquela menina inundando o espaço quando a água lhe tocou as mãos. A pequenina mal percebeu que estava sendo puxada e seu corpo levado para longe da chuva, o sorriso em seu rosto e a alegria em seus olhos ao perceber seus dedos molhados mostraram que aquele momento durou mais que aqueles poucos segundos de contato da mão com a água, mas a descoberta das sensações que a experiência lhe propiciou prolongou-se, transcendendo os tempos e rotinas da creche. (Excerto do Diário de Campo, 21/03/2018)

Ao final de cada semana, havia o momento de sentar e escrever os registros das vivências e observações do dia de pesquisa, tomando o cuidado de conferir à escrita os detalhes que a dialética de movimentos, encontros e acontecimentos na creche proporcionou aos adultos e crianças envolvidos. Com isso, a pesquisadora sentiu que cumpriu um papel importante, delegando o trabalho não apenas à geração de dados, especulações na escrita ou abordagens teóricas, mas procurando também entender e deixar transparecer aos leitores e futuros pesquisadores o que realmente acontece dentro de uma instituição de educação infantil. O dia a dia na creche não se limita apenas a trocas, choros ou propostas pedagógicas, mas um emaranhado de sentimentos, descobertas, sensações e angústias que só o trabalho com crianças tão pequeninas proporciona.

A proposta da pesquisa estabeleceu que a observação das crianças fosse semanal para que o contato com elas fosse o mais constante possível, dentro das possibilidades da pesquisadora.

Sendo assim, a empiria foi feita em dois espaços distintos e três horários diversos. Como mencionado anteriormente, a escolha se deu por esses locais e horários contemplarem quase todas as formas de atendimento ao bebê na Universidade, que seja das 7h às 13:15h, das 7h às 16h e das 8:30h às 17:30h. Apenas o berçário com atendimento das 13h às 19:15h não foi pesquisado por ser horário de trabalho da pesquisadora, sendo que a ida a campo nesse horário a obrigaria a ficar mais uma tarde fora da turma. A escolha se deu também na tentativa de estabelecer diferenças e similaridades entre as maneiras e ambientes nos quais os bebês são atendidos nos berçários das creches da UNICAMP.

A pesquisa então se deu em dois prédios, sendo feita em três momentos e turmas diferentes. Primeiramente, foram feitas visitas no Centro de Convivência Infantil Parcial, duas vezes por semana, durante quatro meses, no segundo semestre de 2017, logo após o ingresso da pesquisadora no programa de mestrado. Por ser uma creche em que as crianças ficam meio período, a pesquisadora permanecia, diariamente, seis horas na instituição.

Em 2018 a pesquisa se deu no prédio do berçário do Centro de Convivência Infantil Integral, uma vez por semana, durante as oito horas que as crianças passavam na instituição. No primeiro semestre, a pesquisadora acompanhou uma turma que fazia o horário das 7h às 16h e, durante o segundo semestre, a empiria foi feita em uma turma de bebês no horário das 8:30h às 17:30h. Todos esses horários são compatíveis com a carga horária de ao menos um membro da família que detém a vaga na creche, o vínculo com a Universidade é fator indispensável para a matrícula da criança.

Essa multiplicidade de encontros se deu na tentativa de caracterizar o atendimento aos bebês na Universidade em todas as suas rotinas. A pesquisa busca compreender esse atendimento dentro das paredes da instituição, permitindo que a observação atenta e análise minuciosa contem a história do atendimento à criança pequena na UNICAMP a partir dos atores que a vivenciam diariamente, crianças e professoras.

Deve-se levar especialmente em consideração se o espaço é atraente, desafiador, se contém materiais adequados e suficientes para as crianças que estarão naquele espaço, culminando em questões sobre o bem-estar e o envolvimento do bebê na creche e de como ele brinca e se relaciona com o outro diariamente e nos mais diversos contextos.

A metodologia utilizada para a geração de dados – Escalas de Bem-Estar, Envolvimento e Empenho de Ferre Laevers – como mencionado anteriormente, pressupõe filmagens das crianças e das professoras, de dois minutos cada, em todos os momentos da rotina. Além disso, ficou acordado, entre orientadora e pesquisadora, que seriam feitos de doze a dezesseis encontros em cada ambiente. Porém, por ocasião do curto espaço de tempo entre o começo e o fim do mestrado e certas dúvidas que perpassaram as professoras da turma das 8:30h às 17:30h sobre a finalidade da pesquisa e caminhos metodológicos tomados, não foi possível fazer tantos encontros em tempo hábil nessa turma de bebês.

Foram dois meses até todos os envolvidos terem conversado, tirado dúvidas e aceitado a pesquisadora no espaço. Explicações, negociações e conversas fazem parte da ética da pesquisa, em que todos os envolvidos têm que entender tudo que vai acontecer antes de dar o aval para uso das imagens, em especial se tratando de crianças tão pequenas, que ainda não respondem por si.

Levando em consideração que a entrada no campo deve ser gradual para que os bebês e professoras vão se acostumando à presença da pesquisadora, contamos mais duas semanas sem filmagens, apenas com escritos de impressões no caderno de campo. Com isso, do início da pesquisa até o final do ano, sobraram pouco mais de dois meses.

Considerando a possibilidade da pesquisadora em acompanhar a rotina apenas uma vez na semana, este campo empírico específico contou com dez encontros. Dois sem filmagens, utilizado para que as crianças conhecessem a pesquisadora e as professoras se acostumassem com sua presença. Outros dois em que as filmagens foram feitas apenas em meio período (um dia somente na parte da manhã ou outro somente à tarde). Por fim, seis com a possibilidade de acompanhar toda a rotina (manhã e tarde – 8:30h às 17:30h).

Agora, a partir deste ponto da dissertação, a pesquisadora convida o leitor a conhecer o

campo, em um caminho que o apresentará os detalhes das creches, para que seja vislumbrado o interior do *locus* pesquisado, não apenas de forma instrumental, como um simples mapa de paredes, mas na tentativa de permitir aos que desconhecem as creches da UNICAMP adentrarem seus recantos, detalhando as curvas que perpassam aqueles muros de concreto. A pesquisadora pede que tentem, enquanto fazem a leitura, ouvir as vozes infantis, as falas das professoras, os cochichos dos funcionários, o gargalhar das famílias, enfim, ouvir e sentir as gentes que compõem aqueles espaços e toda a vida vivida em uma instituição de educação infantil.

3.3. CECI Parcial: Estudo de Caso 1

O prédio do CECI Parcial não foi construído para ser uma creche, mas pertence ao hospital e foi adaptado para receber as crianças em 1990. É um prédio todo térreo, com os módulos montados por idade das crianças. Sendo assim, mais perto da porta de entrada fica o berçário – Convivência I, depois o Maternal - Convivência II, em seguida a Pré-escola - Convivência III. Essa estrutura segue essa ordem desde 2016, quando o CECI Parcial assumiu a pré-escola e, no mesmo ano, parou de receber crianças que ficavam das 7h às 16h.

Até o ano de 2016, o chamado ‘módulo do meio’ era exclusivamente para as crianças de 40h, convivendo desde berçário até o, à época, chamado maternal 2 (crianças de três a quatro anos). Os outros dois módulos se dividiam entre berçário e maternal 1, no primeiro módulo, e maternal 2 e 3, no último, ambos de meio período manhã e tarde, sendo que a pré-escola de meio período se utilizava do prédio do CECI maternal Integral.

Tudo mudou a partir de um empenho coletivo das professoras, que sentiam que essa diferenciação de horários atrapalhava a rotina de ambas instituições. Então, a partir de 2016, todas as crianças de 40h de permanência semanal, de zero a cinco anos e onze meses passaram a frequentar os prédios do CECI Integral e todas de 30h, de mesma idade, passaram a ser atendidas no CECI Parcial.

Em 2019, a turma de berçário de 40h retornou para o CECI Parcial. Como explicação, a gestão se utilizou do fato de que essa era a única turma que ficava no prédio do CECI berçário Integral a partir das 7h, sendo que as outras entravam às 8:30h, o que obrigava toda uma movimentação de serviços e funcionários para apenas uma turma das 7h às 8h30. O CECI Parcial funciona a partir das 7h, então a turma de 40h se aproveitaria dessa dinâmica e o outro prédio permaneceria fechado até às 8h30, permitindo uma confluência melhor de horários dos funcionários do prédio. Em conversa com uma coordenadora da instituição no início de 2021, esta mencionou que em 2020, não houve demanda para formação de turma de bebês no início do ano neste horário, tendo previsão de entrada de algumas crianças no mês de abril, mas, com o início da quarentena por ocasião do Covid-19 em fins do mês de março deste ano, as crianças não chegaram a ingressar na instituição.

Ao entrar na creche, o visitante ou usuário é recebido pelas trabalhadoras da guarita, que costumam já abrir um largo sorriso de boas-vindas e logo estabelecem contato com as famílias que se utilizam do espaço.

Figuras 1 e 2 – Entrada CECI Parcial



Fonte: fotos tiradas pela autora em 23 de agosto de 2017

Em seguida, vê-se uma grande e antiga árvore, uma das sobreviventes aos cortes ocorridos nas creches entre os anos de 2010 e 2011, quando houve uma revitalização de alguns espaços. Essa linda castanheira dá sombra para as famílias que aguardam a entrada das crianças, pois há um banco logo abaixo de suas folhas, e também para as crianças que se utilizam do espaço para alguma proposta.

Figura 3 – Castanheiras do Maranhão no pátio de entrada



Fonte: foto tirada pela autora em 23 de agosto de 2017

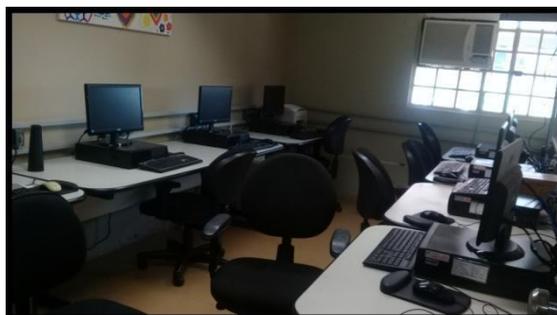
Virando à esquerda, já se vê a porta de entrada e, adentrando próximo aos horários de início e fim de expediente, é possível presenciar as professoras chegando ou indo embora, o cartão de ponto fica bem ao lado da porta. Esses encontros, na maioria das vezes, acontecem em meio a abraços e risadas com colegas, familiares ou crianças.

Logo ali, ao entrar na creche, não há mais silêncios. O leitor desavisado diria que é um lugar barulhento, com choro, gritos, risadas altas, panelas batendo, telefones tocando. A pesquisadora vê como um lugar vivo, em que cada peça funciona baseada em outra que se liga a uma terceira até que se percebe que todos os envolvidos naquele espaço confluem em um mesmo objetivo, a criança, em suas mais diversas particularidades e individualidades.

Logo, adentrar a creche é apurar os ouvidos na busca em dar sentido aos sons. Neste percorrer, haverá barulhos - a pesquisa foi barulhenta - mas é importante lembrar que cada som tem um significado para aqueles que vivem cada dia naquele espaço.

Quem vira à esquerda após a entrada, vai direto a um corredor onde fica uma grande sala com computadores para planejamento das professoras, espaço em que as crianças maiores frequentam se estiver no planejamento da professora. Ali eles podem usar os computadores para pesquisa ou jogos, mas, na maioria das vezes, é espaço do adulto. Dali saem as ideias para as propostas de atividades com as crianças e são feitas pesquisas, no tempo dedicado à formação e planejamento, para os tantos projetos que se propõem dia a dia com os pequenos.

Figura 4 – Sala dos Computadores



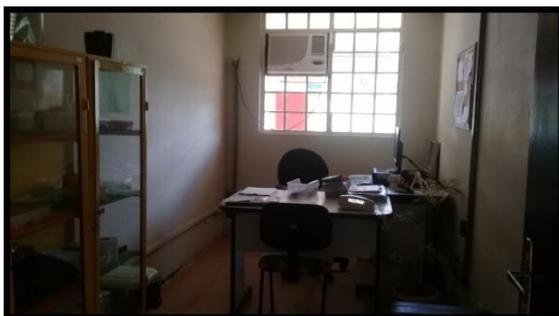
Fonte: foto tirada pela autora em 23 de agosto de 2017

Ao lado desta sala, há a enfermagem, que mantém uma enfermeira no horário das 7h às 16h, e uma sala para a nutricionista²⁵, que cuida desse e dos outros prédios, com carga horária das 8:30h às 17:30h, ambas atuando com interdisciplinaridade no trabalho com a criança pequena. Cabe mencionar que essa prática, de se manter enfermeiras e nutricionistas em horário integral dentro da instituição, é pouco usual pelos órgãos educacionais, mas muito bem vista pela maioria dos usuários dos espaços da DEDiC, tanto familiares quanto pelas professoras e outras profissionais²⁶.

Figura 5 – Sala da Enfermagem

²⁵ Atualmente, essa sala também pode ser usada pelas professoras para planejamento, já que a nutricionista se utiliza mais do prédio do CECI Integral

²⁶ Essa afirmação é feita baseada nos tantos anos de atuação da pesquisadora nos espaços da DEDiC, onde pôde escutar e falar sobre essa prática tanto com várias famílias que passaram pela instituição no decorrer dos seus anos de trabalho como com várias das profissionais próximas a ela.



Fonte: foto tirada pela autora em 15 de março de 2018

No mesmo corredor, há um banheiro feminino e um masculino e a sala da coordenação, que mantém suas portas sempre abertas para eventuais conversas e reuniões com familiares, professoras ou funcionários.

Figura 6 – Sala da Coordenação com coordenadoras do CECI Parcial



Fonte: foto tirada pela autora em 15 de março de 2018

Ao final do corredor, fica o Jardim: um lindo espaço em que as crianças têm livre acesso para brincar, explorar e aprender sobre a natureza. A Universidade disponibiliza um jardineiro – senhor Sebastião - responsável por cuidar do meio ambiente da creche, garantindo que o espaço esteja sempre bem cuidado e acessível para a turma de professoras e crianças.

Figuras 7 e 8 – Jardim e Sr. Sebastião



Fonte: fotos tiradas pela autora em 23 de agosto de 2017

Para voltar aos outros espaços da creche, há de se passar novamente pela porta que levou a esse corredor, local também de entrada para as famílias que deixam ou buscam seus bebês, sendo ali o módulo do berçário. A recepção e uma outra sala para reunião e planejamento para as professoras ficam no meio do caminho. É nessa sala que brinquedos e materiais são confeccionados a fim de proporcionar vida para os corredores e salas da creche e ampliar as possibilidades de vivências das crianças.

Figura 9 – Sala de Reuniões



Fonte: foto tirada pela autora em 15 de março de 2018

Seguindo o corredor, chega-se às salas das crianças. Logo em frente a elas são dispostos cabides nos quais as famílias penduram toalhas e lençóis de seus filhos ao lado das respectivas salas. Também é lá que ficam as cubas e chuveiros para banhos, os quais as famílias têm liberdade de usar. Um pequeno espaço foi aberto antes das salas das turmas e serve como local de amamentação para as mães que preferem que este momento seja feito de forma mais recolhida e confortável.

É importante que o espaço do berçário, *lócus* da pesquisa, seja melhor explicado, mas escolheu-se continuar com a caminhada até o restante do prédio para depois voltar, com calma, ao local que será o primeiro contato do bebê – e muitas vezes das famílias – com um atendimento institucional.

Seguindo pelo módulo, há um corredor, no qual fotos das crianças ficam expostas, assim como alguns brinquedos confeccionados pelas professoras para entretenimento dos bebês. Nesse ambiente, as famílias podem ficar com seus filhos e filhas enquanto esperam pelo horário da entrada, seja antes das 7h da manhã ou das 13h, ali é possível ouvir conversas entre a criança e seus familiares, sorrisos de mães e pais amigos que se encontram, assim como de bebês que

se veem e se reconhecem ou querem se conhecer, dando vida ao local.

Figura 10 – Corredor do Módulo do Berçário



Fonte: foto tirada pela autora em 21 de setembro de 2017

Mais à frente, há a cozinha do módulo, onde são preparadas, diariamente, as refeições dos bebês. Frutas, verduras, legumes e carnes são organizados respeitando as especificidades dos pequenos e as faixas etárias atendidas. Há papas batidas, passadas na peneira, carne triturada, em pedaços, caroços de feijão ou só caldo; todo um cuidado que prima pela individualidade e necessidade dos bebês.

Em frente à cozinha, está disposto o refeitório, onde ficam as mesas nas quais são servidas as refeições: lanches, almoço e jantar, dependendo do horário em que a criança frequenta a creche. Há mesas específicas para bebês que ainda não têm firmeza ao sentar, outras para os maiores e ainda os chamados bebê-conforto para os mais novos que não sustentam o corpo tão bem.

Figura 11 – Refeitório do Berçário



Fonte: foto tirada pela autora em 21 de setembro de 2017

Em frente ao refeitório, separado por uma divisória, há o que se denomina na creche

como salão do berçário, local amplo com brinquedos para os bebês, tapetes de E.V.A. e almofadas.

A partir daí, mais uma divisória é colocada e se inicia o espaço do atualmente chamado “Maternal - Convivência II (A e B)”, módulo que se destina às crianças de dois a três anos. O espaço é muito parecido, arquitetonicamente, ao berçário. Há uma porta de entrada e um corredor no qual as famílias podem ficar com as crianças enquanto aguardam o horário de entrada de seus filhos e filhas. Esse espaço recebe exposições de atividades das crianças e fotos para apreciação delas com suas famílias, assim como brinquedos e outros materiais para entretê-las em seu aguardo pelo início de seu dia na creche. É um corredor muito alegre, que está cheio de vozes, risadas, por vezes broncas, das famílias com suas crianças. Também é local de encontro das professoras entre si e com as famílias, fazendo desses momentos de entrada e saída cheios de dinamismo e descontração, até mesmo de bagunça, para um espectador desavisado sobre os sons da creche.

Figura 12 – Corredor Convivência II



Fonte: foto tirada pela autora em 13 de novembro de 2018

A entrada leva também a um corredor onde ficam as salas das crianças, com cubas, chuveiros e espaços para as famílias colocarem toalhas e lençóis de seus filhos e filhas.

Antes das salas das turmas, há uma outra que é destinada à música. Nela, pode-se ver alguns instrumentos musicais, uma televisão e DVDs. Essa sala, assim como as outras salas ambiente da creche (Jardim, Cri Cri, Jogos, Biblioteca e Ateliê), não são abertas às famílias, sendo sua utilização limitada à professora com as crianças.

Seguindo o caminho, há um corredor com banheiros feminino e masculino, esteticamente muito parecidos com o banheiro do berçário, e o ateliê, logo antes da cozinha do módulo e do refeitório.

Figura 13 – Banheiro do Convivência II



Fonte: foto tirada pela autora em 23 de agosto de 2017

Em seguida, no meio do corredor, fica o ateliê e logo depois a cozinha, local em que são preparadas as refeições das crianças maiores de dois anos, já que elas seguem uma linha menos específica que a alimentação do berçário. No refeitório, todas as outras crianças da creche se alimentam em mesas maiores, próprias para sua faixa etária, e o espaço é bem maior, já que muitas turmas se encontram nesses períodos, são seis salas de Convivência II (A e B) com crianças de dois a quatro anos.

Figura 14 – Refeitório do Convivência II



Fonte: foto tirada pela autora em 23 de agosto de 2017

O módulo seguinte é o último, Pré-escola - Convivência III. Nos anos da pesquisa, 2017 e 2018, turmas de crianças mais velhas do Convivência II dividiram esse espaço com a pré tanto no período da tarde quanto da manhã.

Também este corredor está sempre decorado com materiais produzidos nas turmas, que se dividem entre manhã e tarde para a utilização das paredes. Pode-se dizer que este é o corredor mais animado da creche, talvez por serem crianças maiores e com mais possibilidade para contar suas histórias.

Durante a passagem da pesquisadora por esses momentos de entrada e saída de crianças, presenciou-se muita conversa, histórias fantásticas e risadas acontecendo, sons com significados que passam uma mensagem de alegria e pertencimento por estarem naquele espaço.

Figura 15 – Corredor Convivência III



Fonte: foto tirada pela autora em 13 de novembro de 2018

Como nos outros módulos, há um corredor de entrada que leva ao banheiro, sendo que esse é diferente dos outros, pois não há cubas, já que todas as crianças saíram das fraldas. São dispostos ali cinco vasos pequenos e uma pia com cinco torneiras, assim como papel toalha, tudo na altura das crianças, permitindo a elas o processo de autonomia em sua higiene. O banheiro conta também com quatro chuveiros para as professoras e famílias se utilizarem com as crianças quando necessário.

Figura 16 –Banheiro do Convivência III



Fonte: foto tirada pela autora em 23 de agosto de 2017

Cabe lembrar que todos os módulos contam com um parque, cada qual com brinquedos e materiais correspondentes às faixas etárias das crianças dos módulos, totalizando três parques na instituição.

Após o módulo da Pré-escola - Convivência III, seguindo no corredor, há uma copa com

pia, micro-ondas, duas geladeiras, fogão e uma grande mesa, na qual funcionários e funcionárias se reúnem para almoçar, jantar, tomar rápidos lanches entre uma atividade e outra e, como dizem, botar o papo em dia. Os momentos presenciados pela pesquisadora foram quase sempre de descontração entre as profissionais.

No fundo da creche, há a sala de jogos, onde ficam disponíveis muitos jogos de tabuleiro, legos de diversos tamanhos, quebra-cabeças, entre outros destinados à arte de pensar. Ao lado fica um espaço com um grande espelho com muitas fantasias, dando asas à imaginação e brincadeiras de faz de conta das crianças.

A chamada sala Cri Cri fica logo em seguida. Este espaço foi montado para atividades de movimento com as crianças - há uma em cada espaço da DEdIC - em parceria com o Professor Doutor Ademir De Marco²⁷, docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp (FEF), que disponibilizou os materiais, assim como formação adequada às profissionais para trabalharem na sala e, algumas vezes por ano, estagiários de pesquisa vão até as creches para observar e trabalhar com as crianças. É um ambiente muito utilizado e querido dos pequenos, pois proporciona muitas opções de uso, além de possibilitar brincadeiras que nenhum outro lugar da creche permite, como a piscina de bolinhas, contato com espumas de tamanhos variados, uma cama elástica e o piso todo revestido com tatames, o que dá leveza e segurança na movimentação das crianças.

É válido mencionar que, no módulo do berçário, há uma sala também chamada de Cri Cri e também montada em parceria com o professor De Marco, que é um tanto diferenciada, com uma estética mais destinada aos bebês bem pequenos, com uma piscina de bolinha mais rasa, um brinquedo inflável e espumas menores, o que não impede as professoras de levarem os bebês nas duas salas, se sentirem necessidade.

Figura 17 – Sala Cri-Cri Convivência III



²⁷ O professor Ademir faleceu no ano de 2020 aos 66 anos de idade.

Fonte: foto tirada pela autora em 02 de outubro de 2017

Figura 18 – Sala Cri-Cri Berçário



Fonte: foto tirada pela autora em 06 de setembro de 2017

Dando fim à parte arquitetônica da creche, a última sala se destina à lavanderia, na qual uma profissional é responsável por lavar os brinquedos das crianças quando as professoras veem necessidade, em especial os do berçário, já que os bebês levam muitos materiais à boca.

E assim se finaliza a importante caminhada pelo interior do CECI Parcial, na esperança de que tenham sido evidenciados os recantos da creche e que o leitor consiga ter visualizado, ouvido e sentido as minudências do espaço.

Este é o momento de voltar um pouco e conhecer mais profundamente o módulo do berçário, um dos campos empíricos da pesquisa.

3.4. Local de Atendimento aos Bebês na Creche CECI Parcial

O módulo do berçário é o primeiro espaço a ser visto quando se chega na creche. Pode-se dizer também que é o primeiro espaço institucional que o bebê, tão pequenino, tem contato em sua vida. Para tanto, há de ser um ambiente aconchegante, colorido e que conte um pouco da história de cada um dos envolvidos: “Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre”. (GANDINI, 1999, p. 147)

E assim é o módulo que acolhe bebês de cinco a vinte e quatro meses no CECI Parcial, um ambiente colorido, com corredores que contam uma história de trabalho das professoras voltada a pensar e acolher os bebês. O corredor no qual as famílias aguardam a entrada de seus filhos e filhas sempre contam com brinquedos e possibilidades de brincadeira, fazendo dessa espera um momento dinâmico e interativo entre as famílias e as crianças e entre os próprios bebês.

Figura 19 – Corredor do Berçário



Fonte: foto tirada pela autora em 21 de setembro de 2017

O banheiro com quatro cubas, cada qual próxima a uma sala, facilita o caminhar das famílias, assim como o trabalho das professoras em possibilitar cuidar da higiene das crianças em ambiente próximo à sala da turma.

Figuras 20 e 21 – Banheiro do Berçário



Fonte: fotos tiradas pela autora em 30 de agosto de 2017

A sala é o espaço que conta uma história, a história de concepção das professoras e das crianças que lá coabitam, se assim o permitir os adultos. A sala da turma de bebês que a pesquisadora analisou deixou transparecer uma concepção de profissionais que compreendem que um dos primeiros contatos dos pequenos com o mundo é a partir dos objetos e suas ações com eles, já que muitos eram os brinquedos, das mais diversas formas e materiais, dispensados no ambiente: bolinhas, fantoches, sucata, papéis, tecidos, etc. As imagens mostram as possibilidades de bem-estar e a cultura material no ambiente.

Figuras 22 e 23 – Sala da Turma



Fonte: fotos tiradas pela autora em 23 de agosto de 2017

Deve-se mencionar que a maioria desses materiais estava ao alcance dos adultos e eram colocados no chão em razão do planejamento diário ou, como por várias vezes pôde ser comprovado na pesquisa, se alguma criança via algo e pedia, à sua maneira, seja apontando ou olhando fixamente, a professora lhe alcançava o objeto. Esse gesto de apontar foi muito visto no percurso da pesquisa, as crianças apontavam para algo e a professora as instigava sobre o que queriam: “É o macaquinho? Não? É o sapo?” (Excerto do Diário de Campo, 18/09/2017). É o que, em sua teoria, Vigotski trata sobre a significação do outro para os gestos da criança, o bebê apontava algo e, imediatamente, as professoras tentavam saber o que ela queria com aquele

gesto, é a teoria perpassando a prática naquilo que Paulo Freire (1983) denominou práxis, acontecendo na educação de bebês.

Quase diariamente, outro espaço muito frequentado pelos bebês era o parque que fica no próprio módulo do berçário. Lá os bebês sentiam a areia fofa entre seus dedos e pés, manipulavam objetos como baldinhos e pazinhas, os quais tantas vezes foram usados pelas professoras como panelas e talheres para fazer bolo e comidinhas, significando momentos de vida real para os bebês se apropriarem, aos poucos, de sua cultura. Além disso, no parque as crianças tinham contato com água, areia colorida, pedrinhas, motocas, bacias, balanço e boias, que ficavam livres para uso dos bebês que se locomoviam, já que dispersos no ambiente, assim como as professoras colocavam os bebês pequeninos para conhecerem.

Figuras 24 e 25 – Parque do Berçário



Fonte: fotos tiradas pela autora em 23 de agosto de 2017

Outro espaço amplamente explorado pelos pequenos era o salão do berçário, a saída das crianças geralmente era feita lá. Ao contrário das salas, nesse ambiente a maioria dos brinquedos era disposto no chão e em pequenas colmeias que ficavam ao alcance das crianças, salvando-se algumas caixas com materiais aleatórios que ficavam em cima da colmeia, cujo conteúdo apenas a professora manuseava.

Muito colorido, os bebês geralmente se sentiam confortáveis e alegres no local, como comprovado pela pesquisa, a pesquisadora deve essa sensação principalmente ao fato de os próprios bebês terem uma maior autonomia para pegar os objetos ao redor. Podem-se citar como exemplo chocalhos, móveis com elástico à altura deles, almofadas, carrinhos, bonecas que estavam à escolha e ao alcance de suas mãos, seja para os bebês que não andavam ou engatinhavam, seja para os que já se moviam.

Figuras 26 e 27 – Salão do Berçário



Fonte: fotos tiradas pela autora em 04 de setembro de 2017

E essa foi a apresentação da creche CECI Parcial da UNICAMP. Espera-se que o leitor tenha conseguido, no percurso, perceber que uma instituição de educação infantil é mais do que paredes e objetos, é vida vivida por muitos atores que, em suas individualidades convivem em prol de um bem comum: a criança pequena.

Agora que muito já foi falado sobre um dos *lócus* de pesquisa, iniciar-se-á a caminhada pelos corredores e particularidades da outra creche que atende bebês no campus, dessa vez um prédio inteiro destinado ao cuidado e educação de crianças de zero a dois anos de idade.

3.5. Berçário do CECI Integral – Estudo de Caso 2 (7h às 16h) e Estudo de Caso 3 (8:30h às 17:30h)

O CECI Berçário Integral é o primeiro prédio, no campus de Campinas, a ser construído para atender as crianças na Universidade. O espaço ainda detém as formas arquitetônicas de 1982, feitas algumas melhorias e reformas no decorrer dos anos. Separado dos outros prédios, que estão dispostos todos próximos ao Hospital das Clínicas, esse se encontra no meio da Comunidade Universitária, ao redor dos Institutos, bem em frente à Faculdade de Engenharia de Alimentos (FEA).

É um espaço amplo e colorido, não deixando dúvidas, para aqueles que passam caminhando ao redor, de que se trata de um local de atendimento à criança. De fora é possível ver alguns brinquedos espalhados pelos gramados e terra, lonas abertas na grama com objetos e crianças em cima naqueles dias em que o calor permite, além de várias salas com as portas abertas, deixando transparecer as alegrias que guarnecem aquele ambiente.

Figuras 28 e 29 – Frente do CECI Berçário Integral



Fonte: fotos tiradas pela autora em 28 de fevereiro de 2018

Logo na entrada, as famílias são recebidas pelas trabalhadoras da guarita, que, de acordo com o presenciado pela pesquisadora, tão logo estabelecem conversa com as crianças, permitindo de início que o ambiente se torne acolhedor.

Figura 30 – Guarita na Entrada



Fonte: foto tirada pela autora em 28 de fevereiro de 2018

A chegada até os módulos pode ser feita por vários caminhos, o prédio é um grande retângulo dividido em quatro quadrados, sendo cada quadrado um módulo e, ao redor, estão outras salas, refeitório e área externa.

O prédio, diferente do Parcial, permite às famílias aguardarem com seus filhos e filhas dentro dos módulos no momento de entrada, pois o espaço é bem maior, tornando possível a locomoção de vários adultos e crianças ao mesmo tempo. Além disso, eles podem aguardar, se assim o desejarem, nos espaços do entorno dos módulos, como na área externa, na grama, parque, tendo uma abrangência de locais para explorar. Essa ampla possibilidade de escolha faz com que as famílias interajam facilmente entre si, assim como possibilita os encontros entre crianças de outras turmas. Tal convivência não acontece apenas na entrada, mas também, e principalmente, nos momentos de visita.

Nessa creche, as famílias podem visitar seus filhos e filhas, se assim o desejarem, no horário das 11h30 às 12h30, que coincide com o horário de almoço dos funcionários técnico-administrativos da Universidade, podendo explorar vários ambientes da creche e possibilitar muitos encontros e brincadeiras com as crianças nesse período. É válido mencionar que apenas as turmas do integral do berçário das 8h30 às 17h30 mantém essa prática da visita, a turma das 7h às 16h escolheu por não ter esse momento, dado que a rotina estabelece esse horário como sendo de descanso para os bebês. Para as crianças que frequentam o prédio do CECI Maternal, a visita permanece no primeiro semestre após a ida das crianças de um prédio para outro, sendo extinto logo depois.

A pesquisadora acompanhou alguns desses momentos de visita no berçário e percebeu que eram sempre muito alegres, com crianças correndo de um lado para outro em companhia de seus familiares, amigos que se encontravam para conversar, bebês que se conheciam, altas risadas dos que se alegravam por aproveitar mais aquele tempinho para matar a saudade, assim como choros de despedida daqueles que queriam ficar um pouco mais com a mãe ou pai ou que

até mesmo dos que não entendiam porquê eles vinham e tinham que ir embora de novo.

Em conversas informais com as professoras, foi percebida uma dicotomia em relação à aceitação desse momento de visita das famílias, algumas aprovam, no entendimento de que esse tempo é interessante para a relação entre família e criança e família e escola, já que as professoras poderiam aproveitar e se aproximar das famílias – ou vice-versa - se sentissem necessidade. Outras professoras acham que atrapalha, especialmente pelo fato de que muitas crianças choram na despedida “só mais um momento de desconforto para a criança, que acaba por passar duas vezes pelo mesmo sofrimento no mesmo dia” (Excerto do Diário de Campo, 30/10/2017).

De acordo com uma professora que faz parte do Conselho de Pais e Professores da DEdIC com a qual a pesquisadora teve a oportunidade de, anonimamente, conversar sobre o assunto, o horário de visita já foi muitas vezes pauta de discussões nas reuniões, mas nada ainda foi deliberado e votado sobre findar esses momentos, que seguem da maneira que são no berçário.

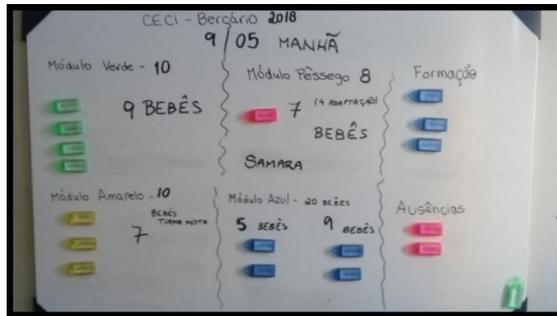
Figuras 31 e 32 – Horário de Visita



Fonte: foto tirada pela autora em 22 de outubro de 2018

Seguindo reto pela guarita e adentrando a creche pelo corredor, passa-se pela recepção e sala de coordenação, além de uma copa para funcionários. Chama-se a atenção para a sala de coordenação onde consta um grande quadro com um mapa dos módulos da creche, no qual a coordenadora tem ímãs da cor dos módulos e, diariamente, as professoras que puderem de cada módulo – ou a própria coordenadora – anota quantas crianças estão naquele dia e quantos adultos presentes, “esta é uma forma de organização muito dinâmica e de fácil acesso” mencionou, à época, em 2017, a Diretora de Formação Continuada Carla de Oliveira, quando perguntada pela pesquisadora do que se tratava aquele quadro.

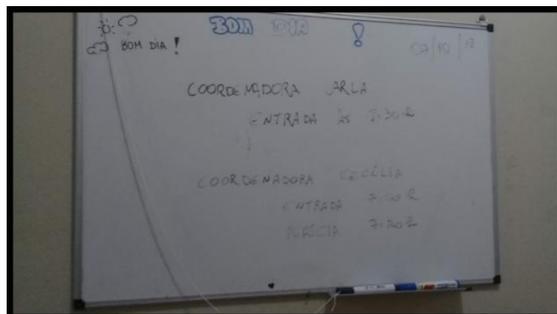
Figura 33 – Quadro diário de frequência das professoras



Fonte: foto tirada pela autora em 09 de maio de 2018

Além desse, há um outro quadro de avisos ao lado da sala. Nele, é anotado quando a coordenadora está em reunião dentro ou fora do prédio e seu horário de almoço do dia, permitindo às professoras saberem onde a gestora está, no caso de precisarem falar com ela.

Figura 34 – Quadro de frequência da Coordenação



Fonte: foto tirada pela autora em 09 de maio de 2018

Logo em frente à sala da coordenação, já se vê o primeiro módulo, denominado Módulo Azul, que recebe crianças de um ano e meio a dois anos, no que seriam os mais velhos do berçário, no horário das 8:30h às 17:30h. Esse módulo conta com um amplo salão com muitos brinquedos dispostos na altura das crianças, sendo que os pequenos que frequentam este módulo já se locomovem e conseguem escolher com o que brincar.

Manter os brinquedos na altura das crianças mostra uma concepção de educação que a entende como colaborativa em seu processo educacional, já que a exploração pressupõe uma conduta interativa que só acontece quando os objetos estão acessíveis.

[...] o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõem limites ou abre espaço para imaginação dos adultos que criam ambientes (com o auxílio

das crianças), ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos. (BARBOSA, 2007b, p. 135)

Sendo assim, a forma como se estruturam os ambientes a que as crianças estarão expostas na creche tem a ver com um empenho dos adultos em acolher as crianças e sustentar seu desenvolvimento. Durante a pesquisa, foi possível constatar que, em sua maioria, as organizações dos ambientes das creches eram feitas com seu entendimento como possibilidade de desenvolvimento.

Figuras 35 e 36 – Salão do Módulo Azul



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

Também nesse módulo destinaram uma sala para montar a bebeteca, um ambiente aconchegante, colorido, com livros, fantoches e dedoches que primam pela contação de histórias. Lá as crianças pequenas são levadas para outros mundos a partir das vozes de suas professoras.

Figuras 37 e 38 - Bebeteca



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

Ao lado desse módulo, separado por um corredor principal que corta toda a creche, há o outro quadrado, lá está a sala Cri Cri que, tal qual a existente no Parcial, tem o chão coberto por tatame, piscina de bolinhas condizente com o tamanho dos bebês, bolas e espumas de variados tamanhos.

Figura 39 – Sala Cri-Cri



Fonte: fotos tiradas pela autora em 10 de janeiro de 2019

Nesse quadrado fica também o chamado Módulo Amarelo, um dos locais de pesquisa, que recebe a única turma de crianças que frequenta a creche das 7h às 16h, com idade entre cinco meses a dois anos, é uma turma mista exatamente por ser a única no prédio com horário diferenciado, o que aumenta as possibilidades de coabitarem bebês que ainda não se sustentam sentadas, que se arrastam, com crianças que já engatinham ou andam, o que foi possível comprovar com a pesquisa. Ao grupo de crianças que frequentaram este módulo em 2017 foi dado o nome “Turma do Trem”.

Como os outros, o módulo conta com uma ampla sala de descanso, na qual ficam os colchões das crianças, um armário e algumas caixas de brinquedo.

Figura 41 – Sala de Descanso Módulo Amarelo



Fonte: foto tirada pela autora em 09 de maio de 2018

Em frente à sala de descanso, fica o banheiro com as cubas para higiene dos bebês. Esse banheiro conta também com dois vasos pequenos para retirada de fraldas, por vezes alguma turma de crianças de outros módulos vai até lá usar os vasos.

Figuras 42 e 43 – Banheiro do Módulo Amarelo



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

O salão é um dos locais em que os bebês passam grande parte do seu dia, como foi possível determinar com a pesquisa, e também é o principal local em que as famílias se encontram quando chegam na creche, permitindo que a entrada seja feita de forma a escutar conversas entre as famílias. Os assuntos variam: sobre as crianças, sobre si mesmas, risadas, bocejos cansados daqueles que começaram seu dia muito cedo, bebês ainda dormindo aconchegados no colo de seus familiares, assim como brincadeiras com bebês e entre bebês já na primeira hora do dia. Dois tapetes de E.V.A. com brinquedos montam esse cenário em um dos cantos do salão e ali em volta acontecem esses encontros matinais várias vezes na semana, como um primeiro e festivo encontro com a creche.

Figura 44 – Entrada do Módulo Amarelo



Fonte: foto tirada pela autora em 06 de junho de 2018

No salão, estão vários brinquedos dispostos no chão para a escolha dos bebês. Os que se locomovem podem alcançar aqueles que desejarem e os outros, aqueles que ainda não se locomovem sozinhos, são colocados próximos aos brinquedos encostados em almofadas ou deitados em tapetes. Muitas caixas com brinquedos encostadas em uma parede também podem ser vistas no espaço, elas ficam ali para possibilitar a troca de materiais pelas professoras nos momentos em que as crianças se cansam dos colocados no chão.

Separada por uma divisória, fica uma pequena sala de descanso para as professoras com puffs, almofadas e cadeiras à disposição, assim como uma sala para a nutricionista.

Figuras 45 e 46 – Sala de Descanso das Professoras



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

Adjacente ao módulo há um espaço com grama e bancos em que as crianças podem sair para passear e conseguem ver fora da creche, pessoas passando mexem com elas, ônibus e carros chamam sua atenção e o toque da grama diverte esses momentos de liberdade de movimento dos bebês que já conseguem se deslocar sozinhos.

Figura 47 – Área externa ao Módulo Amarelo



Fonte: foto tirada pela autora em 09 de maio de 2018

Importante mencionar a relevância da atenção que deve-se ter com os bebês, pois esse espaço só pode ser bem explorado por crianças muito pequenas se um adulto mantiver a sensibilidade em perceber e escutar as crianças que ainda não se locomovem sozinhas em mudar ou ficar no lugar em que estão, considerando que elas dependem do outro para terem suas vontades atendidas.

Rubem Alves (2004) poeticamente disse: “Professor, trate de prestar atenção ao seu olhar. Ele é mais importante que os seus planos de aula. O olhar tem o poder de despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência. O seu olhar tem um poder mágico!” (RUBEM ALVES, 2004, p. 46).

O olhar da quem trabalha na educação de bebês faz parte do planejar. Não basta cuidar para a criança não se machucar ou se manter limpa, mas se faz importante que se percebam os incômodos e quereres desses bebês, cujas relações de convivência e formas de demonstrar suas vontades e desejos são outras que não a fala, mas gestos, choro, barulhos onomatopéicos, sorrisos que devem ser decifrados na busca por garantir o bem-estar dessas crianças tão pequenas.

Outro espaço que exige essa atenção constante e olhar sensível é o tanque de areia, único na creche, que se encontra próximo ao Módulo Amarelo. As crianças vão até lá em dias combinados na rotina. Nesse espaço, elas têm a oportunidade de sentir uma textura diferente que a do concreto, grama, tecido ou tatame em sua pele. Nas poucas vezes em que a pesquisadora presenciou esses momentos com as turmas, foi possível perceber um misto de sensações: crianças que adoraram, outros que se sentiram incomodados com o toque diferente, outras que nem quiseram experimentar a novidade e se dirigiam até o chão ou choravam ao mais leve toque da areia. A qualidade dessas experiências depende do olhar educado (NIETZSCHE, 2011), capaz de separar situações novas e estranhamentos de mal-estar,

possibilitando um entendimento das crianças em suas particularidades e necessidades.

Figura 48 – Tanque de Areia



Fonte: foto tirada pela autora em 09 de maio de 2018

Separando esses dois módulos, o Azul e o Amarelo, há um espaço particularmente interessante na área externa chamado ‘Dom Pedro’. Ao indagar algumas professoras sobre a escolha desse nome, elas não souberam responder prontamente ou contaram histórias diferentes, deixando ainda um mistério ao redor deste local. Algumas hipóteses levantadas pelas educadoras foram “ah, foi por causa do shopping Dom Pedro que é aqui perto, alguma brincadeira que fizeram e o nome pegou...” ou “se não me engano, daqui dava para ver o pássaro do shopping Dom Pedro, sabe? E as crianças gostavam”, e também: “acho que foi por conta do Dom Pedro mesmo. O II. (risos)” (Excerto do Diário de Campo, 11/04/2018)

Dom Pedro é um grande retângulo fechado e coberto na área externa, com alguns brinquedos, motocicletas e bancos à disposição das professoras e crianças. Ali acontecem algumas apresentações teatrais, festas de aniversário ou quaisquer outras atividades que possam ser feitas ao ar livre. Uma destas apresentações foi em um dia de pesquisa, em que a professora de música fez uma brincadeira com sons de animais e tambores em que participaram crianças e famílias. Foi permitida à pesquisadora a filmagem da atividade e fotos, no filme é possível ver as gargalhadas de crianças e familiares neste momento de viver juntos uma rica experiência na creche²⁸. Durante a proposta, a pesquisadora pensou muito sobre a beleza desse horário de visita e todas as oportunidades que dele derivam, como as amizades que são feitas e cultivadas e as trocas de informações.

Se todas as escolas de educação infantil tivessem momentos como esse, talvez muitos obstáculos e entraves na relação escola-família acabassem e sobrasse apenas alegria de

²⁸ As fotos deste momento não serão usadas na dissertação por ocasião de rostos de familiares estarem aparecendo e a pesquisadora não ter termos de uso das imagens dessas famílias.

compartilhar juntos a educação da criança pequena.

Figuras 49 e 50 – Dom Pedro



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

No quadrado em frente ao Amarelo, fica o Módulo Verde, que recebe crianças de, aproximadamente, onze a dezoito meses de idade que ficam na creche das 8h30 às 17h30. Chama a atenção no módulo uma grande parede bem colorida em que ficam fixadas pinturas das crianças e, em um determinado período, fotos dos pequenos que frequentam o módulo. Essa parede é usada para expor as atividades, contando a história do grupo que ali vive cerca de nove horas de seu dia, durante toda a semana. São muitas histórias, vivências, aprendizagens e sentimentos para serem contados e uma pequena parte de toda essa vida consta naquela parede.

Figura 51 – Salão Módulo Verde



Fonte: foto tirada pela autora em 09 de maio de 2018

Nesse quadrado, também fica um banheiro para adultos e um para as crianças com cubas e chuveiros, além do refeitório, no qual todas as crianças da creche fazem suas refeições, lanches, almoço e jantar – ou sopa - como algumas professoras chamam a última refeição do dia. É um lugar com muito barulho, conversas, às vezes choros de crianças que não querem comer à revelia do que dita o tempo cronológico institucional.

Figuras 52 e 53 – Refeitório



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

O último quadrado é espaço de outro local da pesquisa, o Módulo Pêssego, que no segundo semestre de 2018 recebeu bebês de cinco a dez meses de idade que frequentaram a creche das 8:30h às 17:30h a partir do mês de agosto. Como os outros módulos, também tem uma sala de descanso dos bebês e um banheiro logo à frente com cubas e chuveiros para cuidado dos pequenos.

Figura 54 – Sala de Descanso Módulo Pêssego **Figura 55 – Banheiro do Módulo Pêssego**



Fonte: fotos tiradas pela autora em 22 de outubro de 2018

O que chama atenção neste módulo é o salão. Tal qual os outros, é um espaço amplo com saída lateral. E esse está sempre com os materiais cuidadosamente dispostos, ao menos nos dias em que a pesquisadora teve a oportunidade de estar presente, fazendo bem aos olhos do espectador mais interessado. No centro, há um móvel logo acima de um tapete colorido, no qual as professoras costumam colocar os bebês ao redor para brincarem. Nas vezes em que a pesquisadora pôde presenciar esses momentos, os bebês estavam calmos e interessados manipulando os materiais. Em volta, há vários outros objetos à altura das crianças e de fácil acesso às professoras, além de carrinhos encostados em um canto da parede.

O cuidado com a estética do ambiente é visível neste espaço, o que exprime o olhar das profissionais responsáveis por sua organização em direcioná-lo ao conforto tanto dos bebês quanto das professoras, sendo que todos transitam e devem se sentir bem naquele local. “O educador deve preparar um lugar em que todos, e cada um, sintam que podem estar a seu gosto, em que os objetos [...] não sejam mantidos à distância [...] um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade [...]” (ZABALZA, 1992)

Figuras 56 e 57 – Salão do Módulo Pêssego



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

Além de cômodos destinados às crianças, esse quadrado conta com uma sala de enfermagem em que uma enfermeira trabalha na instituição das 8:30h às 17:30h e uma cozinha, na qual são preparadas todas as refeições da creche.

O salão da turma conta com três portas, uma que dá para o lado de fora da creche, em frente ao espaço Dom Pedro, uma que dá para o corredor lateral e uma ao lado de um grande corredor em que são deixados carrinhos, um móvel com babadores, fraldas e leva a um banheiro feminino adulto, ao banheiro das crianças e à sala de descanso da turma.

Figura 58–Corredor Externo do Mód. Pêssego **Figura 59**- Corredor Lateral Interno do Mód. Pêssego



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

No fim desse corredor, há uma sala de computadores e de reuniões para as professoras. O espaço é muito usado pelas profissionais em seus momentos de planejamento na creche.

Nas poucas vezes em que a pesquisadora pôde estar presente junto com algumas professoras em horário de planejamento, presenciou momentos de descontração e troca de experiências, com muitas histórias e compartilhamento de propostas feitas com as crianças. Ideias eram trocadas, fotos eram vistas em conjunto e pedidos de ajuda eram feitos para escrever ou mexer no computador. Também aconteciam conversas paralelas sobre outros assuntos que não a creche ou o trabalho com os pequenos. Depois silêncio. E elas voltavam ao trabalho de pensar e planejar ações com as crianças, que é algo feito em equipe, mas também é solitário.

Figuras 60 e 61 – Sala dos Computadores e Planejamento



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

E terminando o caminhar pelos corredores deste prédio, no fundo, do lado oposto à entrada da guarita, há um grande parque com grama, no qual fica uma bela estufa que as crianças têm a oportunidade de cultivar juntamente com o jardineiro da creche, Sr. Sebastião. E o espaço é tão grande que ainda tem balanços, uma casinha e uma grande construção com materiais não-estruturados com canos e móveis feitos em várias alturas, contemplando crianças dos mais diversos tamanhos. Nesse parque, várias turmas se encontram, famílias frequentam no horário de visita e festas são feitas. É realmente um lindo espaço que pode ser – e é – aproveitado de diversas maneiras por todos os atores que compõem esse dinâmico ambiente educacional.

Figuras 62 e 63 – Parque do Fundo



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

Na verdade, o que mais chama atenção neste prédio é seu tamanho e riqueza de possibilidades para as crianças pequenas. Além de todos os módulos serem grandes, permitindo ricas interferências no ambiente, a área externa conta com um leque de opções para quaisquer dos lados que se olhe, o que é fundamental em uma rotina que mantém as crianças na creche por nove horas seguidas, na qual professoras trabalham 40h semanais com a mesma turma, manhã e tarde. Nessa realidade, riqueza de espaço e materiais são uma necessidade na difícil tentativa de manter a qualidade na educação de crianças tão pequenas em uma carga horária tão extensa.

E aqui termina a caminhada pelos corredores das creches da UNICAMP, espaços que acolhem bebês e crianças de variadas idades, raças, tamanhos, classes sociais, sexo e etnia. Local de desenvolvimento, barulhos, gritos, resistência, lutas, risos e choros que contam uma história de quase trinta e nove anos de atendimento à criança na Universidade, uma história que merece ser contada por aqueles que a vivenciaram e vivenciam dia a dia entre alegrias, tristezas, afetos e contradições.

Capítulo 4 - Ferramentas de análise em uma rotina de berçário

Neste capítulo, serão analisados os dados referentes à pesquisa nos campos de estudo 1, 2 e 3, registrados com filmagens das crianças, fotos, anotações no diário de campo e falas das professoras em momentos informais com a pesquisadora²⁹.

No momento da análise, deve-se escolher alguns fragmentos que, ao mesmo tempo que mostram ao leitor o funcionamento das creches, sejam passíveis de responder à indagação da pesquisa: quais espaços da creche criam um maior envolvimento das crianças.

Seguem abaixo os registros que ocorreram durante os anos de 2017 e 2018, por estudo de caso.

Tabela 3 - Encontros filmados durante a empiria

Caso	Ano	Datas
1	2017	24/08; 25/08; 30/08; 31/08; 04/09; 06/09; 21/09; 02/10; 05/10; 06/10; 09/10; 16/10; 20/10; 03/11.
2	2018 (1º semestre)	14/03; 28/03; 04/04; 11/04; 18/04; 25/04; 02/05; 09/05; 16/05; 23/05; 06/06; 13/06; 20/06; 05/07.
3	2018 (2º semestre)	22/10; 12/11; 05/12; 14/12; 17/12; 18/12.

Fonte: elaborada pela autora

Sendo também objetivo deste estudo pesquisar a relação entre criança e meio - que Vigotski (2018) chamou de vivência - e as possibilidades de ações dessa criança nesse ambiente a partir das relações estabelecidas entre as crianças e entre essas e as professoras e com os objetos, foram selecionados momentos em que, do ponto de vista metodológico, seja possível analisar o envolvimento de cada criança nos espaços que eles mais utilizam na creche, no intuito de entender o que tem e acontece no ambiente que leva a esse envolvimento, ou à falta dele.

Assim, escolheram-se, nos casos 1 e 2, três locais da creche em que as crianças

²⁹ Sendo utilizados letras no lugar dos nomes para preservar a identidade das professoras.

passaram mais tempo e tiveram mais filmagens durante a estada da pesquisadora em campo. Já no caso 3, foram escolhidos dois lugares. Essa diferença se deu pelo menor tempo de empiria no local, logo, com menos possibilidade de observações em mais espaços para se chegar à conclusão de outros igualmente recorrentes. Além disso, no estudo de caso 3, ambos os espaços indicados são utilizados pelas crianças e professoras em vários momentos do dia em todos os dias de pesquisa. Foram selecionados três dias de cada caso, contemplando início, meio e fim da pesquisa, ou seja, datas de início, meio e fim dos semestres de cada turma, na intenção de observar também as crianças nestes ambientes em seus vários níveis de desenvolvimento e as propostas durante esses diferentes períodos.

Estes episódios exibem diferentes dias com vivências nos mesmos espaços. A escolha se deu para que se garantisse consistência nos dados e entendimento de um *continuum* de tempo possível para se analisar o bem-estar e o envolvimento. A investigação só seria correta e verdadeira se houvesse entendimento real da rotina, da criança e do ambiente.

Quanto aos bebês, foram escolhidos quatro por análise de cada caso, exatamente por estarem presentes durante todo o dia nas datas indicadas e terem sido filmados em todos os momentos nos locais de interesse. O estudo de caso 1 contou com um dia diferente em uma das análises do espaço Salão do Berçário, escolha justificada pela diferenciação de proposta no ambiente neste dia em questão. Durante a análise, essa escolha ficará mais clara para o leitor. No que se refere ao caso 2, optou-se por investigar um dos espaços muito utilizados pela turma - a Sala Cri-cri - em dias diferentes, sendo que uma das datas acabou por não coincidir com os estudos dos outros ambientes. Por essa razão, foram mudados alguns bebês participantes na data, já que nem todas as crianças da turma estavam presentes todos os dias em que a pesquisadora visitou o local.

Juntamente a isso, serão analisadas filmagens das professoras durante os mesmos momentos, datas e locais, no intuito de compreender seu empenho neste processo de propiciar – ou não - possibilidades de vivências das crianças com o meio, seja em suas ações diretas com os bebês ou na forma de organização dos espaços e materiais a serem oferecidos. Em algumas situações, serão analisadas filmagens da estagiária e de alguma professora substituta. No Caso 1, as professoras tinham uma estagiária fixa na turma que esteve presente em quase todos os dias de empiria. No caso 2, em um período de greve e reorganização das profissionais, uma das professoras referência da turma aderiu à greve e outra ficou em seu lugar, fazendo parte da rotina das crianças durante alguns encontros, além do fato de que nos três casos as professoras em algum momento saíram para planejar e houve substituição.

Segue abaixo tabela que estabelece datas, espaços e identificação das crianças e professoras nas análises caso a caso:

Tabela 4 - Dados escolhidos para análise caso a caso

Estudo	Datas	Crianças	Espaços	Professoras	Estagiária/professora Substituta
1	31/08; 09/10 ³⁰ ; 03/11	A, B, C e D ³¹	Sala da Turma; Parque; Salão do Berçário	1 e 2	3
1	02/10	A, B, C e D	Salão do Berçário	1 e 2	3
2	04/04; 09/05; 05/07	E, F, G e H	Sala da Turma; Área Externa	4 e 5	6 e 7
2	14/03; 18/04; 23/05	E, F, I e J	Cri-Cri	4 e 5	6 e 7
3	12/11; 05/12; 18/12	K, L, M e N	Sala da Turma; Corredor Externo	8 e 9	6

Fonte: elaborada pela autora

Seguidos à análise da relação das crianças no ambiente, constarão quadros com os *scores* de bem-estar e envolvimento de cada uma delas, juntamente aos níveis de empenho do adulto de mesmo dia e mesmo período, para que o leitor acompanhe a lógica teórico-metodológica da investigação.

Após o estudo dos três casos, os resultados serão analisados conjuntamente e os dados colocados em gráficos separados por bem-estar, envolvimento e empenho de cada caso, seguidos de uma análise geral comparativa entre eles.

Estas análises, no intuito de detalhar o trabalho feito com os pequenos, as falas e o empenho das professoras, assim como os momentos de envolvimento e bem-estar - ou a falta deles - foram produzidas na tentativa de compreender mais sobre os locais de atendimento aos bebês na UNICAMP, lugar em que crianças tão pequenas passam tantas horas de seu dia.

³⁰ Neste dia serão analisados os espaços da sala da turma e parque, sendo que a terceira análise do salão do berçário será dia 02/10.

³¹ Os nomes das crianças serão trocados por letras para preservar sua identidade.

4.1. Estudo de Caso 1 – Berçário do Centro de Convivência Infantil Parcial- UNICAMP

As crianças que frequentam o CECI Parcial permanecem seis horas na instituição. Os bebês da turma pesquisada ficavam das 7h às 13h15 e o grupo era formado por onze crianças, sendo oito meninas e três meninos.

A pesquisa se deu de agosto a novembro do segundo semestre de 2017 e nove famílias permitiram a filmagem de suas filhas e filhos, sendo duas somente a partir de outubro, de duas bebês começaram a frequentar a creche neste período. Para o exemplo de análise, escolheram-se os dias 31/08, 02/10, 09/10 e 03/11, a partir das filmagens dos sujeitos A, B, C e D para contemplar este estudo de caso. Foram quatro crianças que estiveram presentes em todos os dias de filmagem, denotando uma sequência no estudo.

Na categoria Empenho, serão analisadas as professoras e uma estagiária, aqui denominadas de P1, P2 e P3³², nos mesmos momentos em que as crianças, caracterizadas pela linha correspondente nos quadros explicativos de *scores*. Dessa forma, o leitor pode compreender toda a cena do que estava acontecendo naquele dia e naqueles momentos durante o acolhimento da turma. Se a(s) professora(s) estava ausente ou houve alguma impossibilidade na gravação do empenho, será colocada a sigla S.P. (Sem Prova) (LAEVERS, 1994).

O quadro de *score* de cada criança constará em seguida à análise, para facilitar ao leitor o entendimento analítico do fragmento.

Os ambientes escolhidos para serem analisados foram a Sala da Turma, o Parque e o Salão do Berçário, locais que as crianças frequentaram quase todos os dias em que a pesquisadora esteve presente. O parque era fixo no planejamento diário, exceto em dias de chuva. A sala da turma era onde, praticamente todos os dias, as crianças eram acolhidas na creche. Por vezes elas também ficavam na sala nos momentos de troca e saída.

No dia 31 de agosto, foi escolhido o momento de acolhimento para análise deste espaço, para compreensão do leitor da dinâmica deste momento de entrada pela turma. No dia, estavam presentes sete crianças, duas professoras e a estagiária.

Como explicado no capítulo 3, as famílias, logo que chegavam na creche, dirigiam-se ao trocador do berçário em frente à sala de seu filho (a) para colocar toalha e lençol no lugar correspondente. Elas poderiam trocar os bebês e daí os entregavam para as professoras

³² As três profissionais serão chamadas de professora (P) no decorrer das análises, sendo que a distinção entre quem é a professora ou a estagiária não será relevante na dissertação.

através do pequeno portão que separava a sala deste trocador. As famílias não tinham o costume de entrar na sala para se utilizarem do espaço antes das professoras chegarem, então ficavam aguardando no trocador ou no corredor do berçário. Logo que uma das professoras chegava, ela arrumava o ambiente antes de pegar as crianças. Um tatame de EVA ou um cobertor era sempre colocado em um dos cantos da sala para dispor os materiais a serem usados.

Figuras 64 e 65 – Acolhimento – Professora arrumando a sala e recebendo as crianças no portão



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de outubro de 2017

A pesquisadora notou que as propostas para o momento de entrada não eram planejadas com antecedência, mas as professoras tinham várias caixas de brinquedos, livros de papel e pano, fantoches em cima ou dentro de armários na sala e, quem chegava antes, escolhia algo para as crianças manipularem no dia. Nesse dia, a professora escolheu uma caixa de brinquedos sortidos, que foram colocados no tapete.

C entrou no colo de P3 sem grandes problemas na despedida com a família. A mãe estava com um pouco de pressa, colocou a criança no colo da professora, falou tchau e se foi. C viu a mãe se afastar e olhou para a professora, que a cumprimentou e avisou que ia colocá-la no chão, assim que o fez, deu um macaco de pelúcia nas mãos de C e se sentou ao lado dela que, imediatamente, abriu um sorriso olhando o brinquedo, ela balbuciou algumas coisas, como que conversando com o macaco e olhou para a professora dando um gritinho e com a expressão de alegria.

P3 olhou para C e disse “Que legal seu macaco, C. Ele é fofo. Dê um abraço nele” e C sorriu, mas não o abraçou. Então, P3 pegou o macaco de suas mãos e o abraçou “Assim ó C, um abraço bem gostoso, a gente tem que abraçar os amigos” e fez o gesto de abraçar o macaco. Quando o devolveu a C, ela o abraçou e deu risada. “Isso...que gostoso, C”, disse P3 apoiando a ação. Então ela deixa o macaco cair e vê a etiqueta do brinquedo, intrigada,

começa a mexer na etiqueta, passa os dedos, puxa, pega o macaco pela etiqueta e a morde, com um olhar de curiosidade. P3 chega a dizer a ela que aquela é uma etiqueta, mas C parece não ouvir, pois está entretida com a descoberta. A professora então passa a apenas olhar C e ela continua envolvida com a etiqueta até o fim da filmagem.

C estava muito feliz com o brinquedo e a professora colaborou com esse interesse incentivando ações de carinho como um abraço que ela pode fazer com amigos. Nesse episódio, a professora fica o tempo todo observando C para então conversar com ela, aproximar-se e desenvolver algo a partir do objeto de interesse da bebê, evidenciando sensibilidade e autonomia. Em momento posterior, vendo o interesse de C na etiqueta, tenta novamente uma abordagem, mas percebe que ali C quer manipular sozinha, ela nem repara na sua fala, então a professora deixa a criança olhar e brincar, mas sempre ao lado, para agir quando for necessário

Quadro 1 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Prof a	Categorias de Empenho									
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação	
C	x					x					3	x				x				x	

Fonte: quadro elaborado pela autora

A bebê A foi deixada sentada em cima do tapete e a professora deu uma bolinha em sua mão. No momento de início da filmagem, A está segurando essa bolinha e colocando na boca, interessada na ação, com os olhos voltados para a bolinha. Porém, logo ela olha para frente, direto para a pesquisadora, e deixa a bolinha cair. Percebendo isso, volta-se para aonde a bolinha foi rolando e ergue o braço para pegar, mas não alcança.

Essa bebê está iniciando suas tentativas de engatinhar, ela já vira seu corpo e coloca as mãos no chão, mas não consegue esticar uma das pernas ainda. Então, ela leva seu corpo para frente, mas não fica de quatro, estica-se toda para pegar a bolinha, mas foi insuficiente para alcançá-la. Desiste da bolinha, senta, olha novamente para a pesquisadora e sorri. Fica um tempo assim até que aos 1m13s ela escuta a voz de uma professora cantando e se vira para ela, olha por alguns segundos e vê, ali perto, um funil, ergue o braço para alcançá-lo, sem sucesso. Faz o mesmo movimento de tentar ficar de quatro para engatinhar, estica o corpo sem levantar uma das pernas e não alcança, ninguém vê essas tentativas de A, que fica até o

fim da filmagem se esticando e voltando tentando pegar o funil. Sua expressão facial não é nem de conforto nem de desconforto, ela olha o objeto, faz as tentativas, mas não parece triste com não conseguir, apenas está ali, procurando algo para fazer sem sucesso.

A organização dos espaços na educação infantil deve ser cuidadosa, de forma que as relações sejam otimizadas (HORN, 2004). Sendo assim, em uma turma em que há bebês que ainda não se locomovem sozinhos, os materiais devem estar ao alcance das crianças ou um adulto deve estar atento para ajudar quando necessário, o que claramente não ocorreu com A, que perdeu o interesse e ficou sem possibilidades de ação no ambiente.

Quadro 2 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
A				x					x		S.P.	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

B estava com o olhar perdido segurando um chocalho, não balançava o brinquedo e olhava para os lados com um feição neutra, então solta o chocalho e avista um patinho de borracha. Ela ainda não vira seu corpo para engatinhar, então abre as pernas e estica o braço alcançando o patinho. B manipula um pouco o brinquedo, ainda sem interesse e o coloca na boca. Uma criança que está perto tenta puxar o patinho da sua mão, mas ela grita e olha feio para a criança, apertando o material, então a outra bebê solta. B está irritada e fica olhando para os lados, como que procurando algo ou alguém, mas nada acontece e ela gira sua cabeça com uma expressão facial de descontentamento, ainda segurando o patinho mas sem ação com ele e assim fica até o fim da filmagem.

B está pedindo ajuda naquele momento, mas as professoras estão divididas entre pegar as crianças com suas famílias, os babadores para o lanche que está se aproximando e dar a atenção para todas as crianças, enquanto isso, processos relacionais são perdidos.

Quadro 3 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

B	x	x	3	x	x	x
---	---	---	---	---	---	---

Fonte: quadro elaborado pela autora

A professora 3 está cantando uma música enquanto manipula bichinhos de pelúcia. D olha atentamente para ela e dá risada. P3 percebendo o interesse, canta olhando para D e oferece os materiais para ela ir segurando conforme acaba uma música e começa outra. A expressão de D é de alegria, ela até bate palma como que acompanhando as músicas e, após a professora cantar e dar o bichinho para ela segurar, ela já entende as ações futuras a partir desse comportamento e começa ela mesma a entregar os bichinhos para a professora, que, cantando a música daquele animal, devolve-o a ela, que já os espera de mãos abertas, sabendo que lhe será entregue.

O que temos neste episódio é uma tarefa colaborativa entre criança e educadora, A ação da professora com os objetos possibilitou à D articular entendimentos (WHITEBREAD, 2010) de forma que, após observar a professora por um tempo, ela pôde antever seus passos e ajudar P3 a continuar a brincadeira. D agora não é só espectadora, mas participante em seu processo de desenvolvimento. Ao observar a ação da professora, aprendeu a regra da brincadeira, pois o brincar se aprende no processo relacional.

Quadro 4 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
D	x					x					3	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro dia escolhido para investigação neste espaço foi 9 de outubro. Nesse dia, estavam presentes oito crianças, uma professora e a estagiária, sendo que uma das educadoras estava em dia de planejamento. No dia, também estava uma bolsista³³ junto a turma, para ajudar quando necessário.

A sala foi utilizada no acolhimento e após o lanche, foi escolhido este último momento para ser analisado, em que a proposta foi de brincadeiras com caixas. Durante o lanche, a

³³ As creches, além de receber estagiárias e estagiários que cumprem uma carga horária de 6h por dia e podem ser estudantes de qualquer universidade, acolhem também os bolsistas que se inscrevem nos projetos da instituição, eles são estudantes da UNICAMP que ganham um valor da Universidade para trabalhar 15h semanais.

professora 1 foi arrumar a sala com caixas de papelão de diversos tamanhos.

Figuras 66 e 67 – Sala arrumada com as caixas de papelão e crianças chegando para brincar



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de outubro de 2017

Após o lanche, as crianças foram levadas para a sala. Algumas, que já engatinhavam, foram seguindo as professoras, outras foram no colo. Lá chegando, as educadoras deixaram que os bebês passeassem pelo espaço e explorassem os materiais. Uma das professoras ficou no fundo da sala falando para eles que aquelas eram caixas, que era super legal e acabou por entrar ela mesma em uma caixa grande “Olha gente, eu entrei na caixa, vou me esconder...risos” e as crianças ficaram olhando para ela.

C, que agora já engatinha, foi rapidamente até a professora sorrindo muito, sentou-se em frente a ela e começou a bater palmas. Contente com o que estava vendo, a professora olhou C e disse “Entra também, C, entra na caixa” e apontou uma caixa que estava deitada no chão, com a abertura para o lado, C olhou para onde a professora apontava e engatinhou para dentro da caixa. P1 deu uma risada muito alta e C tirou a cabeça para fora da caixa ficando sentada e olhou contente para P1, feliz que ela notou sua ação e sorriu. A professora então falou “Isso C, você estava para fora da caixa. Agora entra de novo, a caixa é grande, você cabe todinha.” Então C colocou novamente a cabeça para dentro, se sentou e colocou em seguida a cabeça para fora, novamente olhando P1, que gargalhava com a atitude de C e a elogiava muito.

A forma com que a professora se relacionou e chamou a atenção das crianças para a atividade fizeram diferença no envolvimento e ação delas no espaço e com os materiais. A professora chega a entrar na caixa incentivando os bebês a fazê-lo, trabalhando conceitos como tamanho e espaço enquanto falava com eles, estimulando-os a brincar e testar suas possibilidades.

Quadro 6 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
C	x					x					1	x						x					x			

Fonte: quadro elaborado pela autora

Como outro exemplo desta lógica do significado do adulto para os objetos, pode-se falar de D, que estava em pé ao lado de uma caixa e olhando para a professora. D ainda não anda, mas conseguiu ficar de pé apoiada na caixa. P1, ao ver D olhando a caixa perguntou “D, quer entrar na caixa?” D olhou para ela e balbuciou algo, como que aceitando a proposta. P1 foi até ela e a ajudou, pedindo que se sentasse. Ela sentou e começou a balançar a caixa com as mãos alegremente, dando muita risada. P1 então falou “Vamos andar nesse carro? Vrum, vrum. Segura, D.” E começou a puxar a caixa arrastando-a no chão, fazendo o som de carrinho e de buzina. D segurava na caixa e olhava para a professora, sua expressão facial demonstrava que ela estava alegre e envolvida na ação, prestando atenção no movimento da caixa e em P1. Então uma outra criança se aproxima fazendo um balbucio para P1, que pergunta se ela também quer andar de carro.

Como que entendendo, a bebê aponta uma caixa, parecendo aceitar o convite para a brincadeira. P1 a coloca em uma caixa e também brinca com ela de carro, D ainda está olhando e a professora, que leva uma em cada mão para passear no carrinho imaginário, até que as duas se encontram e uma caixa bate na outra. Neste momento uma bebê olha para outra e a professora fala “Pararam no semáforo, falem oi. Oi D, oi bebê” e as estimula a se cumprimentarem, até pega em suas mãos e as fazem se tocar, falando “Vocês estão passeando, para onde estão indo de carro?” Uma então sorri para a outra e a brincadeira segue por mais um tempo após “abrir o semáforo”.

Aquelas caixas se transformaram em várias coisas a partir da significação do adulto. De acordo com Vigotski (2018), bebês não usam de sua imaginação nas brincadeiras e percebem os objetos como eles são, sem ter ainda desenvolvida uma capacidade criadora na ação com eles:

A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação

(VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Sendo assim, são essas ações das crianças com os objetos a partir das significações do outro mais experiente que farão com que os bebês, aos poucos, adquiram consciência e desenvolvam a imaginação.

Enquanto ainda são bebês, suas ações se relacionam diretamente ao mundo visual. Então, para aquela caixa virar um carro, foi preciso que o adulto dissesse isso para a criança, agindo sobre a caixa como se ela andasse, fizesse barulho e buzinasse como um carro. Aos poucos os bebês vão entendendo como funciona esse objeto na realidade, tendo a possibilidade de brincar com os materiais que o adulto transforma. Logo, elas desenvolverão a capacidade de agir simbolicamente e brincar sozinhas com caixas – ou outros objetos - transformando-as, tudo a partir das ações dos outros, ensinando-as a brincar, entender e ressignificar.

São essas vivências na creche, com atribuição de sentido e possibilidades de ação, que possibilitam o processo de desenvolvimento das crianças. Os bebês fazem esses avanços a partir do outro mais experiente ou do adulto, fundamentais no dia a dia do bebê.

Quadro 7 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação						
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
D	x										1	x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Em contrapartida, temos o caso de A, que agora já engatinha e sai pela sala passando pelas caixas e olhando sem muito interesse para elas. Aos 23s de filmagem, ela para ao lado de uma caixa pequena, pega na mão, olha, gira com as mãos, coloca na boca, mas, como ainda não desenvolveu ação de atribuir novo significado ao objeto, de inventar substitutos lúdicos (MUKHINA, 1996) e já ter esgotado as possibilidades do que fazer com a caixa sozinha, então ela logo a joga para o lado e continua seu engatinhar pela sala. Depois para ao lado da professora 3, que está segurando uma criança em pé pelas mãos dentro de uma caixa, e sorri. Fica ali parada olhando a criança se divertir, seus olhos por vezes vagueiam pela sala quando escuta um choro ou alguém falando, mas logo se volta para olhar a brincadeira. Ela está bem, seu olhar e sorriso evidenciam bem-estar, mas ela não está

Quadro 9 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
B				x					x		3	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro dia elencado para análise nesse ambiente foi 3 de novembro. Nesse dia, estavam presentes dez crianças e três professoras; a sala foi usada no acolhimento e na hora da troca. Será analisado o segundo momento pelo fato de que as professoras têm muitas coisas para fazer a essa hora do dia: trocar os bebês, arrumar os lençóis nos colchões e, ainda, proporcionar um momento interessante para eles no espaço. A análise desse momento específico atraía a atenção da pesquisadora para como as professoras lidam com essas responsabilidades e ainda envolvem – ou não - os bebês em alguma proposta.

No final do almoço, a professora 2 saiu para arrumar a sala, colocando uma caixa de materiais reais de cozinha, como panelas, fôrmas, colheres e forminhas de cupcake. Alguns materiais eram de silicone e outros de metal ou plástico.

Figura 68 – Crianças com brinquedos de cozinha



Fonte: foto tirada pela autora em 03 de novembro de 2017

Essa educadora não voltou mais ao refeitório e ficou arrumando as roupas das crianças nos trocadores, para facilitar o processo de troca. As outras professoras, então, levaram as crianças para a sala, agora, a maioria já anda e vão sozinhas seguindo as professoras, outras vão engatinhando ou no colo.

Lá chegando, a bebê C vai andando até a caixa e começa a tirar os objetos dela, sem se interessar por nenhum deles. A brincadeira é tirar e jogá-los no chão. B se aproxima e

começa a bater em uma fôrma que está no chão, nisso a caixa cai em sua mão, que chora e olha para C, que bate na caixa pressionando-a sobre a mão de B, que chora mais alto. C não parece se importar e, aparentemente, se interessa em ver a reação da outra criança.

A professora 3 então aparece e pede licença a C para levantar a caixa dizendo “C, a caixa está machucando a B, vamos parar de bater para ajudar a B?” C olha para a mão de B e para de bater na caixa, a professora a levanta e agradece C, enquanto olha para B e a pega no colo. “Você está cansada, né B? Tá com soninho? A P3 vai te trocar, vamos?”. B para de chorar mostrando entender o que a professora está dizendo e encosta a cabeça em seu ombro, preparada para a troca, pois parece mesmo com sono. C fica no mesmo lugar e vai olhando a professora se afastar com B. A reação da bebê ainda parece ser o foco de interesse de C, que olha até as duas sumirem de suas vistas no trocador, para então voltar a manipular a caixa.

A ação da professora em ver as duas crianças e em notar o cansaço de B foi rápida, ela logo age sobre a situação ajudando B em seu desconforto e conversando com C sobre as suas ações reverberarem negativamente em B, a ajudando em seu entendimento enquanto ser social que não está sozinho no mundo. A reação de C em olhar atentamente para B permite à pesquisadora inferir que ela já tem certa noção de sua influência sobre o outro, pois olhava interessada para a criança, percebendo que a mão dela estava sob a caixa e também seu desconforto, mas mesmo assim batia na caixa e provocava dor em B, percebendo que era a causadora daquilo, talvez ainda sem compreender a gravidade da situação.

A ação da professora deu o sentido para o acontecimento quando contou a C que estava machucando B, permitindo à bebê ir compreendendo suas ações, a reação do outro e ressignificar isso em entendimento para ações futuras. Em tão curto espaço de tempo pôde-se perceber uma vivência com significado a partir das relações estabelecidas.

Quadro 10 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação						
B			X						X		3	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
C			X					X			3	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

A professora 1 está sentada lendo uma história em voz alta, ela não lê para nenhuma

criança em específico. A pequena A vai engatinhando até ela e se senta em sua frente “Quer ver a história, A?”, a bebê então sorri, como que respondendo sim, então P1 continua lendo, agora dirigindo-se a A, que olha atentamente o livro e passa os dedos nele ouvindo a professora. Em 1m6s de filmagem, a criança D vem caminhando e tira o livro das mãos da professora, A chora e olha com tristeza para D, a professora então diz “D, não pode tirar o livro da minha mão, olha, deixou a A triste, devolve o livro pra mim e senta que vou ler pra você também”. D reclama um pouco e solta o livro, P1 o pega e diz que D está com sono “Pera, vou pegar sua chupeta”, ela então se levanta e as duas meninas olham P1, acompanhando seus movimentos. P1 vai até o armário, pega a chupeta de D e entrega a ela, que a coloca na boca e acalma sua expressão, agindo como um objeto de conforto para D. P1 volta a se sentar, pegando o livro e mostrando para as bebês, que ouvem com atenção a história pelo restante da filmagem.

A professora soube lidar com a situação ajudando as duas crianças e percebendo o desconforto de D, lhe entregando a chupeta, que ela sabia que era a necessidade daquela criança naquele momento. A escuta sensível (MALAGUZZI, 1999) e a observação atenta diária das crianças permite às professoras esses entendimentos das necessidades dos pequenos, que ainda não sabem falar sobre seu desconforto, necessitando da ajuda do outro para seu bem-estar no ambiente.

Quadro 11 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
A	x					x					1	x					x					x					x				
D		x									1	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro local que será estudado é o Parque, espaço fixo na rotina diária da turma, não apenas no tanque de areia, mas também com propostas em todo seu entorno.

Figura 69 – Parque do berçário



Fonte: foto tirada pela autora em 22 de setembro de 2017

O dia elencado primeiramente para análise foi em 31 de agosto, em que as crianças foram para o parque antes do almoço, com a proposta de utilizar o tanque de areia. As professoras, ao sair do espaço que estavam anteriormente, já os levaram direto para sentar na areia, colocando uma caixa com brinquedos de parque – baldinhos, pазinhas, copos de plástico, bacias de metal e garrafas pet – no canto do tanque e iam espalhando pela areia para os pequenos pegarem.

A professora 3 pega uma cadeirinha no refeitório e se senta perto do tanque de areia. As crianças estão bem, ninguém está chorando e P3 começa a brincar de fazer bolo. Perto dela está B, que olha para ela e escuta enquanto P3 diz que vai encher o baldinho para fazer bolo. “B, me ajuda, tó, pega essa pazinha e coloca areia no balde, vamos fazer um bolo bem gostoso”. Outras crianças se aproximam e B olha para a pazinha que P3 dirige a ela e segura, ajudando a colocar areia no balde. P3 continua se relacionando com as crianças “Vamos fazer bolo de quê? De chocolate? Quem gosta de bolo de chocolate?”. A bebê C, que também está perto de P3 dá um gritinho, como que confirmando que gosta de bolo de chocolate, P3 percebe “Você gosta, C? É bolo de chocolate que você está fazendo? Eu também”, referindo-se a C também estar colocando areia em um potinho.

B e P3 acabam de colocar areia no balde e P3 diz que vai virar o balde “Presta atenção, gente, olha o bolo saindo” Então vira o balde e o retira, deixando um “bolo” pronto na areia. P3 começa a bater palma para cantar parabéns e B derruba o bolo com a mão, dando risada de seu feito e olha para P3, como que esperando sua reação, a professora dá risada e diz que agora não tem mais bolo, que B comeu tudo e vai começar a fazer outro pra cantar parabéns, B dá risada e bate palma. Então P3 a convida a encher novamente o balde e a brincadeira

recomeça.

A alegria das crianças desta idade é o de construir e derrubar. É a ação de fazer e desfazer, que move o interesse dessas crianças. Quanto a C, ela tenta virar a areia igual a professora, mas quando puxa o potinho, o arrasta e a areia não fica em formato de bolo como P3 fez, ela olha o pote, olha a areia, como que tentando entender o que deu errado e volta a colocar areia no potinho, ainda na tentativa de fazer seu bolo.

A professora deu significado à areia e aos potes como o ato de cozinhar um bolo, muito usado pelas professoras nos momentos de parque. As crianças costumam já ir para a areia, pegar os materiais e começar a encher os baldes. Esse é o significado das ações das educadoras – e provavelmente de seus familiares quando levam as crianças a parques de areia – pois essa ação é vista com frequência, tanto na pesquisa quanto no dia a dia da pesquisadora como professora de bebês, o ato de fazer bolo de areia. É a ação do adulto sobre o ambiente e os materiais se tornando possíveis saltos qualitativos de desenvolvimento nas crianças, que criam associações e ampliam seu meio enquanto internalizam esses significados (VIGOTSKI, 2018).

Quadro 12 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
B	x										3	x									x					x				
C	x										3	x									x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

A pequena A está sentada na areia, ela estica seu corpo e, de vez em quando, para e mexe na areia apertando seus dedos e soltando. Cabe mencionar que a areia é molhada diariamente antes dos bebês irem ao parque, alguma professora do módulo ou uma coordenadora faz isso, ou o jardineiro, quando ele está na creche, então ela fica com pontos secos e molhados, A parece estar descobrindo essas diferentes sensações enquanto vai mexendo na areia ao redor, ela ainda não sabe virar uma das pernas para engatinhar, mas consegue esticar seu corpo em várias direções, e faz isso: mexe em areia seca, pega um punhado e solta, daqui a pouco olha para o lado, sente a areia molhada e faz o mesmo movimento.

Em 1m07s, ela se estica a ponto de tocar em uma boneca. Percebendo o toque, interessa-se pelo brinquedo, esticando-se muito para pegar, até que consegue segurá-la pelo pé e puxar para si. O movimento é meio desajeitado, mas ela consegue ir sentando aos poucos enquanto puxa a boneca. Sua língua está para fora e sua feição é de que está fazendo força no movimento de puxar. Então ela se senta e manipula a boneca, puxa seu pequeno chumaço de cabelo, olha para as partes íntimas da boneca, que está sem roupa e tem o bumbum e a vagina marcadas, passa o dedo nessas partes, no umbigo, e olha com curiosidade para ela, prestando atenção no corpo e nas partes todas da boneca.

Neste caso, a manipulação do objeto em questão a partir da colaboração do adulto poderia fazer com que A explorasse de forma mais consistente a boneca, atribuindo mais sentido àquela ação. De qualquer forma, a bebê se interessou e manipulou um pouco o brinquedo, que estava próximo o suficiente para ela pegar sozinha, mas logo perdeu o interesse, voltando a olhar para os lados enquanto mexia na areia.

Quadro 13 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia				Estimulação					
A	x					x					S.P.	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

D está engatinhando na grama. Por vezes para, puxa um pedacinho da grama e volta a engatinhar, ela escuta a voz da professora 1 a chamando e perguntando se quer água, ela olha e se dirige para a areia, onde está a professora “Vem, D, beber água”, ela vai até lá e consegue, sozinha, entrar na areia, engatinha até P1 que está com uma caneca. Ela então se agacha e olha para D “Dá a mãozinha para segurar a caneca, bebe sozinha a sua água” e D segura a caneca com as duas mãos e a leva até a boca, P1 está com os dedos embaixo da caneca a segurando levemente para apoiar a ação de D, mas a deixa tomar sozinha. Esse momento demora um pouco. D toma um gole, solta a caneca, P1 a incentiva a beber mais, ela bebe, até que após alguns goles, ela entrega a caneca a P1 e diz não com a cabeça. “Não quer mais D, está satisfeita?” D balança positivamente a cabeça “Então tá bom, vou levar sua caneca, então” e se levanta. Nisso D volta a engatinhar pela areia se dirigindo novamente para a grama, dando a entender que foi até lá a pedido da professora para beber água e, tendo

concluído a ação, voltou aonde estava.

D não aparenta nenhum desconforto enquanto se dirige até P1 e sugere ter entendido toda a cena, respondendo às perguntas e articulando suas ações de acordo com o que quer e com o que a professora recomenda, demonstrando que as crianças têm seus quereres próprios, assim como sabem agir sobre eles e com o outro para ter suas necessidades atendidas a partir da comunicação. E a professora, entendendo essas possibilidades e quereres, estava pronta a atendê-los e ajudar D no processo. Logo, D estará tomando água sozinha, a partir da ajuda que agora tem do outro.

Quadro 14 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação										
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1						
D	x										1	x						x										x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

No dia 9 de outubro, o parque foi utilizado antes do almoço e logo após a brincadeira com caixas de papelão. Nesse dia, uma professora de outra turma havia pendurado algumas garrafas coloridas no parque com elástico, iam do toldo até a altura das crianças no tanque de areia.

Figura 70 – Tanque de areia organizado com garrafas



Fonte: foto tirada pela autora em 09 de outubro de 2017

Cada garrafa continha algo dentro que fazia barulho, arroz, feijão, miçangas. Uma

outra possibilidade de manipulação no ambiente. Assim que a professora 2 abriu o portão que separa a sala da turma da área externa, ela já falou que tinha novidade. As crianças que conseguiram já foram saindo da sala e outras foram sendo levadas até o tanque de areia. A professora 2 se dirigiu até uma garrafa e começou a chacoalhar, chamando a atenção das crianças para o barulho, várias olharam, as bebês C e D foram duas que se interessaram pelo que P2 estava fazendo e pararam para olhar, com expressões de alegria e curiosidade no rosto, envolvidas com o que P2 estava propondo.

“Escuta gente, nossa (e arregala os olhos surpresa), que barulho é esse?” diz P2 enquanto chacoalha uma garrafa. Daqui a pouco pega outra, que faz um som mais abafado e faz a mesma indagação, com olhar de surpresa, então começa a cantar uma música enquanto chacoalha uma garrafa por vez, na tentativa de fazer com que as crianças percebam a diferença. C está batendo palma enquanto escuta a música e olhando as duas garrafas que P2 chacoalha, D está mexendo a cabeça e sorrindo, esticando as mãos em direção à professora como que querendo pegar as garrafas ao mesmo tempo em que acompanha o ritmo da música com sua cabeça. Ambas estão com expressões alegres e o corpo voltado para a professora, envolvidas e querendo participar.

É importante que se modifique sempre que necessário os ambientes da creche para aguçar a curiosidade dos pequenos, assim como atuar com diversidade de propostas, na tentativa de permitir aos bebês explorar várias possibilidades e aprender a partir da vivência neste espaço e as relações que dele derivam. As garrafas pareceram surtir esse efeito nos bebês, a pesquisadora chegou à conclusão, a partir das filmagens, que eles perceberam a mudança e se interessaram por entender o que era aquilo, como poderiam mexer, que sons saíam daquelas garrafas e a estimulação das professoras foi importante nesse processo de descoberta.

Quadro 15 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação						
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
C	x					x					2	x					x					x				
D	x					x					2	x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

A pequena B foi colocada sentada em frente a várias garrafas. No início da filmagem, ela não pareceu interessada, olhava as garrafas, mas com uma expressão neutra, até que a

professora 1 começou a puxá-las e mostrar para B o movimento que faziam de baixo para cima e voltando, já que estavam presas a elásticos. B gostou de ver isso, talvez o barulho que as garrafas faziam quando iam de cima a baixo seja o que chamou sua atenção, de qualquer forma, B ficou olhando e sorrindo.

Logo P1 pegou uma garrafa e a dirigiu a B, ela fez uma feição curiosa e a segurou. “Balança a garrafa, B”, e B balançou, atenta ao barulho. Então P1 a incentiva. “Que legal o barulho, B. Pega outra, escuta se é diferente” e dirige outra garrafa a B, que solta a primeira e pega essa. A professora então pega a garrafa que B soltou e coloca na outra mão de B, incentivando-a a segurar as duas, B solta as duas quando P1 se afasta e olha para a professora para ver sua reação. “Ah, soltou as duas garrafas?” e dá risada, B também ri e abre as mãos em direção a P1, como que mostrando que quer que ela dê novamente a garrafa para ela, P1 ri e leva a garrafa até B, que a segura com uma feição de contentamento, o que mostra que está gostando da brincadeira.

A relação que se estabeleceu entre a professora e a criança foi muito divertida, B demonstrou que estava gostando de brincar com P1. A pesquisadora não sabe ao certo se B entendeu a proposta da dinâmica que P1 propunha, mas a expressão dela de alegria, o olhar interessado, seu envolvimento e o bem-estar deram a entender que B estava ativa na brincadeira e também foi capaz de propor alguns passos sobre como brincar.

Quadro 16 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação										
B	x						x				1	x				5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

A bebê A foi colocada na areia, próxima as garrafas, mas ela não se interessou pelo material, olhou-as por um tempo e logo foca sua atenção em um potinho com areia. Ela o pega e vira para a areia cair, olhando atentamente o processo, em seguida, faz o movimento de pegar mais areia com o pote e o vira para cair a areia, sua expressão é de interesse, os olhos atentos ao movimento lento de areia caindo, assim como com atenção à tarefa de novamente encher o potinho. E assim A vai até o fim da filmagem.

Apesar do ambiente modificado, naquele momento, A não se interessa pela novidade,

mas logo se entretém sozinha nos outros atrativos do espaço, por isso se faz importante que os bebês tenham várias possibilidades de ação no ambiente em que estão, permitindo escolha dos pequenos no que fazer e com o que brincar.

Quadro 17 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																							
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação													
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
A	x					x					S.P.																								

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro dia de análise no parque foi em 3 de novembro, em que os pequenos foram convidados a mexer com macarrão cozido. Muito macarrão foi colocado em bacias e as crianças estimuladas a mexer com ele. “Ah, eles gostam muito de outras texturas, a brincadeira com macarrão faz eles sentirem o molinho dele, colocar na boca, sentir o gosto, olhar o amigo, passar no corpo, sentir as sensações desse contato, é muito importante pro bebê” (Excerto de diário de campo, professora 2, 03/11/2017). Essa é a transcrição exata das palavras que a professora usou quando indagada pela pesquisadora sobre a importância daquela atividade para os bebês.

Figura 71 – Brincadeira com macarrão



Fonte: foto tirada pela autora em 03 de novembro de 2017

Essa proposta foi oferecida logo depois do lanche, a professora 1 arrumou o espaço e foi chamando as crianças da porta do módulo para se juntarem a ela no parque “O que tem

aqui, gente, vem ver”. Os bebês, curiosos, foram se encaminhando para a área externa, a professora então vai indo até as bacias e continua a chamar os bebês, mexendo no macarrão.

A pequena A logo chega, sem tirar os olhos das bacias, e para na frente de uma. P2 olha para ela e, mexendo no macarrão, a incentiva a colocar as mãos, A olha sorrindo para P2 e coloca as duas mãos dentro da bacia, amassando o macarrão, não parecendo nem um pouco incomodada com a sujeira, mas sim totalmente envolvida com a manipulação. P2 diz a ela que vai levantar a manga de sua blusa para ela brincar melhor, ela nem repara quando a professora pega em seus braços para enrolar a manga, seus olhos estão voltados para a bacia, demonstrando vitalidade e vivacidade na ação.

Quadro 18 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
A	x					x					2	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

A criança B, por sua vez, está de joelhos perto das bacias, segura com dois dedos uma concha que está no chão, a concha está com macarrão e ela não parece gostar de entrar em contato. Sua expressão facial é de desconforto e seu corpo está um tanto rígido, como que aflita em pegar no macarrão. Ela então solta a concha e começa a engatinhar para longe, vai para perto da sala de sua turma e se apoia no portão, olhando para dentro, como que querendo entrar, mas o portão está trancado. Ela então volta a engatinhar e encontra um potinho de plástico no caminho, para, senta-se, pega o potinho, coloca na boca e logo o solta sem interesse, olhando para as crianças e professoras nas bacias, mas sem vontade de chegar perto.

As professoras estão entretidas na atividade ajudando e brincando com outras crianças e não percebem o incômodo e posterior desinteresse de B no ambiente e ela acaba por passar um bom tempo sozinha sem se envolver com nenhum material, observando de longe. É difícil para as professoras olhar todos os bebês ao mesmo tempo. Nesse caso, elas poderiam ter preparado algum canto com outros materiais, não relacionados ao macarrão, para os bebês manusearem, ou uma delas ficar no tanque de areia, atenta aos bebês que não queriam mexer nas bacias, oferecendo outras possibilidades no espaço. Isso evitaria que a única brincadeira no ambiente fosse com o macarrão, permitindo outras vivências para os bebês.

Quadro 19 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
B					x					x	S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

D, que agora já anda, coloca-se no meio de duas bacias, mexendo em cada uma com uma mão. Pega no macarrão sem segurar, deixando apenas ele tocar em suas mãos e as balança chacoalhando-as para o macarrão desgrudar, fica nesta ação durante os primeiros quarenta segundos de vídeo. Então ela se agacha na frente de uma das bacias e coloca a cabeça para dentro, como que para cheirar o macarrão e volta a sentar, sua expressão é de curiosidade, mas ela não ri ou chora, apenas parece querer entender o material. Volta a colocar a cabeça para dentro e voltar. Então aponta o dedo indicador e vai em câmera lenta se aproximando do macarrão, assim que encosta o dedo arregala os olhos e volta o braço em direção a si. Cheira o dedo. Agora abre as mãos e volta ao se aproximar do macarrão, encosta lentamente a palma da mão direita nele e volta, arregalando os olhos e olhando para a palma da mão, a cheira e volta a olhar, na tentativa de compreender aquele material, como se ainda testando para ver se gostou ou não da brincadeira.

Organizar o ambiente de forma que o bebê consiga explorar sozinho e se envolver com a manipulação dos objetos é muito importante, devendo-se propor experiências ricas em possibilidades experienciais e oportunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO, 2011), de maneira que os pequenos consigam fazer suas próprias explorações e hipóteses, como no caso de D, que investigou por si o cheiro e textura do macarrão, tentando compreender se gostava ou não de brincar com ele e como gostava.

Quadro 20 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
D					x					x	S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

C mostrou gostar muito do macarrão. Ficou por bastante tempo ao lado das bacias e, no momento de início da filmagem, ela estava de joelhos, olhando atentamente para dentro de uma bacia com as duas mãos apertando o macarrão. Permaneceu mais de um minuto somente apertando o macarrão, apoiando-se no fundo da bacia por cima dele e apertando com força, enquanto isso, soltava sons com a boca, o que pareceu uma conversa, não gritinhos, foi como se ela estivesse falando sozinha, ou com o objeto.

Em 1m11s, suas mãos escorregam e ela cai de rosto no macarrão, a pesquisadora imediatamente levanta para acudir, mas logo P2 aparece e pega C no colo, ela está chorando, assustou com a queda, mas P2 olha para ela tirando o macarrão de seu rosto e dizendo que B está bem, que vai ajudá-la a se limpar e a leva até uma pia que tem no canto dessa área para lavar seu rosto, C está choramingando, só para quando seu rosto está limpo e a professora está lavando suas mãos. P2 fala o tempo todo com ela se referindo às suas ações, explicando o que está fazendo e dizendo que C já está bem, a expressão de C vai mudando e ela vai ficando mais calma até parar de chorar, e aceita voltar para a brincadeira.

A atitude rápida da professora mostra que ela estava atenta às crianças e foi muito sensível ao ajudar C, explicando suas ações e a acalmando, ao ver que ela estava fora de perigo. Esse episódio mostra que, mesmo o adulto proporcionando possibilidades de manipulação e experiência que as crianças possam se envolver sozinhas, é importante que se esteja sempre por perto e atento para as dificuldades pelo caminho, afinal, os bebês ainda não podem se cuidar sozinhos.

Quadro 21 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilização					Autonomia					Estimulação									
C	x					x					2	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro espaço a ser considerado para análise neste trabalho é o Salão do Módulo, ambiente adjacente ao refeitório, fechado com uma cerca colorida, no qual as professoras vão com os pequenos também quase todos os dias. Esse ambiente já tem muitos brinquedos em cima de um móvel, assim como colchões e TNT no chão, móveis, espelhos, é um espaço bem colorido e com muitas possibilidades de ação.

Figura 72 – Salão do Módulo do Berçário



Fonte: foto tirada pela autora em outubro de 2017

No dia 31 de agosto, as crianças foram ao salão logo após o lanche da manhã. As professoras não levaram brinquedos, preferindo oferecer às crianças os que já estavam no espaço, no caso, brinquedos de plástico como carrinhos e alguns chamados sensoriais. Os sensoriais vêm com algumas funções para o bebê desempenhar como girar uma bolinha ou ponteiros em um relógio, apertar botões, entre outras finalidades. As fotos abaixo dão exemplos desses materiais.

Figuras 73, 74, 75 – Crianças manipulando materiais sensoriais





Fonte: fotos tiradas pela autora em 31 de agosto de 2017

A criança A é colocada ao lado de um desses objetos e fica bem entretida com ele, são várias as formas de manipulação que esse brinquedo produz e ela as explora diversas vezes. Seu movimento de agarrar está em formação, ela não tem tanta firmeza no movimento de pinça, então passa as mãos pelo brinquedo, gira a bolinha, por vezes levanta o material para olhar mais de perto, gira botões, passa todo o tempo de filmagem – e mais – envolvida com esse material.

Quadro 22 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
A	x					x					S.P.	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

A criança B, segurando um outro brinquedo com essas mesmas finalidades, igualmente passa o tempo todo de filmagem mexendo nele, especialmente curiosa pelos ponteiros de um relógio. Com o dedo indicador, ela gira os ponteiros de um sentido a outro, o brinquedo faz um barulho baixo quando ela repete essa ação que B parece gostar. Sua atenção não sai do brinquedo indiferente dos barulhos na sala, professoras cantando, ela está totalmente concentrada nos barulhos, cores e ações que o objeto proporciona.

Quadro 23 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				

Importante salientar que tão importante quanto deixar que a criança escolha livremente com o que brincar e manipular os materiais que mais lhe agradam, já que a criança de menos de um ano “pensa com as mãos” (KISHIMOTO, 2010, p. 04), é o adulto estar presente para ajudar os pequenos a compreender e ampliar suas ações no mundo e com os objetos. Aqueles brinquedos, por mais interessantes e envolventes que sejam, possuem estruturas que as crianças não entendem sozinhas. No caso de B, que gostou do relógio, explicar que objeto é esse, fazer associações com um relógio de verdade, por exemplo, ampliariam o conhecimento de mundo de B sobre esse objeto de uso social. C, que tentou pegar os materiais de dentro do dado, mas, incapaz ainda de compreender a estrutura do brinquedo, não conseguiu realizar seu desejo, poderia ter ajuda para isso, alguém que lhe explicasse como fazer para abrir e, futuramente, C conseguiria manipular sozinha, criando condições de desenvolvimento progressivo na criança.

A pesquisadora deixa aqui essas reflexões, como forma de pensar sobre as ações com os bebês na creche.

No salão, há um armário, com as partes de baixo abertas. Nele, as professoras colocam os brinquedos grandes, nas fotos acima é possível entender como ele é.

D está entrando em uma dessas partes no início da filmagem, olhando e mexendo no espaço, logo ela se vira e vê a pesquisadora, fica parada alguns segundos olhando, sua feição é neutra, não parece surpresa e nem muito interessada. Ela então sai do armário engatinhando e vai até um caminhão de brinquedo, mexe um pouco nele, olha as rodas, coloca o dedo indicador na janelinha e o joga para o lado, para, olha para frente e se volta novamente para o caminhão. Pega-o de novo, chega a fazer o movimento de rodá-lo no chão com as rodas, mas suas ações não mostram vitalidade, ela não está envolvida na ação. Aos cinquenta e três segundos, joga novamente o caminhão para o lado e engatinha até um carrinho que tem um bebê dormindo dentro, com esforço, apoia-se no carrinho para ficar de pé e olha para o bebê - o carrinho é alto para ela, que estica a cabeça se apoiando nas pontas dos pés para concluir a ação - então ela olha e volta a ficar com os calcanhares no chão, descansa um pouco e fica novamente na ponta dos pés para olhar, parecendo interessada em ver seu colega dormindo.

As ações de D são de uma criança com *scores* médios de bem-estar e envolvimento, com posturas e expressões de neutralidade, nem incomodada nem alegre. O momento em que ela teve maior interesse foi no final, em que queria estabelecer algum tipo de comunicação com o colega, ou, curiosa, queria ver o outro bebê no carrinho, “o que ele estaria fazendo?”, mas não obteve êxito em seu intento e ninguém lhe ajudou.

Quadro 25 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
D			x					x								S.P.										

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outra data elencada para análise deste espaço foi dia 2 de outubro. A data foi escolhida em decorrência de uma proposta de atividade que as professoras fizeram para as crianças no salão que, apesar de já ter muitos materiais, mostra possibilidades outras de ação. Por ser um ambiente grande, as professoras, por vezes, modificavam esse espaço, dia 2 de outubro foi um desses dias. Estavam presentes dez crianças, duas professoras e a estagiária. A proposta das professoras era brincar com tecidos, elas iniciaram a organização do ambiente juntamente às crianças, mostraram os tecidos a elas, deixaram que tocassem e falaram que iam colocá-los no espaço para brincarem.

Figura 76 – Professoras organizando o ambiente



Fonte: foto tirada pela autora em 02 de outubro de 2017

As crianças ficaram olhando esse momento muito interessadas, uma delas foi B que, conforme as professoras iam prendendo o tecido no varal, ela ia puxando para baixo. A professora 1, vendo seu interesse, começou a puxar no sentido contrário. B, quando percebeu o tecido balançando em sua mão, olhou com uma feição intrigada para cima, mas a professora estava atrás do tecido e ela não conseguiu vê-la, então puxou novamente para baixo.

P1 puxou para cima e B olhou novamente intrigada, então P1 colocou as mãos por

baixo do tecido e disse “Oi, B” enquanto balançava os dedos, B deu uma risada alta, como se agora tivesse entendido quem estava puxando o tecido dela e empurrou o tecido para ver a professora, que disse: “Achou” deixando B com uma expressão ainda mais feliz. As duas deram muita risada do acontecido e brincaram juntas por um tempo.

A brincadeira de esconder é uma ação que os adultos fazem com os bebês desde muito pequenos e um dos primeiros momentos em que o bebê adquire compreensão das significações do adulto e começa a entender e responder o outro:

O primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz ver e descobrir o mundo. Entre as brincadeiras interativas que levam o bebê a se expressar é muito conhecida a de esconder e descobrir o rosto usando uma fralda e dizendo “cucu”, “escondeu”, “achou”. Quando toma iniciativa e esconde um brinquedo, o bebê já domina a brincadeira e expressa seu domínio de forma prazerosa, repetindo sua nova experiência, variando as situações. Aqui se encontra um exemplo de como se aprende a dar significados aos movimentos, a compreender e usar regras e a linguagem. (KISHIMOTO, 2010, p. 04)

No caso ocorrido nesta cena, B demora a perceber que P1 está atrás do pano. Mesmo vendo as professoras colocarem o tecido, não pensou que elas poderiam ainda estar ali e se mostrou intrigada com ele se mexendo e muito surpresa ao ver P1 sair detrás dele.

Nessa ação, B foi obrigada a formular algumas hipóteses sobre o que estava vendo. A complexidade do ocorrido fez com que ela ficasse totalmente envolvida nessa tentativa de entender o que acontecia, parecendo compreender, pela sua feição intrigada, que o tecido não pode se mexer sozinho, mas ainda sem a maturidade em perceber o óbvio para nós, adultos, que alguém o estava puxando, ficando claro isso para ela depois de ver as mãos da professora e esta brincar com ela dizendo “Achou!”. São essas ações no meio e com o outro que constituem as vivências do bebê na creche, modificando a maneira com a qual eles enxergam esse meio, permitindo influências de um para outro no percurso de seu desenvolvimento.

Quadro 26 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho															
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação							
B	x					x					1	x				x				x				x			

Fonte: quadro elaborado pela autora

Após as crianças explorarem os tecidos pendurados, uma professora tira um deles e

começa a montar uma cabaninha para brincar com as crianças.

Figuras 77 e 78– Cabaninha no Salão



Fonte: fotos tiradas pela autora em 02 de outubro de 2017

D fica o tempo todo observando a professora fazer isso. A educadora se dirige a ela algumas vezes perguntando se está bom, se ela está gostando, e D, com uma feição curiosa, olha atenta cada movimento, muito intrigada com o que está se passando.

Logo que a cabana fica pronta, C aparece e entra engatinhando pela “porta”, tenta levantar, mas bate a cabeça no colchão, que é o teto da cabana e coloca a mão na cabeça com uma expressão de incômodo. A professora 1 está deitada no chão, dentro da cabana e diz: “Ah, C, você machucou? D, faz carinho na cabeça da C.” As bebês se olham, elas se reconhecem pelo nome e entendem quando a professora fala delas, mas D não faz carinho em C, ela está atenta em olhar a cabana. C então olha para a professora, ela a chama e diz que vai fazer carinho, C vai até ela, mostrando a cabeça, demonstrando que quer essa atenção. P1 faz o carinho e diz que passou, que agora ela pode brincar, C abre um sorriso, como que entendendo que P1 a ajudou, e volta a engatinhar pela cabana, olhando ao redor.

Deve-se lembrar que esses bebês ainda estão na fase em que a relação de convivência emocional com o adulto é o que orienta seu desenvolvimento (ELKONIN, 2009) e a relação com a professora naquele momento em que C ficou chateada foi necessária a ela, que só foi brincar após esta lhe fazer carinho e dizer a ela que estava tudo bem. Apesar de não ter acontecido nada grave, C precisou deste conforto para seguir seu caminho.

Quadro 27 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
C	x					x					1	x				x					x					x				
D	x					x					1	x				x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

A bebê A manipulava um tecido que estava no chão, ela amassava o tecido com as mãos, o levava à boca, interessada em sentir sua textura e o contato dele com sua boca e pele. Sua feição é de curiosidade e ela está envolvida com essa ação, então uma outra criança senta perto dela e puxa uma parte do tecido, A reclama, mas a outra criança puxa ainda mais. A agora está irritada, faz um choramingo alto e tenta puxar de volta o pano, mas a outra bebê se levanta (já anda) e vai embora levando o tecido. A fica olhando, não emite mais nenhum som, apenas olha com tristeza a outra criança levando o tecido para longe de si.

Ela então olha para os lados, dirige os olhos para cima, como que para ver se alguém, alguma professora, viu o ocorrido, mas as professoras estão ocupadas naquele momento, cada uma com uma tarefa, P1 está na cabana, P2 está prendendo um tecido que caiu do varal e P3 está cantando com algumas crianças, A então fica ali, olhando para baixo e às vezes para os lados até o fim da filmagem.

Deve-se sempre levar em consideração a quantidade de crianças por adulto na creche para analisar a qualidade das relações no ambiente; Nesse dia, eram três crianças por adulto aproximadamente, o que levanta a questão de porque nenhuma professora ajudou A em seu problema durante todo o tempo de filmagem. Escuta e olhar sensíveis aqui, tão necessários aos adultos que trabalham com bebês pequenos, não ocorreram, impedindo A de ter um envolvimento significativo com o material disponível ou uma relação de qualidade com alguma professora.

Quadro 28 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
A			x						x		S.P.																			

Fonte: quadro elaborado pela autora

O último dia de análise neste espaço foi 3 de novembro, em que as professoras

estiveram com a turma no salão no momento de saída dos bebês. Fundamental mencionar que a saída ocorre logo após o descanso, então três crianças que não estavam ainda preparadas para despertar foram colocadas em carrinhos e uma outra, já acordada, mas ainda cansada, deitou em uma almofada no salão e ficou ali quietinha com a chupeta.

As professoras, em todas as vezes que a pesquisadora esteve presente nestes momentos, tiveram sensibilidade em entender que algumas crianças ainda necessitavam de mais um tempo de descanso e, ou as colocavam em carrinhos ou as permitiam descansar em almofadas, até que decidissem levantar ou as famílias chegassem. Não era possível continuarem na sala por conta da turma da tarde, que usava o espaço para a entrada dos bebês, então as professoras da manhã deveriam sair antes deste momento, o que impedia as crianças de ficarem em seus colchões até a chegada de seus familiares.

Após as três professoras trazerem as crianças para o salão, a professora 1 ficou no trocador arrumando as mochilas dos bebês, guardando lençóis e babadores, enquanto P2 e P3 ficavam com os bebês no salão. A professora 3 ofertou os brinquedos do espaço, alguns materiais de plástico e algumas bonecas que estavam em caixas foram colocados no EVA e eles podiam pegar aqueles grandes que ficavam na parte de baixo aberta do armário.

Havia um banco no salão e as crianças A e C se apoiaram nele. A estava com uma cabeça de boneca nas mãos. Kishimoto (2010) fala sobre a importância de se substituir brinquedos quebrados na creche, pois a criança pode se machucar ou não aproveitar o material em todo seu potencial manipulatório, mas nem sempre isso acontece e lá estava A com uma cabeça de boneca sem corpo.

Ela está segurando e mexendo para os lados o material e C fica olhando a cena, A coloca a cabeça da boneca na boca e C, que está olhando atentamente, faz o mesmo, A não percebe porque tem a atenção voltada para o choro de um bebê e olha para trás nesse momento. Voltando a olhar para frente, A vê o que C fez e puxa o brinquedo em seguida logo o direcionando para C, como que para bater nela com o brinquedo. A está com a expressão calma e C sorri quando ela dirige o brinquedo a ela, neste momento, não pareceu que estavam discutindo, mas brincando juntas, a sequência de fotos abaixo mostra a cena:

Figuras 79, 80, 81, 82 e 83 – Sequência de relação entre bebês



Fonte: fotos tiradas pela autora em 03 de novembro de 2017

Elas se olham muito e continuam assim até o fim da filmagem.

Faz-se importante para o bebê que está crescendo se relacionar com seus coetâneos, por mais que nessa relação possa não ocorrer possibilidades de ação em que um ensina algo ao outro de forma a ampliar repertório garantindo o desenvolvimento, já que não há o outro mais experiente na ação, a relação entre bebês pode ser fonte de criação de novidades e possibilidades. Na cena, o brinquedo foi “o veículo promotor do episódio interativo entre os

bebês (*tradução livre*)” (ECKERMAN; WHATLEY, 1977, p. 1654)³⁴, e o campo relacional se formou a partir do interesse das duas em um mesmo objeto. Por um breve momento, pode-se inferir que chegaram a brincar juntas. Quando A dirige o brinquedo em direção a C e ela sorri, a pesquisadora não tem como afirmar se a ação de A foi no intuito de bater em C ou de mostrar o objeto a ela, mas, baseando-se nas expressões faciais de ambas, parecia uma brincadeira recíproca mais do que uma briga pelo material.

As ações de uma com a outra provocaram uma série de ações que proporcionaram bem-estar e envolvimento às bebês durante todo o período filmado.

Quadro 29 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
A	X					X					S.P.															
C	x					x					S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

A pequena B está com uma bolinha nas mãos mexendo nela. Em dado momento, ela deixa a bolinha cair e fica olhando enquanto ela se distancia. A professora 2 está próxima e se dirige a B “B, caiu a sua bolinha? Puxa, e agora?” e B olha para P2 com uma feição de dúvida, levantando as sobrancelhas como se realmente se perguntasse “E agora?”. E foi engatinhando em direção à bolinha, pegou-a e olhou para P2, que disse “Joga pra mim, B, vamos brincar”. B tenta jogar a bolinha para a professora, faz força e aponta suas mãos para ela e solta a bolinha, que acaba por cair e rolar para outro lado. “Nossa, B, a bolinha ainda está aí perto de você, jogue de novo, com mais força”, B vai pegar a bolinha e faz o que P2 pediu, ela chega a apertar os olhos, como que fazendo força na hora de jogar para P2.

Dessa vez a bolinha vai mais longe, mas não em direção a P2, de qualquer forma, a professora rapidamente se levanta e vai em direção à bolinha pegando e olhando feliz para B “Eeee, isso mesmo, peguei a bolinha, agora presta atenção que vou jogar de volta”; B sorri e olha com atenção para P2, mostrando vitalidade e envolvimento, com vontade de continuar a brincadeira. P2 rola a bolinha para B, que a olha com atenção e a segue com olhos até que

³⁴ Texto original disponível em: https://www.jstor.org/stable/1128529?read-now=1&refreqid=excelsior%3A6e86d36d3bb2494433022a41be68be3d&seq=10#page_scan_tab_contents

chega nela, tenta pegar, mas suas mãos escapam, até que a bolinha bate em suas pernas e para, permitindo a B articular seus movimentos e pegar a bolinha, olhando para P2 e sorrindo muito.

Rosseti-Ferreira (2003) chama o ato de os bebês ainda não conseguirem segurar com firmeza os objetos de incompletude motora e diz que essa incompletude é fator promotor de relações na creche.

Muito da desordem das interações de bebês é devida ao desajeitamento motor característico da idade. Porém, esse desajeitamento também proporciona uma riqueza de possibilidades de acontecimentos que podem ajudar o desenvolvimento do episódio de interação. A incompletude motora dos bebês funciona como um ponto de instabilidade no sistema representado por essas crianças em interação. Dessa maneira, o que poderia ser mais delimitado e definido, se mais maduro do ponto de vista motor, torna-se mais caótico, indefinido, repleto de instabilidade e, com isso mesmo, um campo fértil para o surgimento do novo. (ROSSETI-FERREIRA, 2003, p. 297)

Pode-se inferir que foi o fato de B ter deixado a bolinha cair que chamou a atenção da professora e iniciou a relação entre as duas, um processo que envolveu a criança, proporcionou-lhe sensações de bem-estar e ampliou seu repertório de ação com o objeto, no ambiente e com o outro.

Quadro 30 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilização					Autonomia					Estimulação				
B	x										2	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

D ainda está de chupeta, não quis tirá-la após o descanso. Está sentada olhando para os lados, sem muito interesse, muito provavelmente devido ao período de sono não ter sido o suficiente para seu total descanso. Ela fica um tempo olhando para os lados e para cima, em posição neutra, não está com feição de desconforto, mas também não se envolve com nada. Aos 47s de filmagem, ela olha para o espelho, vê-se, mexe na fralda e na chupeta enquanto se olha, mas ainda demonstra uma expressão passiva e desinteressada. Rola a chupeta em sua boca e coloca a fralda mais perto de seu rosto, como que se aconchegando em si mesma e ali fica, por vezes olhando para o chão ou para o espelho. Em determinado

momento ela escuta seu nome e olha, é seu pai que chega para buscá-la, muito rápido ela levanta e vai até ele, dirigindo-lhe os braços, agora sua feição é de alegria e é possível ver um grande sorriso em seus lábios.

Pode-se apenas supor que, se algum adulto tivesse abordado D, poderia ter tido um momento na relação que a ajudasse a despertar e manipular algum objeto, assim como alguma professora poderia tê-la ajudado a se acomodar em alguma almofada ou colchão no espaço, deixando-a mais confortável, o que não ocorreu, sendo que D não ficou à vontade por um longo período até a chegada de sua família.

Quadro 31 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
D					x					x	S.P.	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

Essas foram as investigações dos episódios retratados no Estudo de Caso 1.

Após todos os dados coletados a partir do estudo detalhado dos episódios dos três casos, será feita uma análise geral com gráficos caso a caso, na qual ficarão claros se chegou-se aos objetivos da investigação, assim como será possível uma explanação mais completa à luz das teorias escolhidas.

4.2. Estudo de Caso 2 – Berçário do Centro de Convivência Infantil Integral - horário das 7h às 16h

Este espaço recebe crianças cujos pais trabalham 8h por dia na Universidade, sendo que os bebês, então, permanecem cerca de 9h por dia na instituição. As crianças da turma estudada ficavam na creche das 7h às 16h e as faixas etárias diferenciavam um pouco. Era a única turma de bebês cujas famílias faziam esse horário, diferente das turmas das 8h30 às 17h30, que recebiam mais crianças e, conseqüentemente, mais turmas, tendo a possibilidade de dividir as turmas por faixas etárias, o que é de costume nas creches da UNICAMP.

O que difere principalmente este espaço do CECI Parcial é o fato de que, por terem uma carga horária 3h mais longa com crianças, a rotina é mais cansativa para as profissionais, como várias vezes foi sinalizado para a pesquisadora:

Trabalhar 8h com criança não é fácil, os bebês exigem mudanças das atividades muitas vezes durante todo o dia, então precisamos estar sempre planejando e trocando brinquedo, espaço, é bem difícil depois de alguns anos, principalmente porque não podemos contar com os horários de planejamento sempre. (Excerto do Diário de Campo, professora do CECI berçário integral, 14/03/2018).

Essa fala se repetiu ainda algumas vezes vindo de outras tantas profissionais, em certas ocasiões como um desabafo, outras como uma reclamação e até mesmo como um devaneio. Vale deixar sinalizado que este é um assunto que incomoda ou, no mínimo, estimula opiniões e conversas entre as professoras ocasionalmente no decorrer de seu dia a dia na creche.

A turma do Integral das 7h às 16h do ano de 2018 era composta por sete crianças no início do ano, sendo quatro meninas e três meninos e, no decorrer do tempo, foram entrando outras, sendo que até o fim do ano a turma estava com dez crianças, cinco meninas e cinco meninos.

A pesquisa foi feita entre os meses de março a julho de 2018 e, para o exemplo de análise, escolheu-se os dias 04/04, 09/05 e 05/07, nos espaços: Sala da Turma e o que vamos chamar de Área Externa - que é o corredor adjacente ao módulo com acesso à área externa da creche. Também foi escolhido para análise o espaço chamado Sala Cri-cri nas datas de 14/03, 18/04 e 23/05.

As datas foram escolhidas principalmente, como dito anteriormente, por esses dias estipularem uma rotina nos mesmos espaços da creche, os mais usados por eles no decorrer

da pesquisa e, também, por permitirem uma análise baseada em níveis de desenvolvimento diferente das crianças no decorrer do tempo, já que são datas de início, meio e fim do semestre do trabalho empírico.

As crianças selecionadas são as que estavam presentes nos espaços e datas indicadas, caracterizando uma sequência no estudo, e serão aqui chamadas de E, F, G, H, I e J. Na categoria Empenho, serão analisadas as professoras referência da turma, que aqui chamaremos de P4 e P5, assim como as professoras substitutas P6 e P7, presentes em alguns dias de empiria.

No prédio berçário do CECI Integral, é todo um módulo que a turma tem para si, diferente do CECI Parcial, em que cada módulo agrupa de três a quatro turmas, como explicado em capítulo anterior. O que chamamos aqui de Sala da Turma é o salão do módulo Amarelo, local organizado com muitos brinquedos, próximo ao banheiro e à sala de descanso, com portas de entrada e saída do módulo, muito utilizado durante a rotina.

Figuras 84 e 85 – Salão do Módulo Amarelo



Fonte: fotos tiradas pela autora em 09 de maio de 2018

No dia 4 de abril, as crianças estiveram com atividades nesse ambiente duas vezes: ao acordarem do descanso da manhã e após o sono da tarde. Foi possível notar que, por esse espaço ser próximo à sala de descanso e também do trocador, era quase sempre utilizado antes e após os horários de descanso dos bebês, por sua facilidade de acesso pelas professoras.

Analisaremos aqui o segundo momento das crianças neste dia neste espaço, que aconteceu por volta das 14h30, em seguida ao descanso e logo antes do jantar.

O ambiente foi organizado pela professora 5 antes dos bebês acordarem, foram colocados alguns brinquedos aleatórios no chão, em cima de um tatame de EVA. Os bebês ainda não andam e alguns ainda nem engatinham, então estas crianças foram levadas uma

a uma para este tatame conforme foram acordando.

Como visto nas fotos anteriores, a Sala da Turma tem brinquedos em caixas colocados em cantos. Foi notado que esses brinquedos são separados por categoria, como brinquedos de casinha - materiais de plástico similares a utensílios de cozinha - caixa de bonecas, de chocalhos, de bolas, assim como existem algumas caixas com materiais aleatórios, misturados, como a caixa usada neste dia em questão, com materiais de plástico, de borracha, de acrílico, etc.

Figuras 86 e 87 – caixa de brinquedo e crianças brincando



Fonte: fotos tiradas pela autora em 04 de abril de 2018

Nesse dia, uma dessas caixas foi colocada no chão e alguns brinquedos espalhados para os bebês que ainda não conseguem chegar até a caixa pegarem.

Analisemos a cena da criança E. Ela ainda não anda nem rasteja nessa data, apenas rola de um lado para o outro, não alcança os materiais mais distantes e ainda os segura com dificuldade. A professora 5 a tira do colchão e a coloca deitada na sala em cima do tapete e dá um bichinho de borracha em sua mão. E ainda não o segura bem, parece pesado para ela, a pesquisadora inicia a filmagem em seguida a E pegar o brinquedo.

Ela vira para o lado e reclama, como que choramingando. Uma estagiária presente na sala fala seu nome mas não vai até ela, escutando seu nome E abre os olhos e para de choramingar, mexendo no brinquedo por alguns segundos, tenta colocar na boca e olha para um colega que se aproxima, demonstrando não estar motivada pelo material. Logo ela começa a reclamar alto e estica o braço tentando pegar, em vão, um outro brinquedo mais interessante, mas está longe e ela não alcança, o que a faz choramingar e mexer em seu pé de forma aleatória, e ainda olhando para o outro brinquedo, até o final do vídeo.

Na filmagem, é possível perceber que o envolvimento de E é muito baixo já que a criança está claramente sem interesse pelo material escolhido para ela, desconfortável na

posição em que foi colocada, sem sinais de interesse e reclamando muito. Nenhuma professora vai até E para ver o que está acontecendo, não a muda de posição ou oferece outro material, deixando-a por muito tempo sem envolvimento.

Quadro 32 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
E											x					S.P.														

Fonte: quadro elaborado pela autora

O pequeno F também não engatinha ou se senta sozinho, ele foi colocado em uma almofada em U para que seu corpo permanecesse encostado e ele não caísse. Foi dado a ele um brinquedo de pano comprido com alguns brinquedos pendurados.

Figura 88 – criança sentada brincando



Fonte: foto tirada pela autora em 04 de abril de 2018

F manipula o material com pouco interesse, olhar vago e sua atenção era facilmente voltada a um bebê que estava chorando à sua frente, por vezes olhava em volta, colocava a mão na boca, voltava a manipular o objeto para em seguida olhar para o ambiente. Aos 1m31s de filmagem, ele larga o brinquedo e seu olhar se concentra à frente - em uma criança que se aproxima - mas a criança não chega até ele, então F a acompanha com os olhos, como que tentando estabelecer contato e, sem sucesso, volta a morder sua mão e a olhar vagamente para frente até o fim da filmagem.

Pode-se dizer que seu nível de envolvimento é baixo, com ações rotineiras e atenção

limitada, sem real interesse pelo material que lhe foi dado. Não havia outros materiais perto dele e ele não sabia se movimentar sozinho, impossibilitando de escolher outra coisa para fazer.

Quadro 33 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
																5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
F				x						x					S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

H é um bebê que já engatinha. Ele foi colocado pela professora no tapete em frente a um brinquedo pendurado em um elástico. Ele o pegou sem muito interesse, olhando para os lados, colocou na boca e logo começou a engatinhar, sem um olhar dirigido a algo específico. Logo ele avista algo e vai até ele, é uma cadeira pequena de balanço, ele tenta se escorar na cadeira para levantar e não consegue, passando o restante do tempo de filmagem balançando a cadeira e mexendo nela, às vezes olhando ao redor.

Aqui podemos classificar o envolvimento baixo, já que H não demonstra incômodo, mas não se concentra, está com o olhar vago e não tem interesse real nos materiais.

Quadro 34 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
																5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
H				x						x					S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

A escolha dos brinquedos é importante no momento de organização do ambiente educativo, o que a professora quer com eles? Qual o sentido na manipulação? As crianças alcançam, conseguem pegar o que querem ou têm ajuda no processo? Kishimoto (2010) nos traz a seguinte reflexão sobre a brincadeira para a criança pequena:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando

outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. Para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira (KISHIMOTO, 2010, p. 01-02)

Sendo assim, há uma suposição equivocada sobre o brincar livre. A função do adulto não é simplesmente permitir à criança pequena manipular os materiais livremente, ela não sabe fazer isso plenamente sozinha. Ela precisa de um adulto ou criança mais velha para atuar socialmente sobre esses objetos e explorá-los, garantindo uma relação com o meio e os materiais a partir do outro mais experiente, o desenvolvimento vai ocorrer aí, a partir dessa ação e atuação em todas as suas possibilidades, a criança muito pequena ainda não consegue esse nível de exploração sozinha.

Vigotski (2018) traz a ideia de que a professora é colaboradora, ela que organiza o ambiente social e propicia à criança possibilidades de ação e vivências neste espaço de forma que as crianças se desenvolvam a partir das relações estabelecidas, o que, claramente, não ocorreu nestes momentos retratados. As professoras estavam preocupadas em arrumar os bebês para o lanche, suas mochilas, o quarto e não necessariamente com a vivência proporcionada.

G é uma criança que já engatinha. Colocada sentada no tapete, ela mesma foi até um livro pendurado em um cordão na parede da sala. Ficou com ele alguns segundos e teve sua atenção voltada a um caminhãozinho, mexe nele sem interesse, dá uma esticada em seu corpo e se volta para a caixa de brinquedos. Engatinha até ela e vai tirando os brinquedos de lá sem dar muita atenção a eles, até que vê um telefone de plástico e o puxa para si. Tem um fio pendurado e ela tenta colocar o fio em um burquinho que vê no telefone, ficando entretida nisso durante mais de 40 segundos, até o fim da filmagem.

Pode-se considerar que G estava entretida com o telefone, sendo possível lhe atribuir um alto nível de envolvimento. No momento em que pegou o brinquedo da caixa, mesmo com choro e música na sala, não tirou seu olhar do burquinho em que tentava colocar o fio, por isso a importância da professora organizar o espaço de forma a deixar sempre no ambiente objetos que potencializem o interesse e o envolvimento da criança mesmo sem a presença do adulto, em especial se elas preveem que estarão ocupadas naquele momento, como no caso deste episódio.

Isso não exclui a necessidade de se observar a todo momento as crianças, já que,

como comprovado, há os bebês que se envolvem sozinhos com as propostas - como G - mas há crianças como E e F - que, ainda muito pequenas e com movimentos limitados, não conseguem alcançar materiais de interesse - e como H - que, não conseguindo seu intuito de ficar em pé na cadeirinha, perdeu o interesse rapidamente.

Quadro 35 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Prof as	Categorias de Empenho													
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação					
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
G	x					x															S.P.				

Fonte: quadro elaborado pela autora

No dia 9 de maio, as professoras se utilizaram da sala da turma em dois momentos: na entrada, em que as famílias também brincaram um tempo junto com as crianças e após o lanche da manhã, com a proposta de uma atividade com bambolês e celofane. Foi escolhido o segundo momento para análise, já que o primeiro contou com filmagens de familiares que não assinaram por si os termos de uso de imagem.

O ambiente foi organizado pela professora 4 durante o lanche das crianças, foram espalhados bambolês com celofane e sem no chão, além de algumas folhas soltas de celofane coloridas. As crianças chegaram e foram colocadas cada uma perto de um material, P4 também se sentou e pegou um bambolê, conversando com as crianças e mostrando a todas a cor, sua silhueta atrás do celofane, olhando para todos e chamando a atenção dos bebês para si.

Até que P4 se dirigiu a H, que sorria muito para ela. P4 então começa a girar o bambolê, como se estivesse dirigindo. Ela dá um bambolê a H e diz “Olha aqui seu volante, H. Vamos dirigir com a P4?”. E a criança começa a girar o bambolê da mesma maneira enquanto a professora fazia barulhos de carro com a boca – vrum vrum – e conversava com ele falando como fazia o volante, o carro e a buzina. A expressão de H é de alegria e contentamento, ele está completamente envolvido com a brincadeira que a professora iniciou.

Aqui está um exemplo de como um objeto é passível de representar situações reais a partir da manipulação e da brincadeira. A relação estabelecida com a professora foi crucial para essa vivência da criança com o meio e os materiais e sua atribuição de sentido na ação

de como funciona um carro e suas possibilidades de representação durante o brincar. A educadora estimulou intervenções com os materiais, mostrando aos bebês o que eram e as várias possibilidades de manipulação, assim como mostrou sensibilidade em compreender o interesse das crianças e ampliar seu repertório.

Quadro 36 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação										
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1						
H	x						x				4	x						x										x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

As crianças E e F foram filmadas juntas, já que colocadas próximas ao mesmo bambolê com celofane, sendo que F estava no meio de dois. Agora, um mês após a primeira análise, E e F já se sustentam sentados e se viram para os lados, podendo alcançar mais facilmente os brinquedos próximos a eles.

A bebê E, durante os primeiros 1m30s de filmagem, fica entretida com o celofane que se solta do bambolê, encantada com a sensação dele em sua boca e o som que faz ao amassá-lo com as mãos. Há muito barulho na sala, professoras falando, crianças gritando, mas E não desvia o olhar do material durante todo esse tempo, ela está aberta à situação, atenta aos detalhes e não se deixa distrair.

Quanto a F, sua atenção está voltada a uma brincadeira que a professora 4 está fazendo com outra criança, a conhecida brincadeira do “achou”, em que ela se escondia atrás do celofane colorido preso ao bambolê e perguntava onde ela estava, a criança apontava e sorria, até que ela abaixava o bambolê e aparecia falando “Achou!”. F dava risada enquanto olhava essa brincadeira, até que a professora 6, que estava presente para ajudar na turma esse dia, percebeu o interesse de F e gritou seu nome, perguntando a ele “Onde está o F?” e pegou um celofane do chão para brincar com ele, que ria muito enquanto P6 brincava de “achou” indicando altos níveis de bem-estar e envolvimento na situação proposta, sempre atento aos detalhes e com percepção alta das situação.

Barbier (2002) traz o conceito de escuta afetiva, atrelado à ideia de escuta sensível de Malaguzzi (1999), no sentido de que escutar de afetivamente seria acolher as falas das crianças de forma plena e singular, respeitando suas necessidades no momento. Nesse

episódio, P6 teve a sensibilidade em perceber o interesse de F na brincadeira ao lado e o chamou para si, iniciando uma relação divertida com ele, aumentando seus níveis de envolvimento e bem-estar no processo.

Quadro 37 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
E	x					x					S.P.															
F	x					x					6	x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

G, que já engatinha, e rápido, vai sozinha até um bambolê com celofane azul e o pega. A professora 4 está ao lado e olha para G através do bambolê e o papel, brincando de “achou” com ela, que olha com muita atenção para a professora. Até que P4 pede que a professora de música cante uma música, G olha com atenção para ela e, por vezes, volta sua atenção para o bambolê, interessada na música e no barulho, esse bambolê tem grãos de arroz dentro e, quando manipulado, faz barulho do vai e vem dos grãos, e a professora o chacoalha enquanto canta, fazendo com que G perceba isso. Ela então divide sua atenção entre a professora cantando e o barulho do bambolê e se mantém muito atenta até os 1m47s de filmagem, quando uma outra criança se aproxima e G pula no colo de P4, demonstrando que ela quer sua atenção para ela e também mostrando que, apesar de sua concentração e interesse estar no material e na professora de música, a presença e proximidade da professora era seu maior foco, já que disputou sua atenção prontamente.

Quadro 38 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
G	x					x					4	x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outra data escolhida para analisar esse ambiente foi dia 5 de julho, último dia de

empíria. A Universidade ainda está em greve e uma das professoras referênciada da turma aderiu, enquanto outra está trabalhando com uma professora de outra turma que foi remanejada para o módulo amarelo no período, que aqui chamaremos de P7. Nesse dia, estão presentes cinco crianças e essas duas profissionais.

Estava frio, mas ao mesmo tempo um belo sol lá fora. Então as crianças usaram muito a área externa. “Vivemos em um país tão bonito, onde tem esse sol lindo, vamos aproveitar, hoje as brincadeiras vão ser lá fora, gente, na grama, no parque, bora pro sol”. (excerto do diário de campo, professora 5). A fala da professora, direcionada às crianças logo no início do dia, explica o uso da área externa durante a maioria das propostas na rotina, sendo que a sala da turma foi usada apenas no momento após o lanche da manhã.

Os brinquedos oferecidos aos bebês foram uma caixa de bolinhas, que as professoras dispersaram pelo chão, um cavalinho de brinquedo estilo gangorra, que foi trazido do parque, e alguns carrinhos de empurrar com rodinhas.

Figura 89 – brinquedos na sala



Fonte: foto tirada pela autora em 05 de julho de 2018

Agora engatinhando com mais firmeza e rapidez, E é colocada no chão e engatinha até um carrinho, mexe um pouco com ele sem muito interesse e alcança uma bola, pega, coloca na boca e segue olhando ao redor, volta a engatinhar e vai até uma caixa de brinquedo no canto da sala.

A caixa está fechada, ela tenta abrir, mas não consegue, então se apoia na caixa e fica de pé. Ela não parece triste ou frustrada por não ter conseguido abrir a caixa. Chacoalha as pernas em pé, senta-se de novo, volta a engatinhar e pegar outra bolinha, coloca na boca e olha para frente. Um choro chama sua atenção, ela vê a professora indo até a criança que está chorando e olha o acontecimento enquanto está lambendo a bolinha, sua atenção está

voltada para o choro e a professora, a bolinha é só um passatempo.

O envolvimento de E está baixo, apesar de não aparentar sinais de desconforto, ela não se interessa por nada que lhe foi oferecido. Se as professoras estivessem observando sua ação, veriam que seu desejo era de abrir a caixa, por isso a intervenção do adulto é tão importante na creche, os bebês ainda estão em processo de maturação biológica e sua incompletude motora (ROSSETI-FERREIRA, 2003) não os permite usar de forma coerente seu polegar opositor, assim como seu processo de desenvolvimento ainda está em formação, o que limita seu conhecimento sobre o funcionamento de instrumentos da cultura, se ninguém a ensinar a abrir a caixa, ela não terá como fazer isso sozinha no futuro, primeiro ela precisa dessa vivência com o adulto, que não ocorreu neste episódio.

Quadro 39 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
E				x						x	S.P.																				

Fonte: quadro elaborado pela autora

F é colocado sentado no tapete, a professora 7 está ao lado dele, mas só o observa. A atenção de F se volta para um cordão com bolinhas de madeira que está pendurado na parede atrás de si, coloca as bolinhas na boca e fica até 1m10s nessa atividade. P7 olha para ele e, percebendo que está bem e tranquilo, apenas observa. Depois, F larga o cordão e se apoia na professora, ela olha para ele e espera, ele olha para os lados, para outra professora, e se volta para um brinquedo. Nessa virada de corpo, parece que F vai cair e P7 o segura prontamente pelas costas, não mexe nele, apenas o apoia para ele fazer a virada com o corpo que deseja para engatinhar até o brinquedo, um mordedor, e fica com ele até o fim da filmagem.

Apesar da professora não ter se relacionado diretamente com F, ela demonstrou sensibilidade em suas necessidades durante todo o tempo, porém, ela não o estimula a fazer coisas novas, deixando-o sozinho em suas manipulações.

Quadro 40 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Por si só, a gangorrinha não tem muito a oferecer para os bebês, é um material difícil de usarem sozinhos, já que exige um certo grau de força e entendimento do impulso do corpo para frente e para trás. Para esta ser uma brincadeira divertida para os pequenos, é necessário que o adulto esteja próximo, incentivando e ensinando a criança a brincar nele, para que entenda o balanço de seu corpo, o espaço que ocupa e a força necessária para o funcionamento da gangorra, sem isso, o bebê ou não consegue brincar ou se cansa muito rápido.

Para que a criança vá construindo sua cultura lúdica (BROUGÉRE, 1998), ou seja, para que ela vá adquirindo significações próprias para o ato de brincar, é necessário que o adulto ou o outro mais experiente enriqueça as possibilidades de desdobramentos da brincadeira e do objeto que a criança está manipulando.

A brincadeira é um processo de relações da criança com o brinquedo, com outras crianças e com os adultos, portanto, um processo de cultura. O uso que a criança faz do brinquedo, a maneira como brinca e suas preferências indicam uma produção de sentidos e de ações. (PORTO, 2008, p. 37)

São essas experiências colaborativas no brincar que vão constituir a cultura lúdica das crianças, permitindo a elas entrar no universo da brincadeira, ou seja, a controlar o universo simbólico do mundo que a cerca. Sendo assim, é necessário que se disponibilize uma diversidade de tipos de materiais para esses bebês manipularem, já que quanto maiores as possibilidades, maiores as chances de vivências no meio, e não é o que vemos neste episódio, os materiais são poucos, o que limita as experiências dos bebês.

Da mesma forma, a proximidade com o adulto é importante, o que vemos na análise são crianças pouco estimuladas e deixadas à mercê de suas próprias possibilidades, sem ampliação de referências, comportamento ou significações por parte das professoras que, ocupadas em conversar entre si, acabaram por não prestar atenção às necessidades dos pequenos. Cabe mencionar que foi possível à pesquisadora escutar as professoras conversando durante os episódios analisados e elas falavam sobre as crianças, discutindo acontecimentos passados e presentes durante este tempo em que estão no salão, assim como planejando atividades futuras.

Como foi tratado anteriormente, as professoras têm tempo de planejamento dentro da rotina das 8h de trabalho diários. Porém, elas não têm muito tempo juntas para planejar, conversar, trocar ideias, apenas nos momentos de descanso das crianças ou em raros momentos em que outra professora consegue ficar na turma para elas saírem juntas, já que

elas entram e saem nos mesmos horários que os bebês. Sendo assim, muitas dessas conversas acontecem enquanto as professoras estão com os pequenos, impossibilitando por vezes que haja qualidade nas relações estabelecidas com as crianças nesses períodos por conta da necessidade de que essas discussões ocorram. Mais uma coisa a se refletir e mudar futuramente na organização dos horários de planejamento nas creches.

Seguindo com as análises, será estudado a partir daqui o ambiente da Área Externa, local em que as professoras propõem várias atividades durante a rotina. Serão analisados os mesmos bebês e datas para poder seguir na investigação do envolvimento da crianças no espaço e o que o influencia.

No dia 4 de abril, as professoras tinham uma atividade programada para as crianças na área externa que elas chamaram de brincadeira com farinha. A professora 4 arrumou o espaço após o lanche da manhã, colocando colchões no chão e bacias com farinha de trigo e de milho espalhadas para as crianças manipularem.

Figuras 90, 91 e 92 – área externa com bacias de farinha branca e de milho



Fonte: fotos tiradas pela autora em 04 de abril de 2018

A bebê E não estava muito bem após o lanche, foi chorando do refeitório até o módulo no colo da professora 4, então ela sentou E ao seu lado, segurando suas costas, já que ela ainda não ficava sentada sozinha, e colocou uma bacia de farinha perto dela. À

frente de P4 também estava a criança G, já cheia de farinha, pois engatinhava e pôde ela mesma ir direto para uma bacia assim que colocada no chão.

G, logo que viu P4 se sentando com E, foi rapidamente engatinhando até ela e sentou em seu colo, P4 a colocou sentada à sua frente e foi mostrando para as duas bebês uma bacia, mexendo na farinha, dizendo como era gostosa sua textura, incentivando as duas crianças a manipularem o material.

G está atenta à professora e também a E, enquanto E está mexendo na farinha, G tira sua bacia e olha para ela para ver sua reação, a pequena E chora, nisso, a professora fica falando para elas que o pão é feito com aquela farinha e as incentiva a amassar a farinha para fazer pão. Nessa hora, E se acalma e mexe um pouco na farinha, G também e joga um pouco no rosto de E, novamente para ver sua reação, então E chora.

Nesse momento, a professora a coloca do outro lado, tirando-a de perto de G, e dá outra bacia para ela, E se acalma e continua brincando, enquanto a professora sorri e diz a elas que também vai amassar a farinha para fazer o pão do lanche da tarde, então ambas as bebês voltam sua atenção para a brincadeira.

A ação da professora foi muito importante para ajudar E em seu desconforto, assim como para apresentar as possibilidades de manipulação que a farinha permite, explicando o uso culinário e possibilitando que os bebês a sentissem, colocassem na boca e passassem no corpo.

Chama-se a atenção para a relação entre as bebês que, por si, são capazes de tomar iniciativas a partir da curiosidade em conhecer e entender o outro. Na cena, é visível como G incomoda E para ver sua reação, a relação entre coetâneos acontece a todo momento e é muito importante na creche e, por vezes, é necessário que o adulto intervenha e atue junto com as crianças durante essas relações, pois eles ainda estão aprendendo a produzir e sustentar ações e manter trocas significativas com as pessoas que os cercam. A professora, na ação com as bebês, possibilitou significações a elas que, aos poucos, foram compreendendo seu comportamento e o do outro nas relações sociais que estabelecem.

Quadro 43 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho													
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilização			Autonomia			Estimulação							
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

devem ser estimulantes, diferentes e interessantes, na medida em que o foco do brincar heurístico está na manipulação de objetos naturais, que contém, por si só, texturas diversas, cheiros, pesos, diferentes dos brinquedos de plástico, que pecam por não permitir aos bebês cheiros, sabores, toques diferentes, limitando seu conhecimento de mundo. A manipulação das farinhas e os materiais de cozinha que foram disponibilizados às crianças facilitou exatamente esse brincar heurístico e ampliou as possibilidades de experiência dos pequenos, cujo envolvimento foi claramente evidenciado com e sem a presença da professora.

Quadro 45 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
																5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	H	x					x				S.P.																			

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro dia escolhido para análise neste ambiente foi 9 de maio. O espaço da área externa foi utilizado antes do almoço e após o jantar, aqui será analisado o segundo período, em que as crianças ficaram no local até o fim do dia quando da chegada de seus familiares. Na parte da manhã³⁵, a proposta foi com os bambolês e papel celofane, então as professoras, aproveitando-se do grande interesse dos bebês na atividade, arrumaram o espaço da área externa no fim do dia com o que sobrou de papel celofane e alguns outros brinquedos em cima de uma lona.

Figura 93 – área externa organizada no fim do dia



³⁵ Episódio também analisado.

Fonte: foto tirada pela autora em 09 de maio de 2018

P6 coloca E deitada de bruço em cima da lona e de frente para uma folha de celofane, porém, não se senta com ela. A bebê bate no papel um tempo, mas sem interesse, até que começa a olhar um pouco de terra e grama que está na lona e avista a grama à frente, agora E já se arrasta e começa a ir em direção a grama, determinada e com o olhar voltado à sua meta. O pé dela bate no papel celofane, mas ela não se importa, está concentrada na sua ação. Ela demonstra em sua expressão facial a vontade de chegar aonde quer, seus olhos estão bem atentos e ela está decidida, muito envolvida e curiosa com a situação.

Quadro 46 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
E	x					x					S.P.	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

F é colocado em frente a um celofane, mas não se interessa por ele e sim por um chocalho que está ao lado. Pega o chocalho, mexe um pouco, ouve seu som. Apesar dele estar interessado no brinquedo, por vezes seu olhar se volta para a professora 6 que está mexendo um celofane e fazendo barulho com ele, ela chega a dizer seu nome e ele olha na hora, mas logo perde o interesse e volta ao chocalho, mas a manipulação não parece desafiadora ou o está deixando motivado. A professora 6 também não insiste em chamar a atenção de F, voltando-se a outra criança que gostou do barulho do celofane, o que a deixa com um nível de empenho moderado, já que não vai até a criança desinteressada, mas escolhe se dirigir à bebê que gostou do ela estava fazendo.

O que vemos no episódio é que a professora percebeu que F não estava envolvido com nada e chegou a chamar sua atenção, mas talvez ela devesse ter feito outras tentativas para estabelecer relação ao invés de se virar para outra criança perante o desinteresse de F em sua proposta inicial.

Quadro 47 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho													
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade			Autonomia			Estimulação							
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
F			x						x		6			x						x					x

Fonte: quadro elaborado pela autora

G não se interessa pelo material exposto e vai até um pequeno escorregador que fica no espaço, levanta-se apoiada nele e fica ali olhando para os lados, levantando e abaixando, coloca a mão na boca, continua com o olhar vago demonstrando estar incomodada e com os olhos um tanto cansados, sua expressão é de apatia, não está interessada em nada. Em 1m47s de filmagem, a professora 5 vai até o escorregador para deixar uma criança, mas logo se retira sem dar atenção para G, que olha para ela se aproximar e se afastar com a mão na boca.

Quadro 48 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade			Autonomia			Estimulação								
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
G				x						x	S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

Nesse dia, foram seis crianças da turma na creche, com três professoras presentes. Assim, é seguro afirmar que a relação adulto-criança favorece uma convivência mais próxima, então o empenho das professoras com G pode ser considerado muito baixo, pois ela ficou muito tempo ali sozinha e desinteressada e nenhuma professora se aproximou ou se dirigiu a ela. Porém, cabe mencionar que este também era o horário da saída, então as educadoras se preocupam muito com trocar as crianças, observar a chegada dos pais, que também podem ser um fatores que influenciam na baixa relação com os bebês. A atenção dos adultos está voltada a várias coisas ao mesmo tempo, talvez seja o momento de dividir as tarefas, uma professora se preocupa com a qualidade das relações estabelecidas e outra com os cuidados.

Pino (2005) diz que a primeira relação da criança com o mundo é a partir do adulto, depois ela se utiliza dos materiais para intermediar esse entendimento. Dessa forma, com

crianças ainda tão pequenas cuja atividade que guia seu desenvolvimento é a relação de convivência ativa com os adultos (VIGOTSKI, 2018), é vital que as professoras achem métodos que as permitam se relacionar com os bebês durante seu dia na creche, explorando possibilidades e, desta forma, possibilitando o desenvolvimento das crianças.

H também não se interessa pelo celofane e vai engatinhando até uma casinha que fica no espaço. Durante os dois minutos de filmagem, ele fica sentado na porta da casinha mexendo na grama, tira um pedaço, coloca na boca, olha, muito envolvido na manipulação. Em 1m27s de filmagem, a pesquisadora para rapidamente para tirar um pedaço maior de grama que ele coloca em sua boca, a pesquisadora preferiu não esperar uma professora chegar, apesar de algumas estarem perto, mas isso não influenciou o interesse de H, ele voltou a mexer na grama e na terra, além de rir logo após o acontecido, mostrando alto *score* de bem-estar e envolvimento na ação.

Quadro 49 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
H	x					x					S.P.	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro dia selecionado para investigar o envolvimento na área externa foi na data de 5 de julho. Como dito na análise anterior do mesmo dia, as crianças passaram muito tempo em ambientes externos, dois deles nesta área adjacente ao módulo da turma, aqui será analisado o segundo momento, logo antes do jantar e após o sono.

Foi levada a lona para fora e uma caixa com brinquedos aleatórios, ali havia carrinhos, chocalhos, bichos de pelúcia e potes. A caixa foi deixada no centro da lona pela professora 7 e alguns brinquedos soltos em volta.

Figura 94 – criança área externa com brinquedos



Fonte: foto tirada pela autora em 05 de julho de 2018

Agora E já engatinha e, ao ser colocada perto da caixa, vai até a professora 7. F também está próximo e a professora, percebendo que os dois estão olhando para ela, pega uma girafinha de pelúcia do chão e começa a mostrar a eles, falando sobre as cores da girafa, o tamanho do pescoço e canta uma música do animal. E e F dão risada e seus olhos estão totalmente voltados para a professora, que faz perguntas a eles, dá risada e pergunta a F se quer segurar a girafa, ele a pega e manipula por um tempo, enquanto isso, a professora continua cantando a música da girafa batendo palmas e olhando para E, que bate palmas também e dá risada junto com P7.

Esse episódio desencadeou uma vivência com sentido para esses dois bebês por meio da professora que, atenta a eles, falou sobre assuntos reais a partir da manipulação da girafa de brinquedo, chamando a atenção para diversos fatores, como cores, o animal na realidade, sonoridade, muito importantes para as crianças que estão mudando o tipo dominante de atividade, agora já a partir dos objetos e sua manipulação (VIGOTSKI, 2018), assim como sua forma de entender o mundo, ainda a partir da relação com o outro, mas também com o uso dos instrumentos culturais.

Quadro 50 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade			Autonomia			Estimulação								
E	x					x					7	x					x					x				
F	x					x					7	x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças. Por exemplo, os bebês aprendem a se vestir sendo agasalhados pelos adultos, aos poucos, os pequenos iniciam um processo de participação na ação de vestir-se e, finalmente, eles vão aprendendo a vestir sozinhos suas roupas, até mesmo a escolher e demonstrar suas preferências. (BARBOSA, 2010, p. 05)

O entendimento de H na relação com a professora só foi possível porque em algum momento lhe foi ensinado o funcionamento do telefone. Ele ainda não desenvolveu suas funções psicológicas a ponto de compreender que aquele telefone é de brinquedo e não é realmente possível falar com sua mãe nele, mas está, aos poucos e a partir desse tipo de vivência em casa e na creche, a compreender seu mundo.

Quadro 52 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação											
H	x					x					5	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro ambiente que as crianças desta turma frequentaram por várias vezes durante a empiria foi a Sala Cri-cri. Como mencionado, foram escolhidos três dias e, novamente, quatro crianças, para investigar o que acontece nessa sala que, diferente de outros espaços, já tem materiais específicos de espuma, com o chão todo coberto de tapetes grossos de EVA e uma piscina de bolinhas. Então, as propostas giram em torno de vivências com esses materiais em um meio já organizado.

Figuras 95, 96, 97 e 98 – crianças brincando na sala cri-cri



Fonte: fotos tiradas pela autora em 14 de março de 2018



Fonte: fotos tiradas pela autora em 16 de maio de 2018

O brincar de qualidade se faz a partir de um ambiente rico em possibilidades, no qual as crianças possam expressar suas mais diversas linguagens (MALAGUZZI, 1999) a partir da relação com o outro e com os materiais disponíveis. Uma sala como a cri-cri, com um leque grande de materiais, mas todos configurados para um mesmo fim, pode vir a ser um local em que o brincar se torne repetitivo e desinteressante, e esse ato, ao não se tornar complexo e envolvente, acaba por não cumprir seu papel de ser ação principal da criança no desenvolvimento de suas funções psicológicas.

No dia 14 de março, estavam presentes seis crianças e duas professoras e a sala cri-cri foi utilizada após o jantar. O ambiente já tem materiais, então não há o que a professora arrumar antes de levar os bebês, mas foi possível reparar, no decorrer da pesquisa, que as professoras vão ajeitando os objetos conforme o interesse de uso na hora ou das crianças. Por exemplo, em um determinado momento, uma professora ajeitou uma espuma com formato de U em cima de um colchão e fez um túnel para as crianças passarem engatinhando, assim como colocou espumas de diversas formas atrás e na frente do túnel para estimular um circuito de ida e volta por ele com alguns obstáculos.

Figuras 99 e 100 – criança brincando no circuito montado pela professora



Fonte: fotos tiradas pela autora em 14 de março de 2018

As crianças costumam ser levadas do módulo até a sala cri-cri com o chamado trenzinho, um tipo de carrinho de madeira que cabem várias crianças de uma vez, muito utilizado para levar as turmas de bebês que ainda não andam por distâncias maiores no berçário, além de ele também ser usado fora da creche “Nós levamos as crianças até a biologia³⁶ com ele, é pertinho, mas já não é mais dentro da creche, o que ajuda nos passeios, já que a gente pode levar bebês que não andam” (excerto de diário de campo, professora 4, 05/07/2018), ou seja, é um artefato muito útil no dia a dia da instituição.³⁷

Figuras 101 e 102 – crianças sendo levadas de um espaço a outro da creche com o trenzinho



Fonte: fotos tiradas pela professora 4 em abril de 2018

A pesquisadora pôde observar que as crianças adoram andar nesse trenzinho, as professoras vão imitando sons de trem, de carro, buzina, enquanto empurram e os pequenos se divertem, além de algumas crianças que já andam gostar de empurrá-lo, em uma sensação de que já cresceram e agora podem assumir outros papéis naquela ação.

Figura 103 – criança ajudando a empurrar o trenzinho

³⁶ A professora se refere ao Instituto de Biologia da Universidade, cujo prédio fica ao lado da creche e as crianças são levadas lá às vezes para passear pelo entorno.

³⁷ Uma professora gentilmente cedeu as fotos para a pesquisadora, que tem autorização do uso das imagens de todos os sujeitos.



Fonte: foto tirada pela professora 4 em maio de 2018

Chegando na sala cri-cri, as crianças foram colocadas no chão perto de algum material. A pequena E ainda não se movimenta muito bem sozinha, apenas se arrasta um pouco e se vira. Ela foi colocada deitada de bruços em frente a uma espuma e lá ficou. Ela se entreteve com a pesquisadora, ficou olhando diretamente para a câmera durante os dois minutos de filmagem e dando risada. Apesar dela não demonstrar desconforto ou tensão e sua expressão facial ser de alegria, já que sorri e levanta o corpo com os braços algumas vezes, nenhuma professora está com ela. O material que está próximo é uma espuma de um tamanho que ela não consegue pegar sozinha e a única coisa que ela tem possibilidade de fazer é colocar suas mãos na boca - coisa que fez algumas vezes durante a filmagem - e olhar ao redor, não houve nenhuma relação com ela ou tentativa de alguma brincadeira, levando a pesquisadora a inferir que, se não estivesse presente, E ficaria sem ação.

Quadro 53 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
E	x					X										5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

F foi colocado sentado em uma almofada em formato de U para ajudar a sustentar seu corpo. Ele está com muito sono e fecha os olhos às vezes, sua expressão facial é de

chamou de vivência, que, lembrando as palavras do autor, seria “[...] a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77). Dessa forma, compreendendo que as crianças se desenvolvem a partir das vivências, pode-se concluir que houve possibilidades de desenvolvimento no episódio relatado.

Quadro 55 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilização					Autonomia					Estimulação									
I	x					x					5	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

J também é uma criança que já engatinha. Em um determinado momento, ele vai até uma cama elástica e, com alguma dificuldade, senta-se. Havia uma bolinha em cima dela, que ele pegou e ficou olhando, sem muito interesse.

Havia uma criança na sala que estava chorando muito e uma professora tentando acalmá-la conversando, mostrando alguns materiais. J ficou olhando essa cena durante os dois minutos de filmagem, sentado na cama elástica e segurando a bolinha. Por vezes, ele olhava para os lados, colocava a bolinha na boca, mas sempre com uma postura neutra, sem sinais de conforto ou desconforto, ele simplesmente estava ali, com uma atitude passiva e desinteressada. As professoras estavam com outras crianças no momento, uma com a que estava chorando e outra brincando de bola com um bebê, não podendo dar atenção a J.

Esse é um exemplo de como não é possível, no trabalho com bebês, delegar muitas crianças a um adulto. Por vezes, as crianças precisam de um atendimento mais individualizado, como o caso dos momentos do episódio acima, então não serão considerados *scores* baixos de empenho porque não houve possibilidade de relação com a criança J no momento da filmagem, já que outras crianças necessitavam de mais suporte naquele momento, mas isso não exclui o fato de o bem-estar de J se qualificar como moderado e o envolvimento baixo, já que o ambiente não estava interessante para ele.

Quadro 56 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar	Envolvimento	Profas	Categorias de Empenho
----------	-----------	--------------	--------	-----------------------

	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
J			x					x		SP															

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outra data escolhida para análise foi 18 de abril, em que a sala foi usada logo após o lanche da manhã. Nesse dia, estavam presentes sete crianças e duas professoras.

Agora E já se sustenta sentada sozinha e se arrasta com rapidez. Ela foi colocada em frente a uma espuma grande e começou a morder a espuma, sorria às vezes como se o ato fizesse cócegas em sua gengiva, ficou fazendo isso até o 1m26s de filmagem quando olhou para uma professora e começou a chorar. A professora 5 então se dirigiu a ela perguntando o que tinha acontecido e, de longe, mostrou-lhe uma bola, ela colocou a mão na boca, parou de chorar e ficou olhando a bola e escutando a professora, não tentou levantar os braços pedindo colo ou na tentativa de pedir a bola, apenas ficou olhando a professora falar com ela e sorrindo às vezes.

Houve uma tentativa da professora em diminuir o desconforto de E assim que a viu reclamando, logo em seguida a filmagem, a pesquisadora testemunhou a professora indo até ela com a bola, a sentou e cantou a música “Ora Bolas” do grupo Palavra Cantada³⁸, cuja letra trata sobre um menino jogando bola e sobre lugares onde ele mora, sobre as florestas e o céu, cidades, o país e, conforme cantava, ia parando e falando desses lugares olhando para E.

É prudente explicar o que houve por detrás das câmeras, pois apenas aqueles dois minutos não deram conta de todo o processo, uma rica vivência que começou no instante em que a professora percebeu o incômodo de E, que ela mostrou a plenos pulmões, com um grito antes de choramingar, e foi ainda por um tempo após a pesquisadora desligar a câmera, em que professora e criança conviveram ricamente cantando e depois discutindo a

³⁸ Oi oi oi, olha aquela bola/A bola pula bem no pé, no pé do menino/Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho/Onde ele mora? Mora lá na quela casa/Onde está a casa? A casa tá na rua/Onde está a rua? Tá dentro da cidade/Onde está a cidade? Tá do lado da floresta/Onde está a floresta? A floresta é no Brasil/Onde está o Brasil/Tá na América do Sul no continente Americano/Cercado de oceano e das terras mais distantes/De todo o planeta/E como é o planeta?/O planeta é uma bola, que rebola lá no céu/Oi oi oi, olha aquela bola/A bola pula bem no pé, no pé do menino/Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho/Onde ele mora? Mora lá na quela casa/Onde está a casa? A casa tá na rua/Onde está a rua? Tá dentro da cidade/Onde está a cidade? Tá do lado da floresta/ Onde está a floresta?/ A floresta é no Brasil/ Onde está o brasil/ Tá na América do Sul no continente Americano/ Cercado de oceano e das terras mais distantes/ De todo o planeta/ E como é o planeta?/ O planeta é uma bola, que rebola lá no céu/ Oi oi oi, olha aquela bola/ A bola pula bem no pé, no pé do menino.

TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. **Ora Bolas**. Canções de curiosas. São Paulo: Palavra Cantada, 2004. 1 CD-ROM

música: com a professora falando sobre a bola ser redonda, que o menino morava em uma casa como a da família de E em uma cidade. Falou que a creche que ela estava também ficava em uma rua com pedrinhas, na cidade de Campinas em um país chamado Brasil. Todas essas informações vão sendo ouvidas e ressignificadas por E que, aos poucos, vai formando seu repertório cultural, entendendo seu meio e os significados à sua volta, assim como seu lugar neste mundo que é seu, mas também do outro.

A bebê ainda não se desenvolveu a ponto de entender as nuances da música em todos os seus detalhes, mas no processo de colaboração ela vai desenvolvendo a percepção e aprendendo por meio da fala e ações da professora.

Para avaliação dos *scores* de envolvimento, bem-estar e empenho, a pesquisadora privilegiará a cena seguida ao fim da filmagem, em que a professora, diante do desconforto da criança, cria possibilidades de desenvolvimento por meio de suas ações.

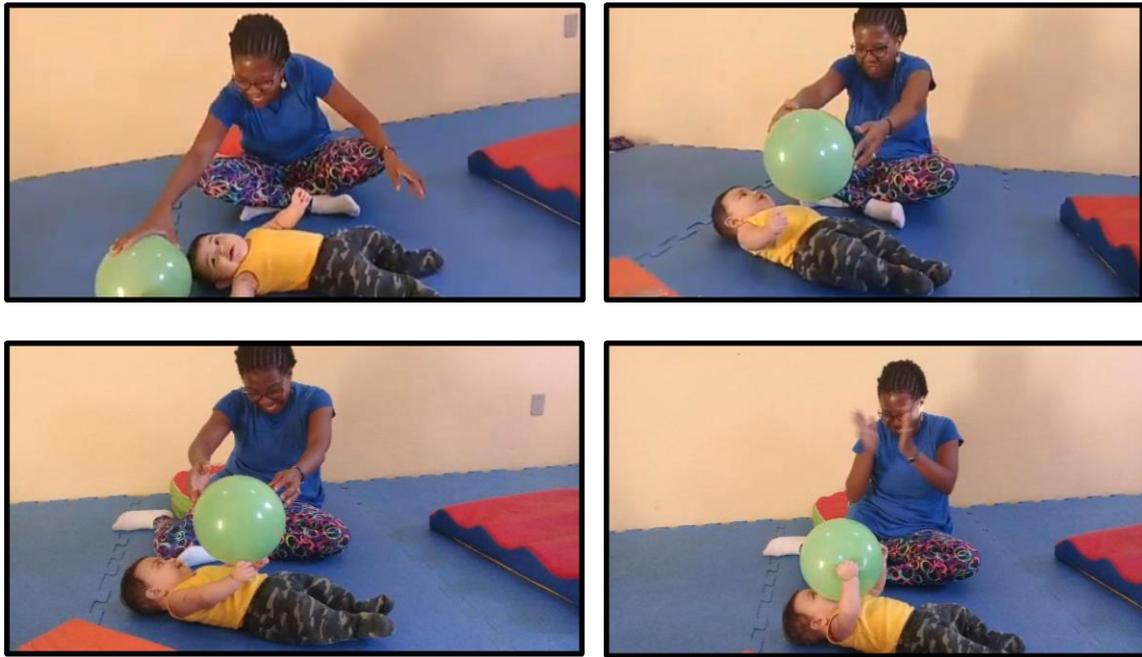
Quadro 57 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilização					Autonomia					Estimulação									
E	x					x					5	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

A pesquisadora vê F deitado de costas brincando com a professora 5, ela está com uma bola média e bem leve sobre ele, segurando e soltando em sua barriga. Ele tenta segurar a bola e solta vários sons altos e alegres enquanto escuta P5 falar sobre o brinquedo, que o está segurando e vai soltar, perguntando “Cadê a bola? Vai cair. Segura. Abra a mãozinha, vou soltar a bola pra você”. F ri muito alto, está com uma feição alegre e despreocupada, não há medo em seu olhar e ele olha para a professora abrindo e fechando as mãos enquanto ela o estimula a isso. Na hora que cai a bola, ele é pura alegria, em um momento em que ele consegue segurá-la, dá risada, mexe as pernas e morde a bola bem forte, como que não se contendo em seu entusiasmo com a brincadeira.

Figuras 104, 105, 106 e 107 – Relação entre professora e criança



Fonte: fotos tiradas em 18 de abril de 2018

Esse episódio mostra uma riqueza de possibilidades na relação entre a professora e o bebê. Ali há estímulo da coordenação motora fina, no ato de pegar a bola, controle de si ao falar sobre abrir e fechar as mãos enquanto a bola está caindo, atenção, concentração, tudo isso na brincadeira. F demonstra altos níveis de bem-estar e envolvimento, sorri muito, motivado, atento aos detalhes, nenhum barulho externo tira sua atenção da professora e da bola. Laevers pontua que “[...] o envolvimento é um dos indicadores mais diretos e confiáveis de aprendizagem significativa.” (LAEVERS, 2014, p. 159), e esta cena demonstra claramente o quão correta está a premissa do autor.

Quadro 58 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade				Autonomia				Estimulação										
																5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
F	x						x				5					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

I, que já engatinha, vê a professora 4 pulando no pula pula, ela está chamando as crianças para brincar junto com ela e cantando. I vai até lá e senta ao lado de P4 em cima do pula pula, ela não se levanta, nem mesmo quando a professora estica a mão para ela, ela

só quer aproveitar os pulos de P4, mas sentada. Seu olhar, apesar de estar em direção à educadora, parece vago, ela não sorri nem chora, só fica lá sentada. A professora, apesar de estar falando com ela, não a faz ficar em pé no pula pula ou oferece outra coisa para I fazer, respeita o fato de I querer apenas ficar sentada, mas se faz presente a incentivando, caso ela mude de ideia.

Aos 15s de filmagem, J vai engatinhando até o pula pula, P4 diz para ele se aproximar e pular também, ele estica o braço, a professora entende que ele quer ajuda e estica o braço também o chamando “Vem pular com a I, J” e ele aceita a ajuda, mas P4 não o coloca no pula pula, apenas dá apoio para que ele suba sozinho, dizendo “Coloca o pezinho J, vem que eu seguro sua mão, dá a mão pra mim. Isso. Viu? Conseguiu sozinho, muito bem”. Ele senta e fica mexendo o corpo, sentado, como que pulando, e olha para P4, que saiu do pula pula, pois ela não cabia junto com I e J. Aos 1m37s, I desce do brinquedo e vai atrás de uma bola, a segura e mexe nela ainda sem muita vontade, coloca um dedo na boca e fica ali sentada olhando a bola e mexendo nela sem muito interesse.

P4 então sobe novamente no pula pula, pega nas mãos de J, o ajuda a ficar de pé e eles pulam juntos, dando risada, J está muito envolvido, olhando às vezes para a professora, às vezes para seus pés, tentando entender toda a cena do que está acontecendo com seu corpo naquele vai e vem do brinquedo.

P4 chama I para voltar ao pula pula, ela começa a engatinhar e chega lá. P4, ainda segurando J com uma das mãos, desce do pula pula e ajuda I a subir, agora estão os três pulando - P4 no chão, mas as crianças nem reparam - a expressão facial de I melhora e ela esboça um sorriso. No fim da filmagem, estão os três sorrindo alegres enquanto P4 comenta que delícia é pular no pula pula.

A intervenção da professora foi essencial para as ações de I e J. Aquela cama elástica era de um tamanho que dificultava que as crianças subissem sozinhas, então era necessário que tivessem ajuda, mas P4 não as colocou simplesmente, as ajudou a subir, falando sobre o passo a passo e festejando a conquista, na preocupação em ensinar as crianças a fazerem junto aquilo que logo farão sozinhas. Isso é agir na Zona de Desenvolvimento Iminente, que é exatamente essa zona de possibilidades de desenvolvimento (PRESTES, 2012a), em que a professora atua propiciando processos cada vez mais autônomos do bebê.

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1				
I		x					x				4	x					x									x				
J	x						x				4	x					x									x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Outro dia escolhido para análise deste espaço foi em 23 de maio. O período que usaram a sala foi no momento do acolhimento, em que houve possibilidade de fazer filmagens e fotos com as famílias, sendo que uma das mães de duas crianças da turma permitiu o uso de sua imagem, chegando a assinar o termo de concessão para uso na dissertação oferecido pela pesquisadora.

Figuras 108 e 109 – momento da entrada com as famílias na sala cri-cri



Fonte: fotos tiradas pela autora em 23 de maio de 2018

No prédio do CECI berçário integral, as famílias têm livre acesso aos espaços. Na entrada, eles levam as crianças até as professoras e podem se utilizar do ambiente e materiais enquanto esperam. Em conversas com as professoras sobre isso, a maioria aprova a ideia e não gostam da dinâmica de algumas escolas em que as crianças são recebidas na porta de entrada e levadas até a sala por uma profissional da instituição, elas prezam, em especial, por essa conversa inicial e final com as famílias diretamente com elas, as pessoas que cuidam efetivamente das crianças durante seu dia na creche “Eu quero saber como está a criança. E se ela teve febre? Alguma dor? Aí a gente fica de olho...” (excerto de diário de campo, professora do berçário do CECI integral, 28/02/2018).

Eu acho que a criança ganha muito com essa conversa direta entre as professoras e as famílias, tanto na entrada, pra saber como ela está até aquele momento, quanto na saída quando faço questão de falar pra mãe como foi o

dia do filho dela. A criança não existe só algumas horas, ela é um todo, se ela chora no lanche, importa saber se ela dormiu bem, por exemplo, daí podemos colocar ela para descansar e ver se come depois, a gente não adivinha, mas consegue trabalhar melhor com informações. Entende? (Excerto de diário de campo, professora do berçário do CECI integral, 28/02/2018)

Realmente, essa convivência com as famílias se torna importante no dia do bebê na creche, assim como mostra o exemplo dado acima pela professora. A pesquisadora, que também é educadora na instituição, apoia esse procedimento, que só vem a ajudar no entendimento de várias situações com as crianças no decorrer de seu dia.

As famílias então deixaram as crianças na sala cri-cri, conversaram brevemente com as professoras, despediram-se e foram para seus locais de trabalho. As crianças F e G foram deixadas dentro da piscina de bolinhas.

F começou a reclamar logo. Incomodado, levantava as mãos como que sem querer pegar as bolinhas, ou pedindo colo. Logo, a professora 4 chegou, arrumou F sentado e começou a jogar as bolinhas para cima e falando para eles quais as cores das bolinhas que eram jogadas. F logo se animou e começou a prestar atenção em P4, assim como E, os dois estavam com os olhares voltados para a professora e para as bolinhas sendo jogadas, escutando atentamente as cores das bolinhas e as vendo desaparecer no meio das outras. Elas demonstraram abertura no ambiente e estavam motivadas em suas ações.

A pequena E pegava algumas e jogava junto às vezes, enquanto F mexia os braços animado em cima das bolinhas e soltava gritinhos, como que querendo se comunicar com a professora. Ambos tiveram seus níveis de bem-estar e envolvimento aumentados após a chegada de P4, mais uma prova de que, com bebês, a relação com o outro é o ato que mais aumenta seu envolvimento, como a pesquisa está deixando transparecer

Quadro 60 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilização				Autonomia				Estimulação						
E	x					x					4	x					x					x				
F	x					x					4	x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Em determinado momento, a professora 5 está com duas crianças próximas a ela, I

é uma delas; P5 está cantando a música que está sendo tocada no rádio enquanto observa uma das crianças que queria entrar na piscina de bolinhas. Então I lhe dirige um olhar, P5 retorna o olhar de I e em seguida a abraça. I também a abraça. As duas se desvencilham brevemente e se olham com muita afeição. A professora sorri e I também. Foi um momento muito bonito, em que professora e bebê se conectam com um olhar e um toque de carinho.

Figuras 110 e 111 – Momento de comunicação por meio do olhar e abraço entre professora e criança



Fonte: fotos tiradas pela autora em 23 de maio de 2018

A criança pequena, como já foi dito, depende da comunicação emocional com o adulto para se desenvolver, para entender o mundo em que vive. Essa comunicação, muitas vezes, também é feita por meio do olhar e do toque, não apenas da fala, afinal, a criança é feita de cem linguagens (MALAGUZZI, 1999).

Lísina (1987), em seu texto sobre a gênese nas formas de comunicação entre as crianças³⁹, estabelece o conceito de comunicação como sendo “[...] a atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes, cada um atuando como sujeito, como indivíduo. (LÍSINA, 1987, p. 275) e as ações de um são organizadas a partir da resposta do interlocutor. Nessa cena, as ações da criança desencadearam a da professora, que respondeu o olhar com um abraço correspondido. Tal dialética de sentimentos faz parte do desenvolvimento do sujeito, dele entender que vive em um mundo social no qual o carinho é, muitas vezes, recíproco. Isso é formação cidadã e democrática dentro de um mundo social.

I continua olhando e sorrindo para P4 até que a professora pergunta se ela não quer brincar na piscina de bolinha e leva I até lá. Juntas, elas jogam as bolinhas para cima enquanto a professora continua cantando e olhando para I, e assim vão até o final da

³⁹ Texto original do Volume I disponível em https://issuu.com/leosantos59/docs/la_psicologia_evolutiva_y_pedag__gi

filmagem.

Quadro 61 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																												
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação																		
I	x						x				5	x																												

Fonte: quadro elaborado pela autora

J está sentado na piscina de bolinha sozinho já há algum tempo, ele está mexendo nas bolinhas sem muito interesse e começa a espirrar, sai sujeira de seu nariz e ele tenta limpar passando a mão, mas se suja mais, sua expressão facial é de incômodo. Ele espirra novamente piorando a situação e reclama mais alto, então uma professora vem até ele e o avisa que vai limpar seu nariz com o papel higiênico. J para de reclamar e aguarda, demonstrando que entendeu a ação que a professora disse que iria fazer e aceita. Ela então limpa seu nariz e se afasta.

No decorrer da filmagem, J continua ali sentado com o olhar vago, como que ausente da situação, não está chorando, mas também não demonstra sinais de motivação e interesse pelo material ou pelo ambiente. Em 1m53s de filmagem, ele se levanta, sai sozinho da piscina e começa a engatinhar pelo espaço, ainda sem objetivo.

Apesar da professora ter demonstrado respeito pela criança ao avisar sobre seu movimento, sem simplesmente aparecer e limpar o nariz dele rápida e desavisadamente, ela não estendeu sua sensibilidade ao fato de que J não estava envolvido com nada, mas se mostrava desinteressado com o que lhe estava sendo oferecido, assim como não o estimulou ou conversou com ele para aumentar seu envolvimento ou bem-estar.

Quadro 62 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																												
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação																		
J				x						x	5	x																												

Fonte: quadro elaborado pela autora

Essas foram as análises dos espaços do estudo de caso 2. Seguiremos para o caso 3,

último lugar de empiria na creche da UNICAMP, para posteriormente dar continuidade às considerações gerais.

4.3. Estudo de Caso 3 – Berçário do Centro de Convivência Infantil Integral - horário das 8:30h às 17:30h

Os módulos do berçário integral, atualmente, levam os nomes da cor de suas paredes⁴⁰, há o módulo azul, o verde, o amarelo e o pêssego, sendo este nosso local de estudo 3. Lá ficavam os bebês que começaram a frequentar a creche em agosto de 2018 com seus cinco e seis meses de idade.

Figuras 112 e 113 – Salão do módulo Pêssego no momento de acolhimento das crianças



Fonte: foto tirada pela autora em 12 de novembro de 2018

Última turma a ser estudada, o espaço contou com menos encontros, sendo que para este exemplo foram utilizados também três dias de empiria com filmagens de quatro crianças por dia, escolhidos por serem bebês que estavam presentes em todos os dias de filmagem. A turma era composta por nove crianças, sendo quatro meninas e cinco meninos e, como nos outros espaços, com duas professoras responsáveis e eventuais estagiárias e professoras substitutas para os dias de mais necessidade. Foi conseguida autorização de cinco desses nove bebês para participarem da pesquisa.

O trabalho empírico foi feito entre os meses de outubro a dezembro de 2018 e, para o exemplo de análise, escolheu-se os dias 12/11, 05/12 e 18/12 de 2018, a partir das filmagens dos sujeitos K, L, M e N para contemplar este estudo de caso.

Na categoria Empenho, serão analisadas as professoras que chamaremos de P8 e P9 nos mesmos momentos em que as crianças, caracterizadas pela linha correspondente em

⁴⁰ Como explicado no capítulo 3.

quadro a ser colocado logo abaixo às análises de cada ambiente, assim como a professora 6, que também esteve presente nas filmagens, já que esta profissional substitui as educadoras em várias turmas. Se a professora estava ausente, será colocada a sigla S.P

O salão da turma é um lugar amplo que fica em seguida à porta principal de entrada do módulo. Ele já tem alguns brinquedos pelo chão e em caixas, as professoras os arrumam em cantos no fim do dia e vão pegando os brinquedos conforme as propostas com as crianças.

Figura 114 – Salão do módulo Pêssego



Fonte: foto tirada pela autora em 18 de dezembro de 2018

A partir da foto acima, é possível notar que nessa sala existem alguns cadeirões no fundo. Esses bebês fazem suas refeições no salão, não vão até o refeitório.

Eles são muito pequenos, os menores da creche, então a gente serve as refeições aqui mesmo, as cadeiras são melhores do que as do refeitório e aqui é mais tranquilo. As copeiras trazem pra gente pronto, nós servimos e depois vem o pessoal da limpeza e limpa. Nós conseguimos dar atenção a eles na alimentação com menos bebês de cada vez enquanto os outros estão brincando no salão. Facilita bastante. (Excerto de diário de campo, professora 9, 22/10/2018)

Esse também é um fator responsável por essa turma passar tanto tempo de seu dia neste salão, as propostas anteriores e posteriores aos momentos de descanso e alimentação, assim como o acolhimento e muitas vezes a saída, são feitas ali, pelo que a pesquisadora pôde observar nos dias em que esteve presente, ou na área externa, corredor adjacente a este salão. Essa área é rodeada por uma cerca de plástico colorido pelo lado de fora, o que garante que os bebês não saiam daquele espaço.

Por vezes, as professoras os deixam livres pelos dois lugares durante o mesmo período

e os bebês que já engatinham conseguem ir de um lugar a outro sozinhos. As vivências nesta área também serão analisadas nesta dissertação.

Na foto abaixo, é possível visualizar a possibilidade das crianças irem e virem dos dois ambientes e a cerca colorida que separa a área externa do módulo pêssego do restante da creche.

Figuras 115 e 116 – separação entre salão e área externa/cerca da área externa



Fonte: fotos tiradas pela autora em 12 de novembro de 2018

No dia 12 de novembro, estavam presentes oito crianças e as duas professoras da turma, uma estagiária também ficou junto, mas somente até o almoço. Nesse dia, os bebês ficaram no salão boa parte da manhã, saindo no momento de visita, por volta das 11h15. Assim como também ficaram no período do jantar, que acontece depois do sono e, após proposta de leitura e fantoches em outro módulo, voltaram para fazer a saída.

Aqui serão analisadas filmagens de dois destes vários momentos, na parte da manhã - após o acolhimento - e no horário do jantar, na tentativa de contemplar ao máximo a rotina dos bebês.

A sequência de fotos abaixo mostra como começou uma das atividades do dia, a brincadeira do chapéu, iniciada após a professora significar o gesto de apontar da criança como um pedido para pegar o chapéu

Figuras 117, 118, 119, 120, 121 e 122 – O apontar da criança e o início da brincadeira



Fonte: fotos tiradas pela autora em 12 de novembro de 2018

Sobre o gesto de apontar, Vigotski (2008) descreve como um modelo de desenvolvimento. Primeiro a criança o utiliza como tentativa mal sucedida de pegar algo, logo, este gesto é entendido pelo outro como um querer, ganhando assim um significado que, aos poucos, a criança vai incorporando até o utilizar como uma forma de pedir algo, estabelecer relação com aqueles que estão próximos.

Na cena demonstrada acima pelas fotos, que foram tiradas da filmagem do episódio, é possível percebermos que a bebê K olha para cima enquanto está com a professora e aponta algo. A professora, vendo esse gesto, olha para onde ela está apontando e vê um chapéu. Há outro objeto ao lado do chapéu, mas, mesmo assim, a partir da leitura do olhar e movimento da criança, a professora pergunta se é o chapéu que ela quer. Recebendo um sorriso de K de volta, a professora se levanta e vai pegar o chapéu, coloca-o na cabeça e começa a cantar uma

música e dançar devagar, até voltar ao chão para continuar a brincadeira. K não tira os olhos da professora e ri muito, sua expressão facial demonstra muita satisfação com aquele momento, balança as mãos como que querendo dançar ao som da música.

Por meio da sequência de fotos também é possível perceber que, logo que a professora se senta, outras crianças vão se aproximando e se juntando à brincadeira. Uma delas é L, que vem engatinhando da porta até o lado da professora, que começa a cantar a música para L. Essa música é repetida diversas vezes e, a cada repetição, é dito o nome de uma criança, isso fez com que a professora conseguisse se relacionar com todos os bebês um de cada vez e, ao mesmo tempo, envolvesse todos os outros.

*Fui na Bahia buscar meu chapéu
Da cor da morena, da cor do céu,
Não é meu, não é de ninguém,
É do(a) (nome da criança) que eu quero bem⁴¹.*

Cada vez que a professora ia colocar o chapéu em uma criança diferente, ela perguntava se podia colocar, mostrando muita sensibilidade na ação de ter cuidado com a vontade e o bem-estar de todos.

N também está sentado na roda, logo é a vez de cantar para ele, a professora pergunta “N, posso colocar o chapéu em você?”, ele põe a mão na frente, a professora entende que ele não quer, “Não quer, não? Quer só segurar?” E ele segura, dando risada e soltando em seguida, para que a professora continuasse a brincadeira, agora com outra criança. Esse episódio só foi possível a partir do movimento de apontar de um bebê em direção a um objeto, percebendo isso, a professora iniciou algo que desencadearia em uma vivência divertida, em que todos aproveitariam durante muito tempo e se envolveriam entre si, querendo brincar, mas também vendo os outros brincarem.

Quadro 63 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Professores	Categorias de Empenho		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade	Autonomia	Estimulação

⁴¹ A pesquisadora não encontrou o autor da música, sendo que há muitas informações divergentes, assim como mudanças na letra e melodia nas informações pesquisadas.

						5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	K	x		x		8	x				x					x				
	L	x		x		8	x				x					x				
	N	x		x		8	x				x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

No salão, há uma roda de fotos no chão das crianças com suas famílias. As professoras por vezes a usam para fazer uma roda com os pequenos e contar uma história, cantar uma música e as crianças são estimuladas a procurar a foto correspondente à sua família e se sentar perto ou em cima dela.

O bebê M está sentado próximo desse círculo com o olhar vago, às vezes olha para a foto, por vezes para os lados. Logo, a professora 9 se aproxima dele e mostra a foto de sua família fazendo indagações “Este é quem? O papai do M? E o irmão? Cadê? Me mostra”, M aponta as pessoas nas fotos estabelecendo uma conversa com a professora, olha para ela com interesse, fazendo balbucios, como que entendendo as perguntas e respondendo. Vendo seu interesse, P9 começa a mostrar as fotos dos outros colegas, M se mostra concentrado e envolvido na atividade, prestando atenção na professora e nas fotos, como que reconhecendo seus colegas conforme ela vai lhe mostrando, sons saem de sua boca, pequenos gritinhos às vezes, parecendo, à pesquisadora, que reconhecia seus colegas, a professora ria com ele e aumentava o tom de voz às vezes, mostrando interesse em sua comunicação, isso animava ainda mais M.

A professora mostrou muita sensibilidade em se aproximar de M quando percebeu seu desconforto e iniciou uma relação que aumentou o envolvimento e bem-estar da criança naquele espaço, resultando em uma vivência ativa e com sentido para o bebê.

Quadro 64 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
M	x					x					9	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Foi escolhido o momento do jantar para novamente fazer a análise do espaço por ser uma movimentação diferente, já que as professoras têm que alimentar os bebês no salão da turma. Há, ao mesmo tempo, bebês comendo, outros esperando com algum material, outros

ainda com sono, alguns tendo que ser trocados logo após ter se alimentado, choro, ou seja, há muito o que ser administrado pelas professoras. Então cabe uma investigação de como esse momento funciona na prática.

O jantar foi dado no período da tarde, logo após o sono, ainda estavam as oito crianças presentes e as duas professoras. A pesquisadora pôde observar que as professoras arrumam o ambiente com brinquedos antes das crianças acordarem e colocam os bebês próximos aos materiais conforme despertam, enquanto isso, vão pegando os babadores e pondo nos bebês.

A professora 9 tirou L do colchão e a colocou no chão ao lado de uma caixa contendo mordedores e alguns brinquedos sortidos. Além dessa caixa, as professoras deixaram aramados em alguns lugares da sala.

Figuras 123 e 124 – Caixa de brinquedos e aramado



Fonte: fotos tiradas pela autora em 12 de novembro de 2018

L imediatamente colocou suas mãos na caixa e começou a balançá-las no meio dos brinquedos dando gritinhos, por sua expressão facial e atitude, o divertido era passar a mão no material e sentir as texturas. A professora se afasta, pois há outros bebês para tirar do colchão, L fica envolvida em mexer nos materiais por um tempo, mas logo começa a olhar para os lados, como que procurando as professoras ou algo para fazer, ela observa as educadoras trazendo os bebês um a um para o salão, seu olhar está focado nesse vai e vem de pessoas, suas mãos ainda estão na caixa, mas agora ela nem presta atenção nos materiais, o olhar vagueia durante o restante do tempo de filmagem.

Apesar de L demonstrar interesse na caixa de brinquedos nos primeiros 30s de filmagem, no restante do tempo ela esteve com expressão de apatia, como que deixando o tempo passar, não demonstrava desconforto, mas a postura neutra e olhar vago fazem com que seus níveis de bem-estar e envolvimento sejam elencados como 3, com ações rotineiras e sem pleno uso de suas capacidades.

Enquanto isso, as professoras estavam ocupadas alimentando os bebês ou os limpando após a refeição. Isso levanta uma problemática sobre a relação com as crianças nestes momentos e a importância de pensar sobre os tempos na creche.

Quadro 65 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
L			x					x			S.P.																				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Como em todas as instituições de educação, a creche também segue uma rotina, mais duramente observada nos momentos de alimentação e limpeza. O fato de serem momentos que dependem de várias pessoas, lugares e horários - como a cozinheira⁴² que tem um horário de trabalho, o trabalhador da limpeza que deve limpar vários espaços, o alimento que demora certo tempo para cozinhar, as várias turmas que devem ser organizadas para comer, entre outras variantes - acaba por fazer com que essas ocupações contemplem uma rigidez de horário. Há hora para o lanche, almoço, jantar, fruta, hora certa para lavar os banheiros, limpar um módulo e depois outro, organizar o refeitório e, se alguma turma atrasa por algum motivo, uma série de coisas pode não mais funcionar. Debortoli (2002) vai dizer que na rotina escolar, existe a “distribuição dos tempos e espaços, estruturando, distribuindo, organizando, classificando e significando os diversos momentos das relações” (DEBORTOLI, 2002, p.88).

Deve-se então pensar os tempos na creche não apenas como organização, mas também como algo que influencia as formas dos bebês e professoras se relacionarem com o espaço e com o outro. Por vezes, a rotina acaba por se consolidar de certa forma que se deixam de lado reflexões importantes sobre sua estruturação, sua rigidez e no que isso reverbera nas relações das crianças com o meio, entre si e com os adultos.

O caso das refeições dos bebês dessa turma serem feitas no salão do módulo garante que eles não sejam obrigados a ficar sentados todos juntos aguardando serem alimentados, o que acontece por vezes em berçários e que, ou faz com que a criança tenha que esperar muito tempo seu alimento ou o professor acaba sobrecarregado tendo que alimentá-los no estilo

⁴² Foi usado o termo no feminino por ocasião de que nas creches as cozinheiras são, em sua maioria, mulheres.

fordista⁴³, ou seja, de forma mecânica, um atrás do outro, sem aproveitar o momento para relações de convivência.

As professoras dessa turma, pelo que a pesquisadora pôde constatar, são preocupadas em estabelecer uma relação com os bebês nos momentos de alimentação. Elas falam sobre a cor dos alimentos, o cheiro, textura, incentivando-os a experimentarem os diversos sabores e entenderem o que estão comendo. Porém, elas ainda têm que, ao mesmo tempo, dar conta dos bebês que estão no espaço, esperando sua vez ou logo após comerem, uns chorando de fome, alguns precisando de troca, outros entediados e dar conta de tudo isso dentro de um tempo social pré estabelecido, afinal, o jantar não pode durar para sempre, tem hora de começar e terminar.

Todas essas obrigações, por vezes, não permitem às professoras um olhar mais sensível para todas as crianças, ocasionalmente, não há profissionais suficientes para alimentar todos e ainda propor vivências significativas ao mesmo tempo, então a pesquisadora defende uma rotina na creche que seja flexível e que oriente ações e situe as crianças na temporalidade social. Ser direcionado pelo relógio faz parte da sociedade moderna (BENJAMIN, 2002), porém, que dentro da creche, essa temporalidade caminhe mais de acordo com as crianças e que elas sejam colocadas sempre em primeiro lugar, mesmo que isso obrigue a instituição a se organizar de outra maneira em um dia ou outro, assim como respeite as professoras, não as sobrecarregando de tarefas que as façam ter que escolher entre atender a criança com mais cuidado ou respeitar o tempo institucional em detrimento ao tempo dos bebês.

As próximas análises mostrarão que, apesar de não poderem contemplar todas as crianças, como no caso de L, em boa parte do tempo do jantar as professoras conseguiram estabelecer relações significativas com os bebês, assim como possibilitaram a ação deles com os materiais de forma autônoma, no momento em que organizaram o ambiente e os brinquedos de forma atrativa e interessante, mesmo com as obrigações temporais e espaciais que o momento exigiu.

N é colocado em cima do E.V.A, próximo a alguns brinquedos no chão. A professora 9 deixa-o ali sentado e vai pegar seu babador. Ao voltar, agacha-se perto dele e fala “Olha, esse é o babador do N, tem um elefante, olha que legal. Eu vou colocar esse babador bonito

⁴³ Analogia com o sistema inaugurado por Henry Ford em 1914, que surgiu com o objetivo de sistematizar a produção em massa a partir de uma forma de trabalho em que cada funcionário era responsável por uma ação específica dentro da linha de produção, podendo repetir o mesmo movimento por horas a fio.

no N pra ele comer o jantar junto com o elefante” N dá risada olhando o elefante, P9 ri de volta e ambos agora estão se relacionando, com explicações dos próximos passos da rotina, deixando N informado do que irá acontecer. A professora, enquanto amarra o babador, vai cantando uma música do elefantinho, N a olha e em seguida o babador, como que entendendo as associações da música com o personagem. N está envolvido na ação mostrando entusiasmo e uso de suas capacidades nessa relação com a professora.

Logo que ela se levanta para pegar outro babador, diz a N que daqui a pouco volta para pegá-lo para o jantar, ele olha sorrindo para ela e a vê se afastando, voltando a segurar o babador e olhar para ele, como que recordando de sua conversa e sabendo que logo ele vai jantar, como a professora disse.

Apesar do pouco tempo de relação entre a professora com o bebê, ela teve muita sensibilidade em lhe explicar os acontecimentos, avisar o que ia fazer e se utilizar do desenho do babador para estabelecer uma comunicação de forma divertida com N, que pareceu gostar da brincadeira. As ações da educadora demonstraram cuidado com o bem-estar e integridade do bebê, assim como com seu direito em saber sobre o que vai ser feito de si na creche.

Quadro 66 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho															
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação					
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	
N	x						x				9	x						x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

A criança K foi colocada na frente de um aramado. A professora falou um pouco com ela, mostrou o brinquedo e, vendo que K se interessou, a deixou lá e saiu. K pegou uma bolinha do aramado e começou a brincar, passando-a pelo arame de um lugar a outro. O aramado é um brinquedo desafiador para o bebê, cuja coordenação motora fina ainda está em formação. O polegar opositor ainda não está firme, então pegar peças tão pequenas e levá-las de um lugar a outro tendo pouco espaço para a manipulação é difícil, o que fez com que K fizesse os movimentos devagar e olhando atentamente para o brinquedo.

Durante os dois minutos de filmagem, K se mostrou motivada a manusear o material, desafiada pela ação. Sua expressão era de seriedade, como que pensando em cada movimento. Por vezes, parava e olhava, daí mexia, depois parava. Realmente o material a

estava fazendo pensar, permitindo que seu envolvimento fosse a ponto de não prestar mais atenção ao que estava ao seu redor, totalmente em flow (CSIKSZENTMIHAYLI, 1992).

É necessário que o ambiente seja organizado de forma que a criança possa, dentro de suas possibilidades e interesse, manipular os objetos de forma independente, e ainda mais importante se faz essa organização em ocasiões em que as professoras têm várias tarefas a desempenhar ao mesmo tempo.

Os bebês dessa turma ainda são pequenos e precisam que os ajudem em vários momentos, mas eles também são capazes de brincar sozinhos e entender o mundo a partir de suas próprias manipulações.

Barbosa (2010) diz que “Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional” (BARBORA, 2010, p. 03). No episódio, o fato das professoras colocarem brinquedos instigantes para os bebês, que ao mesmo tempo desafiam e são passíveis de manipulação, mostra que elas entendem as possibilidades de ação destes bebês e agem como colaboradoras do processo de desenvolvimento dessas crianças.

Quadro 67 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho													
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação			
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
K	x					x					S.P.														

Fonte: quadro elaborado pela autora

M estava próximo a uma caixa de brinquedos reclamando um pouco, sua expressão facial era de descontentamento e ele balançava os braços incomodado. A professora 8 estava terminando de dar o jantar para um bebê e, ouvindo os choramingos de M, se volta para ele e pergunta “Que foi, M? Tá com fome? Já vou te pegar.” M, ouvindo seu nome, volta-se para P8 e responde com um barulho mais alto.

P8 continua a alimentar o bebê que está com ela, conversando com ele, porém, ela divide sua atenção com M, olhando e falando com ele às vezes, o que o acalmou, sendo que ele reagiu como que entendendo que logo iria jantar e sanar sua vontade. A professora então termina de dar comida para a outra criança, limpa gentilmente sua boca, retira seu babador e a coloca próxima a um brinquedo o ajudando a segurá-lo e, vendo que o bebê se interessou pelo material, vai até M “É fome, né? Então vamos comer.” E o levanta no colo gentilmente.

M abre os braços, como que dizendo que sim, era isso mesmo, ela adivinhou, e se acalma no colo de P8.

Ela então o senta em um dos cadeirões e pega a comida, dizendo o quanto ela é cheirosa e o convida a cheirar, ele sorri. M mudou sua expressão, ele agora está contente, realmente era fome que ele tinha e a professora conseguiu perceber a partir do olhar atento a este bebê que, durante a filmagem, comia sua comida e se relacionava com a professora que lhe falava a todo momento que a comida era deliciosa, tratava sobre o que tinha naquela sopa, cantava uma música da sopa na qual eram especificados os alimentos que ali estavam, permitindo que M fosse ouvindo sobre sua alimentação, quais alimentos ele degustava, associando com o sabor e textura em sua boca.

Esse tipo de convivência aumenta o entendimento de mundo dos bebês, fazendo-os começar a descobrir do que gostam, quais sabores mais lhes agrada, quais legumes existem e qual o gosto de cada um. O ato de alimentar o bebê na creche pode ser algo mecânico ou uma vivência rica e ativa, com significado, e são as ações da professora que farão a diferença neste processo.

Quadro 68 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação									
M	x					x					8	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

O dia 5 de dezembro também foi usado na análise do espaço. Nesse dia, estavam presentes oito crianças e uma das professoras da turma junto a uma professora substituta, a outra professora de referência estava em planejamento o dia todo. Junto a elas estava uma estagiária, que ficou apenas no período da manhã. O salão foi usado em dois momentos, na entrada e saída, aqui será analisado o momento da entrada.

As professoras chegaram e algumas crianças estavam no trocador com suas famílias e outras no salão esperando. A professora 8 chegou com uma caixa que continha dados, cujas faces eram fotos das crianças.

Figuras 125 e 126 – bebê brincando com dado de fotos das crianças da turma



Fonte: fotos tiradas pela autora em 05 de dezembro de 2018

Sentou-se no chão e mostrou um dos dados para L, que ainda estava com a sua mãe, que a incentiva a ir ver o que tem naquela caixa. L vai até a professora e pega um dos dados, mostra à mãe, que demonstra entusiasmo por ver o objeto. L dá risada enquanto a professora pede que ela mostre os colegas para a mãe dela. Alegre, L vai apontando para as fotos e balbuciando algo enquanto olha para sua mãe, parece que está mostrando as crianças e quem são. A mãe de L conhece os bebês e, conforme L vai mostrando, ela vai falando os nomes, a professora ajuda com quem a mãe de L não conhece e vai dando características da vestimenta das crianças nas fotos conforme L vai mostrando, e sua mãe a ajuda a segurar e girar o dado.

Essa possibilidade de as famílias adentrarem a instituição e poderem, ativamente, fazer parte da educação de suas crianças, assim como entenderem o funcionamento da creche e falar diretamente com as profissionais é uma realidade nas instituições que recebem crianças na UNICAMP. Este momento do acolhimento, por vezes, é difícil para os pequenos na hora de se separarem dos adultos que conhecem e confiam. A professora pode facilitar esse momento, fazendo a despedida com naturalidade e de forma que, se possível, a criança queira ficar na creche.

Nesse episódio, foi visível a sensibilidade da professora em pegar um material e ir até a criança e, vendo que a mãe também se interessou, permitir a convivência de todos os envolvidos, sem apressar a despedida ou tirar a criança dos braços da família. L foi ao encontro da professora alegre após o ocorrido e a mãe foi tranquila para seu trabalho.

Edwards, Gandini e Forman (1999) vão tratar sobre isso dizendo que a cooperação das famílias nos vários aspectos do funcionamento da creche “[...] representa para as crianças exemplos de conduta que causam uma profunda impressão. Eles vêem um mundo onde as pessoas realmente ajudam umas às outras” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 80). No episódio acima descrito, ver e participar da relação entre sua professora e sua mãe

fez com que L fosse adquirindo um significado para aquele momento, o de que todos estão de acordo com sua estada na creche e que está tudo bem.

Quadro 69 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Prof as	Categorias de Empenho																			
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilida de					Autono mia					Estimulaçã o									
L	x						x				8	x					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

A bebê K também se entusiasmou com os dados. Ela estava sentada mexendo em um E.V.A. no chão quando, olhando para os lados, viu a caixa no chão, foi se arrastando até ela, sentada, com a ajuda das pernas, um jeito diferente de engatinhar. Chegando até a caixa, ela pega o dado e começa a olhar. A professora 6 está perto de K e pergunta onde está K no dado, ela olha para a educadora e, após a pergunta, olha para o dado, vai girando e acaba por encontrar sua foto. A expressão de alegria e contentamento ao se ver no dado é clara, ela olha para a professora como dizendo “Me achei” e dá risada bem alta, como foi possível captar em foto:

Figura 127 – criança brincando com o dado



Fonte: foto tirada pela autora em 05 de dezembro de 2018

P6 bate palma para K, que continua olhando sua foto e dando risada, então olha de volta para P6 e aponta, maravilhada com a descoberta de se ver no dado.

A professora foi fundamental para ajudar K a ter um objetivo com o dado, o material

em si ajuda muito na descoberta de identidade do bebê, de seu lugar no mundo e na sociedade, enquanto um conjunto de indivíduos que fazem parte de um grupo naquela creche, podendo ser vistos juntos naquele dado. Pode-se dizer que aqui houve uma vivência ativa, na qual a criança “atribuiu sentido e se relacionou a determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77). Essa vivência influenciou K em seu modo de se ver e ao outro, podendo significar um importante momento de desenvolvimento para essa criança.

Quadro 70 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
K	x					x					6	x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

M chega com sono, deitado no colo da sua mãe, ele reclama quando a professora tenta pegá-lo, virando o rosto e abraçando mais forte sua mãe. Ela lhe diz que precisa ir, que tem que levar seu irmão para a outra creche⁴⁴. M reclama ainda mais alto, claramente incomodado com a despedida, a mãe olha para a professora com uma expressão preocupada, então P8 vai até M levando uma caixa com figuras de pássaros coladas em todo seu entorno.

Foi possível notar que P8 pegou essa caixa de improviso, ela não estava no chão como as outras, mas em cima de uma prateleira. A pesquisadora crê que ela, vendo a problemática da mãe que precisava ir embora e o desconforto de M, pensou rápido em algo que poderia chamar sua atenção e começou a mostrar a caixa a ele. Primeiro olha desconfiado, depois, conforme P8 vai imitando o som de alguns passarinhos, mostrando as figuras e falando sobre suas cores, os olhos de M vão se abrindo e ele começa a ter uma postura mais relaxada, a mãe o incentiva a ir para o colo da professora para ver melhor e pegar a caixa, ele não abre os braços, mas aceita quando P8 o pega no colo. A mãe então dá tchau para ele, pede que seu irmão faça o mesmo e se vai rapidamente, M mal repara, pois está entretido com a caixa e a fala da professora.

Staccioli (2013) destaca que acolher deve ser uma competência do adulto, de forma

⁴⁴ Algumas crianças dessa turma têm irmãos/irmãs em outra creche da UNICAMP, a maioria das famílias deixa os menores no berçário e depois levam a outra criança. A pesquisadora, por ser também professora na instituição, percebe que essa lógica, em muitos casos, tem a ver com o local de trabalho da família, entregando por último o que está mais perto de seu serviço. No caso de M, ele sempre era entregue antes.

princípio teórico que lhes ajuda no dia a dia em seu trabalho, assim como que se preocupam e refletem sobre o bem-estar dos bebês que estão sob seus cuidados diariamente na creche.

Quadro 72 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Prof as	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilida de					Autono mia					Estimulaçã o								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
	N	x									x	6	x								x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

O próximo dia escolhido foi 18 de dezembro, último dia de empiria no local. O salão foi usado na entrada e durante as refeições sendo que, após o jantar, estendeu-se até a saída, sendo que as professoras deixaram as crianças livres para ficarem na sala ou saírem para área externa. A professora 9 ficou responsável pelo ambiente do salão enquanto a professora 6 permaneceu do lado de fora e a professora 8 transitou entre ambos; assim conseguiriam observar todas as crianças.

Por ocasião de as duas propostas ocorrerem concomitantemente, a pesquisadora irá analisar primeiro o que ocorria dentro da sala e, diferente das outras análises, em que foi seguida a ordem cronológica nas explicações dos ambientes, aqui, a primeira análise da área externa⁴⁵ ocorrerá neste dia 18, para aproveitar determinados movimentos das crianças, que tiveram mais de um momento gravado pela pesquisadora, alguns em que elas iniciaram na sala e terminaram na área externa, o que impede de fazer as análises separadamente.

Nesse dia, estavam presentes sete crianças e três professoras. De acordo com a professora 6, ela iria ficar o dia todo com essa turma, já que não havia falta de profissionais e aquelas eram as menores crianças da creche.

Logo após o jantar, a professora 9 foi pegar uma caixa com materiais chamados de bandinha, que eram objetos de percussão, alguns em tamanho pequeno, próprios para a manipulação dos bebês. Logo que ela entrou com a caixa no salão, sacudiu-a chamando a atenção das crianças. Muitas olharam, ela então foi falando enquanto se sentava perto de um grupo de bebês “O que tem aqui? Que barulho é esse?”, e as crianças foram se entusiasmando com a surpresa. L e K estavam próximas uma à outra e bem interessadas pelo que P9 estava

⁴⁵ Próximo espaço a ser investigado neste estudo, como mencionado na introdução do capítulo.

trazendo. A professora então se senta e mostra, com um tom de voz alto e surpreso, o conteúdo da caixa, K levanta os braços e abre a boca e os olhos, demonstrando alegria pelo que vê, a professora soube chamar atenção dos bebês para a proposta.

Crianças pequenas estão a cada dia descobrindo mais sobre seu mundo, quase sempre interessadas nas novidades que lhe são apresentadas. Se faz importante aproveitar esse interesse para propor ações desafiadoras que envolvam os bebês de forma que eles vivam momentos que os permitam se desenvolverem e aprenderem sobre esse mundo tão grande e complexo.

Primeiro, P9 deixa os bebês mexerem nos materiais, até que K mostra a ela um chocalho, ela então fala o que é aquele objeto e ajuda K a chacoalhar. Os bebês estão encantados com o barulho, K solta o chocalho nas mãos de P9, que começa a cantar uma música balançando o instrumento.

Enquanto isso, um bebê está com um sininho, mexendo nele fazendo barulho e L está com um tambor e começa a bater as baquetas nele. Ambas crianças parecem que estão tocando e acompanhando o cantar de P9. A professora então diz “Isso L, bate o tambor. Vai Z⁴⁶, mexe o sininho e canta junto comigo.” e L bate mais forte...e Z balança mais forte, todos se divertindo com expressões de alegria e com a energia e atenção voltadas à atividade. Até que em 1m38s, L acerta sua perna com a baqueta e solta um gritinho, P9 entrega o chocalho a K e olha para a perna de L para ver se machucou, passando a mão na perna dela e falando que está tudo bem e que a baqueta é para bater no tambor, e dá risada, L também sorri, mostrando que não se machucou e a brincadeira continua.

Esse episódio mostra, mais uma vez, que a ação dos bebês com os objetos passa pelo significado do adulto (PINO, 2005). Os bebês estudados nessa pesquisa, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (2018), estão em processo de novas formações psíquicas que fazem com que a atividade que guia seu desenvolvimento passe da relação de convivência com os adultos para a de manipulação de objetos, eles agora, com quase um ano de idade, já se utilizam de instrumentos para mediar suas ações e entendimento de mundo, mas a figura do adulto ainda se faz muito importante para essa significação e uso dos materiais.

A ação do adulto nesta cena mostra a importância desta relação para o bebê. A professora chamou a atenção de várias crianças e, ao mesmo tempo, deu atenção individual a

⁴⁶ Aqui se faz importante a participação e uma identificação dessa outra criança, que chamaremos de Z, ela não foi escolhida para ser um dos bebês analisados na pesquisa, apesar de sua família ter dado autorização para uso de sua imagem, mas alguns bebês são mencionados nas análises quando necessário, afinal, há relação entre coetâneos ou destes com as professoras durante as filmagens que são interessantes de serem analisadas conjuntamente.

cada uma delas por meio de sua sensibilidade, autonomia e estimulação, ítems importantes na investigação do empenho do adulto que, de acordo com Laevers (1994) é um fator primordial no sucesso das experiências da criança no ambiente.

Quadro 73 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
K	x									x	9					x					x					x				
L	x									x	9					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

M está sentado com um tambor à sua frente, segurando uma baqueta, ele bate no tambor com muita força, sua expressão é de susto e surpresa - talvez por não esperar um barulho tão alto - para um pouco, olha para o tambor e a baqueta, bate de novo, com força. M está descobrindo as potencialidades do material, a professora 8 está próxima, se dirige a M e diz para tomar cuidado com a baqueta. Realmente, às vezes parece que ele está batendo com tanta força e levantando seu braço para pegar impulso para mais força que a baqueta pode acertar seu rosto. Os bebês ainda não têm total controle de sua força ou entendem a noção de causalidade, então a professora estava atenta para possíveis ações de risco.

No entanto, ele não parece ligar muito para o que P8 fala e continua compenetrado e envolvido em bater no tambor. Seu alto grau de concentração leva-o a bater no tambor ou na madeira que o circunda, isso provoca diferentes sons, criando um encantamento com a situação. Certamente neste momento o pensamento, a afetividade e o movimento estão integrados e em grande atividade; pois o interesse, aliado à iniciativa de explorar o som e as ações de bater no tambor, pode criar a base empírica para a compreensão da musicalização.

Essa cena permite à pesquisadora observar a ação da criança sobre o objeto de interesse e todas as possibilidades que esse bebê, comprovadamente atuante em seu próprio processo de descoberta, vai fazendo conforme é permitido a ele essa manipulação livre, com a professora ao seu lado, mesmo que sem um alto grau de estimulação, estava cuidando de sua integridade física, assim como observando, e escutando aquele bebê.

Quadro 74 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
M	x					x					8	x				x										x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

Aqui a pesquisadora inicia a análise do outro espaço, a área externa, pois N não se interessou pelos materiais e logo foi engatinhando para fora, não tendo filmagens dele no salão.

Logo que chega na área externa, N para ao lado de um banco e olha ao seu redor. No chão, há alguns brinquedos, mas ele não se interessa, então começa a se apoiar no banco para ficar de pé (ele ainda não anda). Assim que fica em pé, entretém-se por alguns segundos em um parafuso do banco, até que uma colega se aproxima e se apoia no banco ao seu lado, sorrindo pra ele, o que faz N sorrir de volta e prestar atenção nela.

Ali está acontecendo uma relação entre os bebês que, mesmo sem usar a fala, se comunicam entre si, o que acontece depois é prova dessa relação, a sequência de fotos abaixo retrata o momento.

Figuras 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135 e 136 – sequência da relação entre bebês





Fonte: fotos tiradas pela autora em 18 de dezembro de 2018

Logo que a colega se aproxima, eles sorriem um para o outro e ficam um tempo se olhando. N está muito interessado nessa colega, ambos ficam um tempo batendo no banco, trocando olhares e caminhando ao redor do banco.

Então N vê algo no chão que lhe interessa e a colega olha para a mesma direção, seguindo os movimentos de N. Ele se abaixa tentando alcançar o brinquedo, mas perde rapidamente o equilíbrio e acaba por não conseguir pegar o objeto, pois sua atenção se volta rapidamente para se segurar com a outra mão no banco para não cair e, neste momento, a outra criança se agacha e pega o brinquedo. N observa tudo atentamente enquanto a colega brinca com o material em cima do banco. Quando outra criança se aproxima deles, os dois desviam sua atenção, mas logo que ela vai embora, eles novamente voltam a olhar o material.

N não está chateado pela colega ter pegado o brinquedo, mas a partir de sua expressão e a forma com que olha, percebe-se que o interesse está sim no material, mas não liga de vê-lo sendo manipulado pela colega, mostrando que há respeito nas ações do outro e que o bebê também é capaz de se divertir com o outro, estabelecendo relação entre si. De acordo com Rosseti-Ferreira (2003), o estabelecimento de relação entre bebês no berçário segue a lógica de que a ação de um indivíduo não pode ser compreendida sem entender também o comportamento dos outros componentes que estão se relacionando com ele, no caso em questão, o outro bebê.

Na cena, claramente a ação de um bebê atua diretamente sobre o comportamento do outro. N olha o brinquedo no chão e a colega também dirige sua atenção a ele, assim como o desvio da colega em ver a terceira criança que chega faz N também olhar em sua direção e, após esta ir embora, os dois voltam ao brinquedo.

De acordo com a teoria histórico-cultural, as crianças se desenvolvem em colaboração, a partir da relação com o outro mais experiente atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente (PRESTES, 2012a). Porém, a relação entre coetâneos pode também fazer parte desse processo de desenvolvimento já que no momento em que se relacionam entre si, os bebês descobrem outras possibilidades, escutam, olham e conversam; atos muito importantes em seu processo de descobrimento de si e do mundo, na compreensão de que o espaço e os materiais são seus, mas também do outro, e é possível coabitar e brincar juntos, em uma dialética de entendimento de mundo e vivência social.

Quadro 75 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
N	x					x					S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

Continuando a análise da área externa no dia 18 de dezembro, agora com a criança L, ela começou a andar há poucos dias, então seu maior interesse está sendo em andar, ainda se desequilibra com facilidade e cai sentada várias vezes, mas logo levanta e segue caminhando.

Após se desinteressar pelos materiais de bandinha, ela levanta e vai andando para fora, nenhum brinquedo interessa a ela, que chega a pegar uma bolinha, mas sem interesse pelo material. Em seu caminhar, ela passa por algumas crianças, tropeça algumas vezes, até que para em frente a um arbusto que há em frente a essa área. Ela olha atentamente, coloca a mão nas folhas e volta rapidamente, como se o toque a tivesse incomodado um pouco. Pensa por uns instantes, olhando intrigada o arbusto, volta a mão nele e tira uma folhinha, colocando na boca. É uma folha pequena, que ela logo cospe fora, sem tirar os olhos do arbusto. Ela está envolvida em seu entendimento daquela cerca viva, não desvia o olhar, sua expressão é de surpresa, indagação, como que querendo entender o que aquele arbusto está fazendo ali, ela fica o restante do tempo de filmagem olhando envolvida, intrigada e pensativa.

Esse episódio prova que tudo que está ao redor do ambiente pode interessar ao bebê, não apenas o material disponível. Aquele arbusto sempre esteve ali e L já o viu inúmeras vezes; nesse dia, resolveu prestar atenção e procurar entender melhor o que via e, sendo um material que podemos chamar de não estruturado, ou seja, sem uma função determinada, e “passível de múltiplas possibilidades sensoriais” (OLIVEIRA; PINAZZA, 2019, p. 298), L pôde explorar essas possibilidades, agindo sobre seu mundo e sobre seu próprio processo de conhecimento.

Quadro 76 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
L	x									x						S.P.										

Fonte: quadro elaborado pela autora

M ainda não anda, mas vai para a área externa engatinhando e se senta ao lado de uma caixa com bolinhas. Ele vai tirando as bolinhas de dentro da caixa e jogando, acompanhando com o olhar enquanto rolam para longe, até que pega duas e começa a manipulá-las, bate uma na outra. Seu olhar, entretanto, não está voltado para o que está fazendo, ele segura e bate as bolinhas, mas não está realmente envolvido na atividade. Sua motivação está limitada e, aos 53s de filmagem, ele larga as bolinhas e engatinha novamente para dentro da sala, indo para perto de uma professora, que está conversando com outra criança e não percebe a aproximação de M, que olha para ela e em seguida para uma flauta que está ao seu lado. Ele senta, pega a flauta sem envolver-se com o objeto, coloca-o no chão e olha para a professora, seguindo desta forma, sem se concentrar em nada.

Aqui só podemos supor que M quer chamar a atenção da professora e, não obtendo resposta, vai às vezes desviando o olhar para outras coisas. A professora, entretida com outro bebê, não dá atenção a M, que se aproxima cada vez mais dela, perdendo a chance de oferecer-lhe uma vivência com algum material ou com ela mesma.

Quadro 77 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar	Envolvimento	Profas	Categorias de Empenho
---------	-----------	--------------	--------	-----------------------

	Bem-Estar					Envolvimento					Professores					Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	Sensibilidade	Autonomia				Estimulação									
M	x					x					9					x					x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

K está entretida com uma poça de água que tem no chão, ela senta ao lado dela e coloca o dedinho, ficando feliz quando sente o contato da água em sua pele, sorrindo e dando um gritinho. Logo ela bate a mão toda na água e reage com energia a isso, mostrando altos níveis de bem-estar. Ela então começa a se movimentar ao redor da poça e fica de quatro por cima dela, olhando atentamente, muito envolvida em sua ação, toda a sua energia está focada em estar naquela posição e olhar a água, ficando assim até o fim da filmagem.

Quadro 78 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Professores	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade	Autonomia				Estimulação									
K	x					x					SP	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1

Fonte: quadro elaborado pela autora

Esse é outro exemplo de como o espaço externo, como uma poça de água ou arbustos, tem inúmeras possibilidades de gerar interesses prolongados, não se restringindo aos materiais e adultos. É importante deixar a criança livre para essa exploração e demonstração de interesse, compreendendo:

[...] que a imagem de criança ativa e competente significa autonomia, possibilidade de escolha e de livre movimento, que se aplica aos momentos da rotina, desde o brincar, como durante as refeições, deslocamentos, etc., pois funciona como uma mensagem subliminar do que se espera dela e da crença em sua potência. (OLIVEIRA; PINAZZA, 2019, p. 299)

Dessa forma, é importante possibilitar aos bebês essa livre escolha e liberdade de ação e movimento no ambiente. Porém, deve-se mencionar que, a partir das análises, foi possível à pesquisadora inferir que nestes episódios nenhuma professora aproveitou os momentos de interesse das crianças nesses materiais para conversar com elas ou ampliar as possibilidades daqueles momentos. As crianças estavam supervisionadas, mas o adulto presente se relacionou pouco com os bebês, isso pode se justificar pelo fato de perceber que as crianças

estavam bem, não estavam chorando e estavam brincando, mas deixá-las por si durante tanto tempo também não é adequado, já que apesar da manipulação dos bebês sobre os objetos dar a eles possibilidades de ação, ainda é a significação dos adultos que amplia o conhecimento de mundo e as possibilidades de desenvolvimento, o que faltou durante a investigação nesses momentos do dia.

Outra data escolhida para análise do espaço da área externa foi dia 12 de novembro. Nesse dia, as professoras estiveram algumas vezes na área externa, durante o acolhimento e as refeições. Aqui iremos analisar o momento do acolhimento, no qual as famílias estão deixando as crianças na creche.

Logo que a professora 8 chegou, pegou uma caixa com brinquedos diversos e colocou na área externa e elas foram pegando as crianças uma a uma com suas famílias e levando até lá. Não houve grandes dificuldades na entrada, e logo todas estavam lá fora ao redor da caixa.

L e N sentam perto um do outro e N pega um brinquedo, como que um quadradinho de acrílico que fazia barulho quando mexiam nele. N balança esse brinquedo e o som atrai a atenção de L, que imediatamente puxa o brinquedo de sua mão, fazendo N chorar. A professora 8 está perto conversando com uma criança, ela pede licença para o bebê com o qual está falando e se vira para L “L, o que aconteceu, com quem estava esse brinquedo?”, L olha para P8 e não diz nada, “N, não precisa chorar, pede para a L devolver o brinquedo”, N não parece entender o que P8 está dizendo e continua chorando.

A professora então se vira para L e diz que é para ela devolver o brinquedo para N. L olha para ela sem muito interesse, então P8 tira o material da mão de L, dizendo que ela não pode pegar o brinquedo da mão dos outros assim e devolve para N, que pega e para de chorar, L não demonstra estar envolvida na ação ou no brinquedo e engatinha para longe enquanto P8 conversa com N e movimentava suas mãos para o brinquedo chacoalhar e fazer barulho, tentando que ele se envolva novamente, mas sem sucesso.

A professora demonstrou sensibilidade em observar os bebês e agir quando necessário, assim como autonomia em resolver o conflito explicando a L que sua ação não é aceita socialmente, não se pode tirar o brinquedo das mãos dos outros sem pedir.

Quadro 79 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar	Envolvimento	Profas	Categorias de Empenho
-----------------	------------------	---------------------	---------------	------------------------------

		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	Sensibilida de					Autono mia					Estimulaçã o				
												5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
	L			x								x	8	x			x					x				
	N					x						x	8	x			x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

L ainda não entende as consequências dos seus atos e suas ações ainda são imediatistas, mas para que haja desenvolvimento a ponto de a criança entender que suas ações afetam os outros e que o espaço público é seu, mas também do outro, ela precisa do adulto, das significações de alguém mais experiente para entender, progressivamente, as regras sociais.

Nesse episódio, é isso que se pode ver: a professora atuando em uma situação de conflito entre as crianças, na qual N se mostra muito descontente durante o processo e L, que parecia querer muito o material no começo, depois demonstrou interesse mais na reação de N do que no objeto, não dando muita atenção à fala da professora e não deixando claro o que exatamente ela entendeu da situação. A professora cumpriu seu papel e explicou o acontecido para os bebês resolvendo da melhor forma que pôde, permitindo a eles ressignificações sobre o processo, já que L se retira após ser obrigada a devolver o material e N para de chorar ao ter de volta o brinquedo. Dessa intervenção, algo fica para as crianças, como ressignificação da ação do outro.

Se significar é “passar do plano do perceptível ao do enunciável e inteligível. É encontrar a razão que permite relacionar as coisas entre si e, desta forma, conhecê-las.” (PINO, 2005, p. 147), pode-se inferir que o que aconteceu ali foi uma significação da professora ao desentendimento das crianças e cada uma delas, por si e a partir do que apreenderam, vai ressignificar essa ação, em um processo pessoal de entendimento do que ocorreu. É esse entendimento, que é próprio e pessoal a partir da relação com o outro, que vai ajudar a criança em seu processo de desenvolvimento e permitir a ela avançar em suas neoformações.

K está sentada perto da caixa de brinquedos, olha para ela e tenta alcançar um material, mas não consegue. Sua forma de locomoção é sentada, arrastando-se com ajuda das pernas e das mãos. Ela então vai se arrastando e chega perto da caixa, puxando-a para si, e pega um brinquedo, olha sem muito interesse e o joga no chão. Então pega outro brinquedo, chacoalha e joga no chão. Outras crianças se aproximam, ela olha para elas com o olhar meio vago e volta a pegar um brinquedo, chacoalha e desta vez ouve um barulho, então ela coloca

o brinquedo perto do ouvido e chacoalha com muita força, mas sua expressão facial não demonstra muita emoção, chacoalha mais um pouco e solta o brinquedo, às vezes olha para as crianças que estão perto, os materiais que pega, mas nada a atrai, e assim ela segue com ações que não indicam nem tristeza, nem alegria, nem conforto nem desconforto, até o fim da filmagem.

Quadro 80 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação				
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
K			x						x		S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

M se senta perto da professora 9, que o pegou no colo com a família. Ele tem um brinquedo na mão, mas não está interessado nele, a outra mão está na perna da professora e apertando sua roupa. Logo a professora se vira pra ele e diz “Ai, M, você está apertando minha perna, doeu”, e mostra a ele o local de sua perna que dói, ele olha atentamente para a perna e depois para o rosto da professora, ela diz “Faz carinho para passar a dor, M? Olha, assim...” e faz carinho em sua própria perna mostrando a ele, que em seguida dá risada e faz carinho no mesmo lugar, P9 então sorri pra ele e diz “Pronto, passou, obrigada” e sorri. Ele está atento à conversa e sorri de volta para P9, que agora chama a atenção de M para o brinquedo que está em sua mão, um fuê, dizendo que aquele material é para bater bolo e pega na mão de M fingindo que ele está batendo um bolo no ar, ele não tira os olhos de P9 durante o processo, totalmente envolvido em sua fala e na relação entre eles.

Aqui existe outro exemplo do ato do adulto significar a ação do bebê, na tentativa de fazê-lo entender que suas ações têm consequências nos outros. Se ele machucou, sem querer, a professora, o ato de fazer carinho é o correto a se fazer em situações como aquela.

Como professora de creche há dezesseis anos, a pesquisadora já viu em várias situações crianças que batem ou empurram o colega, seja sem querer ou não, e sua primeira reação é fazer carinho, isso se explica a partir das ações do adulto em pedir para as crianças, em especial as que ainda não falam, fazer carinho no colega que machucaram. Esse ato vai ganhando significação para a criança que, primeiro imita o adulto, para depois fazer por si só, como resposta imediata ao entender que essa é a reação esperada socialmente ao ato de

machucar alguém, até o momento em que se desenvolve a ponto de entender o processo de causalidade e pensar antes de agir de forma a causar algum mal ao outro.

Quadro 81 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Prof as	Categorias de Empenho													
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilida de					Autono mia					Estimulaçã o			
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
M	x										9	x					x				x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

O último dia escolhido para análise desse ambiente foi 5 de dezembro. Nesse dia, as professoras se utilizam do espaço como extensão do horário de entrada e também logo após o descanso, analisaremos este último momento.

Antes das crianças acordarem, a professora 6 levou duas caixas de bolinhas, com texturas e tamanhos diferentes para a área externa e, após todos acordarem, os bebês foram levados até lá.

Figuras 137 e 138 – caixas de bolinhas diversas na área externa



Fonte: fotos tiradas pela autora em 05 de dezembro de 2018

L e K acordaram animadas e foram brincar com as caixas, K está sentada em frente às caixas tirando as bolinhas de dentro delas, interessada nessa movimentação, quando L chega andando e se abaixa segurando uma das caixas. K para o que está fazendo e olha para L franzindo a testa, como que incomodada por ter sua brincadeira interrompida. L nem percebe que K a está olhando e se senta para brincar com algumas bolinhas que estão no chão. Pega duas, uma em cada mão e as atira longe, dando risada de seu feito.

K ainda olha para ela e acompanha com o olhar uma das bolinhas que L jogou, mas

não dá muita importância, voltando sua atenção para a caixa. Pega uma bolinha no chão e a coloca na caixa, virando-a em seguida para ver a bolinha cair, faz isso algumas vezes até que a bolinha vai para longe. K já engatinha, mas não demonstra interesse ou vitalidade a ponto de ir atrás da bolinha e fica ali parada olhando ela se afastar. Enquanto isso, L se cansa da brincadeira de jogar bolinhas e se levanta, caminhando sem muito foco, apenas caminha e vai olhando o chão, parando ao lado do carrinho de um bebê que ainda não despertou do seu descanso e fica olhando para ele até o fim da filmagem.

As duas professoras que estão com eles no espaço não reparam o desinteresse e apatia de K, ela não estava choramingando ou mostrando desconforto de forma mais aparente. O que talvez se justifique na quantidade de crianças por adulto ser de quatro para um e as professoras estarem com bebês chorando no ambiente.

Quadro 82 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Crianças	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho														
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia				Estimulação					
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
K				x						x	S.P.															
L			x							x	S.P.															

Fonte: quadro elaborado pela autora

N está com a professora 6, que segura um leque de papel que ela trouxe de sua casa “Nossa gente, que calor está hoje, vou me abanar” e começa a se abanar com o leque e abanar as crianças. N dá risada e fecha um pouco os olhos quando o leque está posicionado em frente ao seu rosto, o contato com o vento na pele o alegra, sua expressão é de calma e conforto.

Quando P6 vai abanar outra criança, ele segura sua mão e tenta voltar o leque para si. P6 diz “Calma, N, agora são os amigos, um de cada vez, logo vai ser você de novo” e ele parece entender e aguarda, soltando a mão de P6 e olhando atentamente para ela enquanto segue seus movimentos, abanando um a um, inclusive ela mesma, dizendo o nome das crianças até voltar a N, que muda sua feição de concentração para um ar de alegria ao sentir novamente o vento em seu rosto.

Foi importante para N que a professora lhe explicasse suas ações. A criança pequena ainda reage mais prontamente a estímulos concretos e não pensa sobre as consequências de seus atos, agindo de forma imediatista, então a primeira reação de N, que estava gostando do

vento, foi trazer para si o leque, mas logo que a professora explicou, ele se acalmou, mostrando entender que logo ele ia ter o que queria, só precisava esperar um pouco.

A conversa ocorreu de forma a permitir que N fosse associando suas ações às reações dos outros, fazendo com que, aos poucos, ele perceba que vive em um grupo social em que tem que esperar sua vez enquanto outros têm a vez deles na brincadeira, pois não vive sozinho, desta forma, ele vai compreendendo a cultura em que vive se entendendo enquanto parte atuante nesse mundo junto com o outro, importante momento de descoberta e desenvolvimento para N.

Quadro 83 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Profas	Categorias de Empenho																		
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilidade					Autonomia					Estimulação								
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1					
N	x										6	x									x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

M está sentado no colo da professora 8, que pega uma bolinha e entrega a ele. A bolinha tem uma textura diferente, como as usadas em fisioterapia, e P8 chama a atenção de M para isso, pedindo que ele passe a mão e sinta as pontinhas da bolinha, como são diferentes, ele faz o que a professora pede, mas sem muito interesse e logo deixa a bolinha cair. A professora a pega e começa a fazer uma massagem nos braços de M para ele sentir a textura em sua pele, M abre de leve um sorriso, mostrando que seu envolvimento na brincadeira começa a aumentar. P8 faz o vai e vem com a bolinha nos braços e mãos de M, depois em sua perna, falando como é gostoso sentir a bolinha em contato com a pele “Sente a bolinha M, faz cócegas?” E dá risada enquanto olha para ele, que lhe devolve o sorriso. Então ela pega outra bolinha, que é um tanto áspera, e passa em seus braços “Essa é diferente, M, sente. Mais grossa, né? A outra é melhor?”, ele continua rindo, interessado nas palavras de P8, chega a soltar uns balbucios, como que respondendo as questões que ela lhe faz, e segue nessa brincadeira até o fim da filmagem (e mais).

Essa brincadeira, que explora as percepções de M, ajuda-o a conhecer e estabelecer relações entre os conceitos do mundo que o cerca. Kishimoto (2010) diz que “A criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos. Texturas, cores, odores, sabores, sons são experiências que a criança adquire no contato com [...] brinquedos

de diferentes densidades e formas.” (KISHIMOTO, 2010, p. 03)

Ao propor brincadeiras com bolinhas de diferentes tamanhos e texturas, as professoras mostram entender essa importância dos bebês manipularem diversos materiais e as várias possibilidades de ação que derivam dessas experimentações

Quadro 84 – Escala de Bem-Estar e Envolvimento da Criança e Empenho do Adulto

Criança	Bem-Estar					Envolvimento					Prof as	Categorias de Empenho													
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1		Sensibilida de					Autono mia					Estimulaçã o			
											5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
M	x					x					8	x				x					x				

Fonte: quadro elaborado pela autora

E aqui a pesquisadora finda as análises dos três espaços que recebem bebês na Universidade Estadual de Campinas, em seus mais diversos horários e ambientes.

No próximo item do capítulo, serão feitas considerações sobre a investigação com base principalmente nos *scores* de bem-estar, envolvimento e empenho, no intuito de entender quais espaços da creche criam maior envolvimento e o que influencia este processo na creche.

4.4. Relações entre bem-estar, envolvimento e empenho do adulto

As escalas de Bem-Estar e Envolvimento de Laevers (2005) são uma ferramenta metodológica utilizada para qualificar o quanto uma criança está se sentindo bem e relaxada no ambiente institucional e se isso faz com que ela se envolva nas propostas apresentadas pelas professoras ou adultos responsáveis, seja com os materiais disponibilizados no meio ou em processos relacionais com o outro. Para o autor, a teoria do envolvimento não se resume apenas à criança estar manuseando um material ou em contato com um adulto, mas se refere à qualidade dessas relações. Envolvimento, para Laevers (1996) é:

[...] uma qualidade da atividade humana caracterizada pela persistência e pela concentração, um elevado nível de motivação, percepções intensas e experiência do significado, um poderoso fluxo de energia e um elevado grau de satisfação, tendo por base o impulso exploratório e o desenvolvimento básico dos esquemas (LAEVERS, 1996, p. 61)

O uso dessa teoria no berçário ajuda a melhorar o trabalho com os bebês, aguçando o olhar e escuta das professoras a partir das categorias de análise, na tentativa de, a partir da observação atenta das crianças, o ambiente educativo ser organizado de forma atrativa e desafiadora e se estimule o envolvimento por meio da relação com os materiais e com o outro, proporcionando, desta forma, vivências significativas para que o desenvolvimento aconteça de forma lúdica e prazerosa para o bebê.

A Escala de Empenho do Adulto, por sua vez, qualifica as atitudes colaboradoras – ou não – das professoras em relação aos bebês, acreditando que há determinadas qualidades das educadoras na relação com as crianças que desempenham papel central no processo de desenvolvimento dos pequenos.

Carl Rogers (1983) postulou que as crianças “aprendem mais e comportam-se melhor em presença de níveis elevados de compreensão, de interesses e de autenticidade, do que quando esses atributos se manifestam em baixos níveis” (CARL ROGERS, 1983, p. 179). O uso dessa metodologia, então, oportuniza uma melhora no trabalho das professoras, refletindo em um possível avanço na qualidade da relação com as crianças.

Assim, a partir dos *scores* captados nos episódios analisados dos três casos, é possível fazer uma comparação e entender, de forma clara, como se deu o envolvimento e bem-estar dos bebês nos espaços e no que as ações das professoras, seja diretamente com as crianças ou na organização do ambiente educativo, influenciaram nos dados.

Segue abaixo gráfico com os *scores* de bem-estar e envolvimento dos bebês nos espaços analisados do Caso 1, seguidos do gráfico das categorias de empenho.

Gráfico 1- Scores de bem-estar – Caso 1
Turma do Ceci Parcial

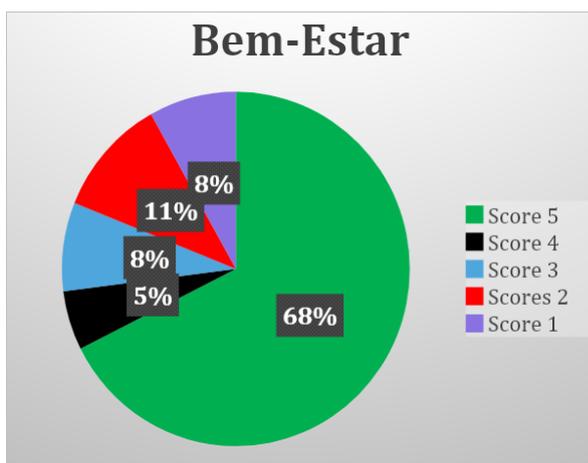
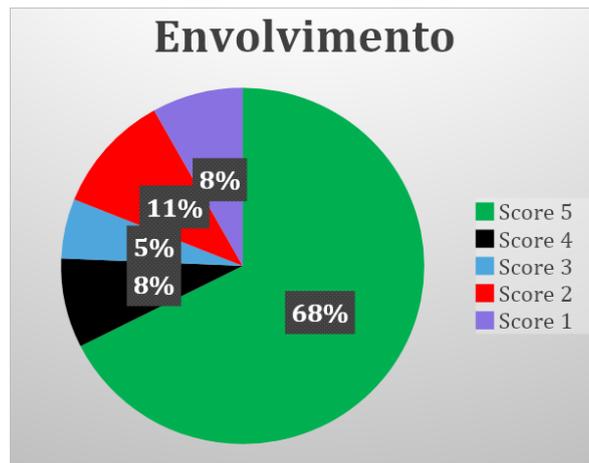
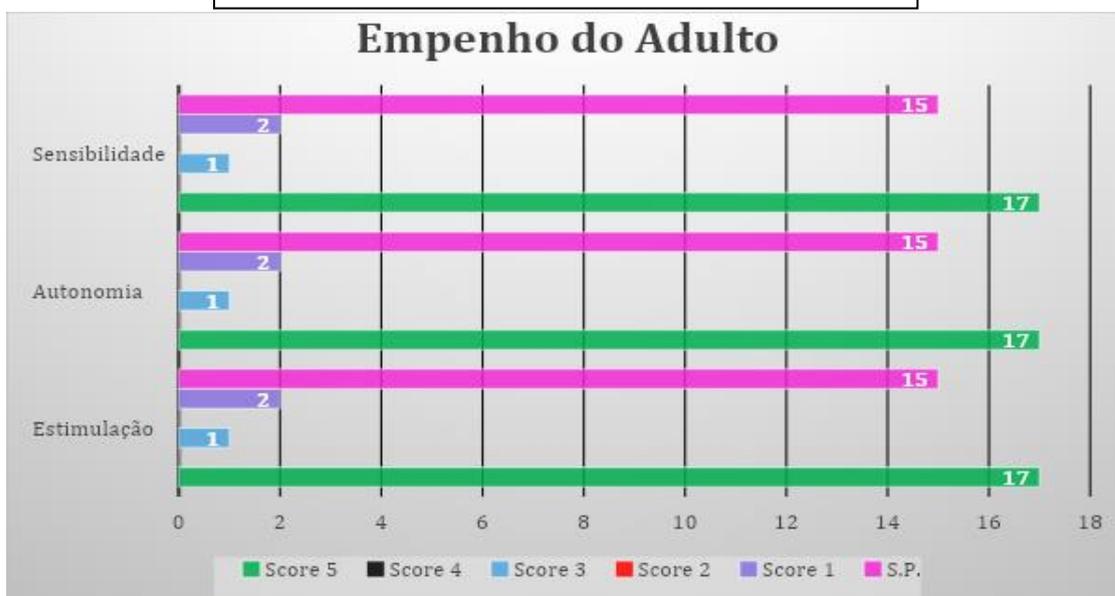


Gráfico 2- Scores de envolvimento – Caso 1
Turma do Ceci Parcial



Fonte: gráficos elaborados pela autora

Gráfico 3- Categorias de Empenho – Caso 1 Turma do Ceci Parcial



Fonte: gráfico elaborado pela autora

As análises dos episódios escolhidos levaram à tabulação de dados acima. Nota-se que 68% dos *scores* de envolvimento e bem-estar são de nível 5 na escala, o maior dos três

casos, comprovando que, do tempo em que os bebês dessa turma passam acordados, a maioria dele é divertida, alegre, envolvente e com possibilidades de ação.

Nessa mesma lógica, os *scores* de empenho do adulto igualmente surgiram com *scores* altos na maioria dos episódios analisados, constatando-se que a relação estabelecida pelas professoras está diretamente ligada ao envolvimento e bem-estar do bebê na creche, de forma a agirem com sensibilidade ao perceberem as necessidades das crianças, ao lhes dar autonomia para expressar suas opiniões, ao mesmo tempo em que as estimula de maneira a enriquecer as intervenções no espaço.

Pode-se inferir, então, que o empenho das professoras está intimamente ligado ao envolvimento e bem-estar do bebê no espaço tanto no que se refere diretamente à escolha dos materiais disponíveis, quanto à organização do ambiente social, de forma a estar sempre atraente para a criança, ou no olhar atento das professoras ao seu desconforto. *Scores* mais altos de empenho levam a altos *scores* de envolvimento, salvando-se os dias em que as crianças venham a apresentar algum quadro de doença ou, como em alguns dias analisados, em que há algum conflito entre as crianças e a professora, por mais atenta que esteja e haja rapidamente para amenizar a situação, o desconforto pode se prolongar e afetar o envolvimento mesmo em momentos com altos níveis de empenho.

Também, no Caso 2, a maior porcentagem de *scores* encontrados nas cenas analisadas foi de nível 5. Seguem gráficos abaixo:

Gráfico 4 - Scores de bem-estar Caso 2
Turma do Ceci Berçário Integral 7h às 16h

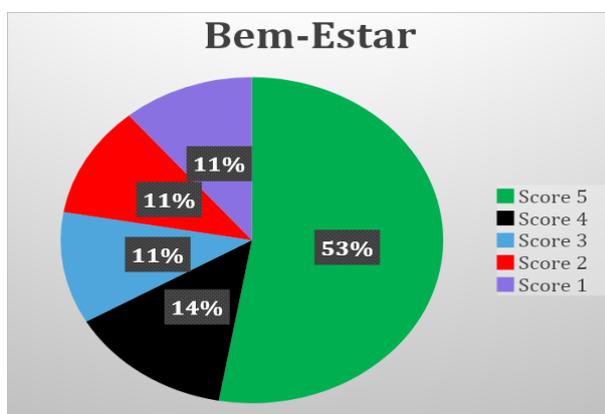
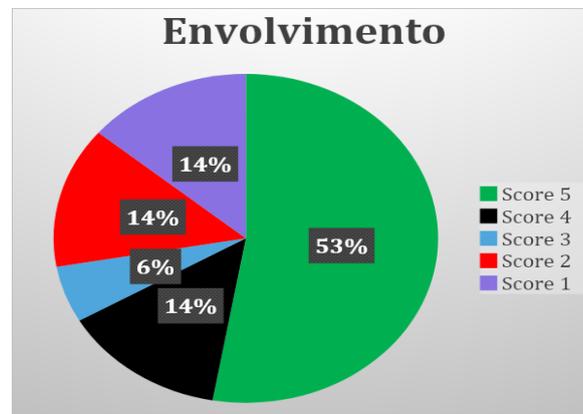


Gráfico 5 - Scores de envolvimento
Caso 2 -Turma do Ceci Berçário Integral 7h às 16h



Fonte: gráficos elaborados pela autora

Os *scores* 1, 2 e 3, que indicam falta de bem-estar e envolvimento no ambiente, aparecem em porcentagens significativas, sendo 33% dos casos. A pesquisadora chama a atenção para a incidência de uma porcentagem parecida nos outros estudos; sendo que, no caso 1, os baixos *scores* de envolvimento e bem-estar surgem em 24% e 27% dos episódios, respectivamente e, no caso 3, *scores* baixos de bem-estar estão em 29% dos eventos e de envolvimento em 28%.

A partir das análises, essas ocorrências puderam ser vistas, em sua maioria, nos momentos em que as crianças estão próximas às professoras segurando algum material, mas sem ação direta com ele, com atitudes desinteressadas e olhar vago. Porém, esse desinteresse não é evidenciado a partir de episódios de choro ou de alguma forma de desconforto mais visível. Por vezes, as professoras entendem como bem-estar o simples fato das crianças não estarem chorando, gritando, soluçando, então acabam por não se aproximarem dos bebês na ideia de que, se as crianças não estão mostrando desconforto de forma mais aparente, estão bem.

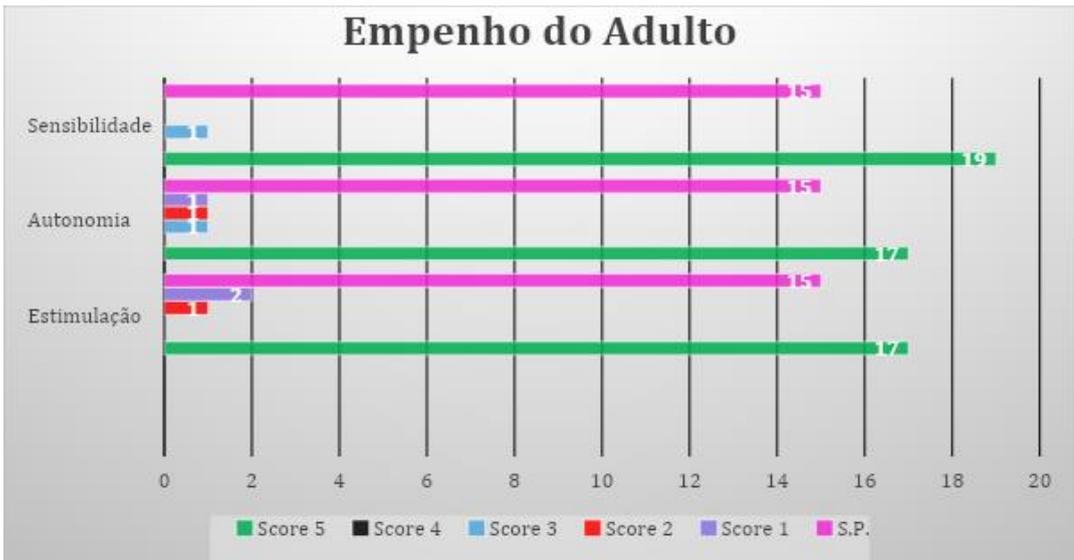
Há, então, uma confusão entre o permitir à criança brincar sozinha e acabar por deixá-la sozinha muito tempo por realmente não ouvir ou enxergar claramente suas reclamações. Isso influencia diretamente na qualidade do envolvimento do bebê e seu bem-estar no espaço. Se a professora não percebe o menor sinal de desinteresse ou desconforto, essas sensações podem se prolongar e a criança passar muito tempo aparentemente bem, mas sem nenhum envolvimento, perdendo a oportunidade de ser ajudada a explorar as possibilidades de ação com os objetos e, conseqüentemente, a se relacionar de forma significativa com o meio, impossibilitando que ocorram processos de desenvolvimento.

Dessa forma, fica claro que o choro - ou uma forma mais evidente da criança demonstrar descontentamento no ambiente - influenciou a aproximação das professoras com as crianças, levando a pesquisadora a concluir que muitos dos baixos *scores* de envolvimento se devem à falta de uma observação mais atenta, por inúmeros motivos, das tantas linguagens (MALAGUZZI, 1999) que os bebês têm para se comunicar com o adulto.

A metodologia de Laevers é adequada ao trabalho no berçário ao estabelecer indicadores nas atitudes do bebê que possibilitam às professoras entender seus níveis de envolvimento e bem-estar sob diversos aspectos. Não apenas no desconforto que se ouve ou se vê claramente, mas nas pequenas mensagens que o bebê envia com o corpo, uma leve expressão, um balbúcio ou olhar diferente, o que ajuda a professora a diferenciar o momento em que as descobertas do brincar livremente se transformaram em tédio e falta de interesse.

No que se refere ao empenho do adulto, a ocorrência de *scores* de nível 5 foi muito alta no caso 2, mostrando que essas professoras, ao se relacionarem com os bebês, o fazem de forma a realmente aplicá-los nos processos de ação e desenvolvimento.

Gráfico 6- Categorias de Empenho – Caso 2
Turma do Ceci Berçário Integral 7h às 16h



Fonte: gráfico elaborado pela autora

Quanto ao Caso 3, os índices de *score* de nível 5 de bem-estar e envolvimento das crianças nos espaços analisados são igualmente altos, como exposto nos gráficos a seguir.

Gráfico 7 - Scores de bem-estar
Caso 3
Turma do Ceci Berçário Integral
8:30h às 17:30

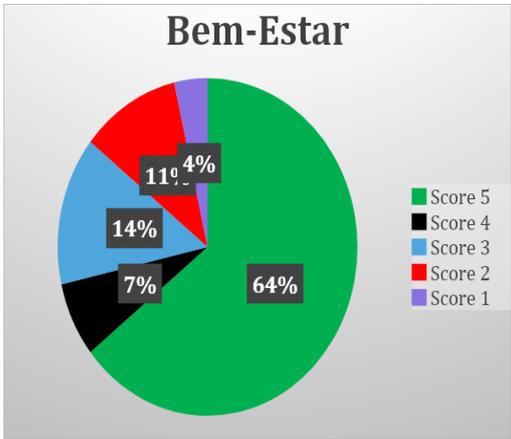
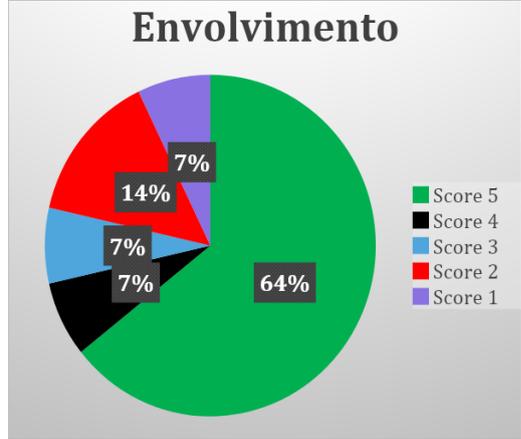


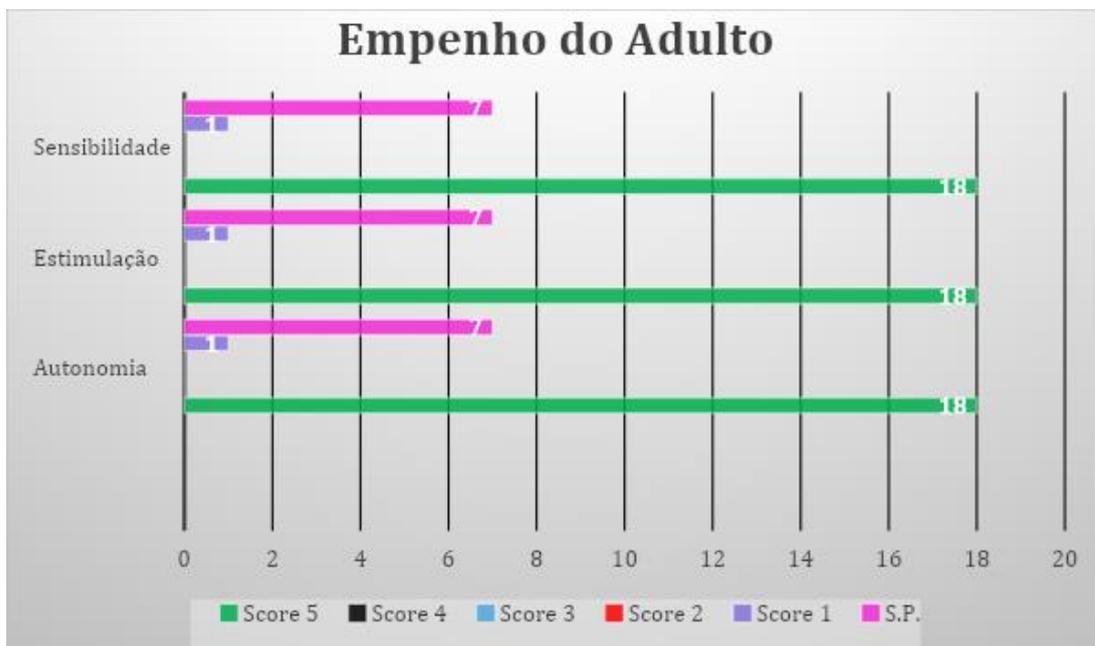
Gráfico 8 - Scores de Envolvimento
Caso3
Turma do Ceci Berçário Integral
8:30h às 17:30



Fonte: gráficos elaborados pela autora

No caso do empenho o adulto, a incidência de altos *scores* na tabela é igualmente alta, aparecendo quase em totalidade sempre nos níveis 5 da tabela, indicando que essas professoras se mostraram preocupadas em estar o máximo possível do tempo se relacionando com os bebês.

Gráfico 9- Categorias de Empenho – Caso 3
Turma do Ceci Berçário Integral 8:30h às
17:30



Fonte: gráfico elaborado pela autora

A pesquisadora chama a atenção para este caso no que se refere à maior incidência de relação direta com os bebês em relação aos casos 1 e 2. Juntamente aos *scores* de 1 a 5 da tabela, o empenho também é classificado a partir do item Sem Prova (S.P.), que é colocado quando não há relação das professoras com as crianças no período filmado. No Caso 3, esse item aparece menos, sendo identificado em apenas sete episódios, contra quinze nos casos 1 e 2, levando à conclusão de que essa dupla de professoras age no intuito de estar o máximo possível do tempo próximo aos bebês para garantir processos colaborativos de qualidade no ambiente.

Ainda analisando o ítem S.P. é importante mencionar que no Caso 1, dos quinze episódios em que as professoras não estão se relacionando diretamente com as crianças, em nove elas apresentam níveis altos de envolvimento na ação direta com os materiais ofertados

no espaço (*scores* 4 e 5) contra cinco de *scores* mais baixos (entre 1 e 3).

No Caso 3, dos sete episódios filmados sem as crianças estarem em relação com um adulto, quatro apresentaram altos *scores* de envolvimento no espaço, contra três *scores* baixos, em que os bebês não se interessaram pelos materiais e mostraram algum desconforto. O Caso 2 também equiparou os resultados, sendo que, das quinze incidências de episódios sem a presença das professoras nas filmagens, em sete as crianças apresentaram nível 5 de envolvimento, contra oito de *scores* entre 1 e 3.

Esses números levam à conclusão de que a falta da professora na relação da criança com os materiais dispostos no espaço ou com os coetâneos pode ou não influenciar a ação dos bebês neste meio. O que diferiu nesses *scores*, como indica a pesquisa, foi a forma de organização do ambiente, além da disposição e oferta dos brinquedos. A maioria dos baixos *scores* foi em meses em que os bebês eram menores e não conseguiam alcançar os materiais sozinhos ou quando os objetos que estavam no ambiente não os atraíram, ou seja, ou os bebês se desinteressaram por dificuldade em alcançar os brinquedos, por ocasião de sua mobilidade, ou pela baixa diversidade em possibilidades de manipulação.

De qualquer forma, o papel das professoras incidiu diretamente em ambas situações, sendo delas a possibilidade em organizar o espaço de forma a permitir ao bebê agir sobre ele. Ao não disponibilizarem brinquedos adequados e ao alcance dos bebês - sejam quais forem seus níveis de desenvolvimento motor - assim como materiais que revelassem possibilidades de manipulação interessantes e, ao mesmo tempo, desafiadoras, o comportamento das educadoras reflete na baixa qualidade da relação dos bebês com o meio nas cenas em que elas não estavam próximas e, conseqüentemente, nos baixos níveis de envolvimento das crianças.

Além disso, deve-se levar em consideração que as ações das professoras também estão relacionadas às suas possibilidades de trabalho. Se a quantidade de crianças supera a capacidade das professoras em escutar e perceber as particularidades dos bebês, ou a quantidade de afazeres nos momentos que deveriam ser resguardados à relação e convivência com as crianças são muitos, como relatado em vários momentos nos três estudos, nos quais tarefas como organização das mochilas, de armários, limpeza de brinquedos, conversas com familiares, combinados entre as professoras, entre outras coisas que, mesmo que pequenas, vão se acumulando nos tempos diários da creche, baixos *scores* de empenho podem ser fruto de ações que pedem uma reformulação de políticas e outras formas de organização institucionais, como horários fixos em que a dupla de professoras possa conversar entre elas sem a presença das crianças, ajuda nos momentos de entrada e saída, assim como nas horas de organização dos

ambientes educativos sem a presença das crianças e nos momentos mais burocráticos do dia, como na arrumação de mochilas ou colchões. Para tanto, há de se ter uma política dentro da instituição que legitime essas ações, sendo que essa organização não pode ficar dependente de possibilidades diárias e a número de atestados ou faltas no dia, mas sim vinculadas a substituições possíveis e horários cuidadosamente planejados.

Essa necessidade de políticas internas que legitimem os direitos das professoras leva à discussão sobre os horários de planejamento, que no berçário do CECI integral, de acordo com várias profissionais, ainda não funcionam de forma adequada.

Se não há momentos viáveis para que as professoras conversem e planejem sua rotina e as atividades propostas, assim como as diversas formas de intervenção no ambiente, a possibilidade de que isso reverbera em baixos níveis de envolvimento e bem-estar é grande. Com bebês tão pequenos, o empenho do adulto é importante, seja na relação direta com a criança, produzindo e significando ações no mundo; seja na organização do ambiente educativo, que só se torna passível de convivência e desenvolvimento a partir da escolha adequada dos brinquedos a serem disponibilizados aos bebês e a forma de oferecer esses materiais a eles, respeitando suas possibilidades, de maneira que este espaço promova relações e ajude os bebês em seus avanços, conquistas e entendimentos (CARDOSO, 2016).

As ações pedagógicas na creche, então, requerem uma política pública de qualidade com incentivo e possibilidades de trabalho para as educadoras, além de uma práxis de cuidado e escuta sensível, com entendimento de sua ação enquanto professoras de bebês, exigindo da profissional formação adequada e clareza de que seu trabalho é diferente e exige uma educação baseada em sensibilidade e entendimento das particularidades de cada criança. E são nessas minudências, como poeticamente Dostoiévski (2013) vai tratar as sutilezas da vida em seu grande romance “Os Demônios”, estabelecidas na relação com os bebês na creche que surge o entendimento do mundo e o desenvolvimento com e a partir do outro, gerando um processo de significação que parte do social para então ser interiorizado pela criança, que o devolve ao mundo em seus atos, com um pouco de si e um pouco do outro.

Daí a importância do olhar e escuta das professoras de bebês para entender essa dinâmica tão única em que Pino (2005) diz que a educadora é capaz de interpretar as vivências que a criança tem do meio e que é função da criança “viver a significação” das situações em que se manifesta o meio, fazendo do processo educacional um dos mais potentes colaboradores do desenvolvimento da criança e o ato de educar como um dos mais importantes e significativos do mundo.

Epílogo

O bebê apresenta essa vitalidade, um querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica. Com uma criança já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar os paralelepípedos. Não há dúvida de que num bebê a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra. (DELEUZE E GUATARRI, 1997, p. 151).

A pesquisadora iniciou esta caminhada no mestrado com um desejo: melhorar como profissional. 2021 marca seus vinte anos como professora de educação infantil, sendo que em 2012 trabalhou pela primeira vez com uma turma de bebês de não mais de seis meses de idade. Foi quando se viu despreparada, com mais perguntas do que respostas, iniciando uma trajetória acadêmica que a trouxe até aqui: o fim de um ciclo que começou como alguém que queria entender como fazer um bom trabalho com crianças tão pequenas a alguém que hoje se enxerga e se legitima como professora de bebês.

Houve percalços no caminho, era interesse também estudar o berçário das creches da USP, lugares que guardam uma história de luta e defesa da educação de qualidade para a criança pequena desde a década de 80. Infelizmente, por ocasião das várias mudanças que vêm ocorrendo na instituição desde 2015, o local já quase não recebe bebês da idade proposta na pesquisa, o que inviabilizou o estudo.

Mas, como alude Drummond, problemas aparecem e fazem parte da vida, resta aprender e agir a partir deles “No meio do caminho tinha uma pedra. Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra” (ANDRADE, 2013, p. 36). Essa impossibilidade de adentrar os espaços da USP fez surgir a oportunidade de mudar o objeto de pesquisa e ampliar o campo para três espaços das creches da UNICAMP, o que possibilitou um melhor entendimento do funcionamento dos vários locais que atendem crianças pequenas na Universidade em um trabalho que priorizou a investigação da vida vivida na creche pelos bebês e professoras que ali passam grande parte de seus dias.

Porém, essa proximidade da pesquisadora com o local de pesquisa, que também era seu local de trabalho já há 12 anos à época, trouxe a dificuldade em analisar as práticas de professoras tão próximas. Foi difícil aceitar colocar no papel qualquer coisa que as pudessem magoar ou as fizessem se arrependem de permitir a investigação em suas turmas.

Sendo assim, o início das análises foi repleto de um esforço da pesquisadora em

privilegiar as ações das professoras que, mais do que colegas de trabalho, são amigas de jornada, em detrimento de uma abordagem que vislumbre a realidade do que está acontecendo.

Não é sobre apagar as marcas da pesquisadora, uma pesquisa qualitativa faz do pesquisador agente participante que contribui para a construção de diversos olhares (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005) sobre o local e pessoas estudadas e uma marca é deixada no *lócus* de pesquisa, algo único, que não estaria ali se a empiria não tivesse sido feita. Um pouco da pesquisadora ficou, assim como algo lhe foi deixado pelos inúmeros contextos ali vividos em tantos meses de contato. Além disso, sempre se parte de um ponto de vista ao se analisar dados empíricos na pesquisa qualitativa, ou seja, não há imparcialidade na pesquisa, mas essa análise deve ser isenta de favorecimento e constituir elementos para fazer diferença a partir da realidade a que se propõe investigar

Sendo assim, após muitas reuniões de orientação, idas e vindas no texto, teorias e filmagens, a pesquisadora entendeu que mostrar realmente o que foi encontrado na pesquisa era a melhor maneira de ajudar as professoras e a própria pesquisadora, entendendo que é apenas por meio desse olhar isento de expectativas prévias que se faz a verdadeira pesquisa em educação.

Posterior a esse entendimento do lugar da pesquisadora e da pesquisa dentro do campo, as análises das filmagens e geração de dados se tornaram mais leves e centradas, sendo possível compreensões acerca dos bebês a partir desse olhar apurado. Pode-se entender que eles têm autonomia em suas ações e em seus quereres, que são capazes de iniciar, entender e dar continuidade a uma brincadeira agregando seus saberes, assim como, por meio de suas mais de cem linguagens (MALAGUZZI, 1999), conseguem dizer do que gostam ou não, bastando que haja um adulto com sensibilidade para ouvir.

A partir das falas das educadoras, a pesquisadora percebeu que os problemas das professoras de bebês são muito parecidos, e que o diálogo, troca e escuta entre elas se fazem importantes para fazer o dia a dia na creche ser mais leve, assim como o trabalho mais motivador e envolvente.

Foram escolhidos para análise três espaços que, de acordo com os dados gerados, foram os mais frequentados pelas crianças durante o trabalho empírico, sendo ambientes nos quais os bebês eram levados todos os dias, às vezes mais de uma vez por dia. Essa escolha se deu por ocasião do pouco tempo entre o fim do trabalho de campo e a defesa do mestrado, que não permitiria uma análise mais detalhada de todos os espaços da creche em que os bebês

conviveram durante a empiria.

A pesquisadora ainda tem muitos dados referentes a esses outros tantos ambientes das creches que também são importantes de serem estudados, na ideia de entender que outros lugares oferecem bem-estar e envolvimento aos bebês. Essa riqueza de material que acabou por não ser usado na dissertação permitirá à pesquisadora e orientadora produzirem artigos futuramente, na busca por compreender mais sobre o que faz um bebê envolvido na creche e qual a relação deste envolvimento com o empenho das professoras.

Alguns pontos se destacaram na pesquisa, que teve como principal pergunta de investigação o que propicia o envolvimento e o bem-estar dos bebês nos espaços que frequentam nas creches e como o empenho das professoras influencia nestes aspectos.

Sabendo-se que o bem-estar e o envolvimento do bebê (LAEVERS, 2014) estão diretamente ligados às pessoas que estão à sua volta, sejam elas grandes ou pequenas, e o bebê, como ser social que é, está em uma relação de interdependência com o outro (PINO, 2005) para ter seus desejos atendidos e possibilidades de ação no mundo concretizados, a pesquisa nos espaços dos berçários deixou claro que a forma como as professoras planejam o ambiente e as atividades - além da qualidade das relações estabelecidas entre elas e os bebês e entre os próprios bebês - é o que garante bem-estar e envolvimento de qualidade na vida vivida na creche, levando os bebês a experienciarem vivências (VIGOTSKI, 2018) significativas e, por consequência, se desenvolverem.

Seja com o ambiente, na relação do adulto com a criança ou entre as crianças, os fragmentos analisados têm uma coisa em comum: o bebê precisa da relação de convivência (VIGOTSKI, 1995), com o outro e com o mundo, para se envolver e garantir o bem-estar durante seu dia na creche. Essa relação pode ser de várias formas e todas dependem do empenho do adulto para se concretizarem. A escuta sensível é fundamental para a qualidade dessa convivência, uma escuta que não contempla palavras, mas gestos, olhares, choros, risadas, sons, corpo, sutilezas, permitindo relações com significado e uma educação que possa ser considerada para além dos muros da creche, uma educação do dia a dia, para a vida e com a vida.

A análise atenta das filmagens mostrou que as professoras têm ainda dificuldade em compreender quando os bebês estão desconfortáveis ou desinteressados no ambiente. O choro ou a reclamação mais evidentes são as premissas para a aproximação das educadoras, que ainda não aguçaram o olhar para indicadores mais sutis, como um bocejo mais baixo, um olhar vago ou a manipulação sem energia de algum objeto, todos indicativos de baixo

envolvimento.

No que se refere à organização dos espaços, se faz importante que as professoras possibilitem aos bebês o acesso aos brinquedos, além de escolherem materiais interessantes e adequados para a faixa etária atendida. A própria pesquisa expôs que alguns momentos em que as crianças apresentaram baixos níveis de envolvimento estavam relacionados à baixa qualidade da ação com os objetos que, ora estavam longe demais para eles alcançarem, impossibilitando que escolhessem com o que brincar; ora desinteressantes, mostrando poucas possibilidades de exploração para o bebê, “é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação.” (LIMA, 1989, p. 14).

Algo que igualmente ficou claro na pesquisa foi a importância das políticas públicas para legitimar as possibilidades de acesso das professoras à formação continuada em serviço, assim como horários de planejamento que respeitem a Lei Federal de número 11.738/2008 - que garante que 1/3 do horário do trabalho das professoras seja feito sem a presença das crianças. Esses momentos são necessários para que as educadoras conversem, planejem as propostas, descansem, separem os brinquedos, arrumem mochilas ou outros materiais, troquem ideias resultantes das observações das crianças, estudem, ações que resultarão em um trabalho de qualidade de forma que, quando no mesmo espaço que os bebês, elas estejam realmente com eles e para eles.

A criança pequena entende o mundo e suas funcionalidades a partir do adulto e dos instrumentos da cultura que o adulto, ou o outro mais experiente, apresenta a ela, então uma professora interessada, e com possibilidades institucionais de trabalho, que escute os bebês em todas as suas linguagens e se empenhe em mostrar esse mundo a eles a partir de propostas de atividades que privilegiem um ambiente envolvente e materiais cuidadosamente escolhidos, é o principal caminho para uma criança envolvida e feliz na creche.

E ser feliz é o que a pesquisadora, como professora de bebês e investigadora da infância, deseja às crianças: uma felicidade que venha em forma de interesse, de um querer estar ali naquele ambiente, com aquelas pessoas, e compreender tudo deste mundo ainda tão estranho a elas.

A professora que faz esse bebê feliz é aquela que - entendendo essa necessidade de desbravar e sempre saber mais, essa potência da criança pequena de que trata Deleuze e Guatarri (1997) - permite ao bebê agir sobre sua realidade, sobre os materiais e o ambiente,

entendendo a brincadeira como atividade principal no berçário e compreendendo sua função enquanto colaboradora entre o bebê e sua realidade, significando seu mundo e o ajudando de forma que, tão logo o tempo passe, essa criança irá crescer, desenvolver-se e agir cada vez mais nesse mundo sozinha, agora com outros interesses e outras atividades guiando seu desenvolvimento.

Essa dissertação conta algumas histórias que aconteceram nos berçários da UNICAMP, com o intuito de narrar as muitas felicidades que dali decorreram durante o tempo da pesquisa, na pretensão de que essas histórias iluminem tantas outras que estão sendo contadas em outras tantas creches, uma vez que ainda há muito o que saber e pesquisar sobre a organização dos espaços e a importância de relações de qualidade nos berçários, no interesse de um bebê realmente envolvido e feliz.

Que este estudo contribua de alguma forma para o trabalho das professoras de bebês, que comprometem tanto de seus dias com as crianças pequenas, dias que se tornam semanas, que se tornam anos e toda uma vida dedicada à educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁴⁷

ALMEIDA, J. G. Ensino fundamental de nove anos: ampliação da permanência e qualidade de ensino. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, N 25, p. 159-179, jan./jun. 2011.

ALVES, R. **Gaiolas ou asas**. Porto: Edições Asa, 2004.

AMORIM, K. S.; VASCONCELOS, C. R.; ANJOS, A. M.; ROSSETI-FERREIRA, M. C. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicol. Reflex. Crit.** V 16, N 2, 2003.

ANDRADE, C. D. de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRADE, L. B. P. **Os centros de convivência infantil da UNESP: contexto e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca, São Paulo, p. 126, 2003.

_____. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARELARO, I. R. G.; JACOMINI, m. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARNAIS, M. **Novas crianças na creche: o desafio da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p.133. 2003.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BARBOSA, M. C. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, V 28, N 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007a.

_____. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007b.

_____. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **BRASIL. Ministério da Educação**. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à**

⁴⁷ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho**: aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, MEC/SEB/CNE, 2000.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília, 2009.

_____. **Lei n. 11.738**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.

_____. **Lei n. 12.976**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **O Brincar como Modo de ser e estar no Mundo. In: Orientações para a Inclusão de Crianças de 0 a 6 anos de idade**. MEC/SEB, 2007

BROUGÈRE, G. A Criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** V 24 N 2 São Paulo July/Dec. 1998.

ECKERMAN, C. O; WHATLEY, J. L. Toys and Social Interaction between Infant Peers. **JSTOR**. V. 48, N. 4, Dec., 1977, pp. 1645-1656

CARDOSO, M. D. R. **Os bebês na creche...brincam?** O brincar dos bebês em interação com as professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, p. 195. 2016.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Tradução Rosaura Eichenberg. Porto Alegre: L&PM. 1998.

CASTELLO, J. **Manoel de Barros busca o sentido da vida**. O Estado de São Paulo. Caderno 2. 1997. Disponível em: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/castel11.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CHARLOT, B. A etnografia da escola. **Em Aberto**, Brasília, V 11, N 53, jan./mar. 1992.

CRUZ, S. H. V. A Creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista**

Brasileira de Educação, N 16, p.48-60, jan./abr. 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M. O Que faz a vida valer a pena? **PROGRAMA TED**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BAIjbVf-HXA>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. **Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DEBORTOLI, J. A. O. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Revista Paidéia**. Ano 1, N 1. Faculdade de Ciências Humanas – FUMEC. Belo Horizonte. 2002. p.79-111.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34,1997.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, V 18, N 73, 2001. p.11-28.

DOSTOIÉVSKI, F. **Os demônios**. São Paulo: Editora 34, 2013.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ECKERMAN, C. O.; WHATLEY, J. L. Toys and social interaction between infant peers. **Child Development**, V 48. N 4, 1977, p. 1645-1656.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FAGUNDES, M. **A creche no trabalho... o trabalho na creche**. Um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da UNICAMP: Trajetória e Perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 179. 1995.

FIAMENGHI, G. A. **Conversas dos bebês**. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

FIGUEIRA, A. P. C.; CRÓ, M. L.; LOPES, I. P. **Ferramentas da mente**: a perspectiva de Vygotsky sobre a educação de infância. Universidade de Coimbra: Coimbra, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. **In...** As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. São Paulo: Artmed, 1999.

GLASSNER, B. **Cultura do medo.** São Paulo, Editora Francis, 2003.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, método e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: Organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996.
_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. I Seminário Nacional: currículo em movimento. **Anais...** Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010.

_____. **O brincar e suas teorias.** 2ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KNOBEL, M. **Plano de Gestão (2018-2021),** 2017. Disponível em: https://issuu.com/marceloeteresa/docs/programamet_20170202_-_formatado2 Acesso em: 20 mar. 2020

KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé. 2003.

_____. Infância, Estado e sociedade no Brasil. Conferência Brasileira de Educação. Brasília, DF., 1988. **Anais...** Brasília, DF.: MEC, 1988. p. 199-206.

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

_____. Educação infantil e currículo. **In:** FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S.(Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2001.

LAEVERS, F. **The leuven involvement scale for young children.** Leuven: Centre for Experiential Education, 1994. v. 1: Manual.

_____. **An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education.** Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum. 1996.

_____. **Sics (Ziko): well-being and involvement in care.** A process-oriented Self-

evaluation Instrument for Care Settings. Research Centre for Experiential Education Leuven University, 2005. Manual.

_____. Fundamentos da educação experiencial: o bem-estar e envolvimento na educação infantil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 152-185, maio/ago. 2014.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. **In:** Vigotski, Lev S. (*et al.*). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LÍSSINA, M. La génesis de las formas de comunicación en los niños. **In:** SHUARE, M. (Org.). La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 274 – 297.

LOBATO, P. H. Com medo da violência, moradores mudam hábitos simples. **Em.com.br**. Minas Gerais, 08 jan. 2017. Disponível em: http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/01/08/interna_gerais,837854/com-medo-da-violencia-moradores-mudam-habitos-simples.shtml Acesso em: 28 ago. 2017.

MACEDO, R. Medo da violência pode ajudar a aumentar a ansiedade e causar a síndrome do pânico. **O Dia**. Rio de Janeiro, 02 jul. 2017. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/mundoeciencia/2017-07-02/medo-da-violencia-pode-ajudar-a-aumentar-ansiedade-e-causar-a-sindrome-do-panico.html> Acesso em: 28 ago. 2017.

MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez. 2018.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. **In:** EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS FILHO, A. J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 306. 2013.

MEIRINHOS, M; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser**: revista de educação, V 2, N 2, 2010, p. 49-65.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study: applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pre-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NIETZSCHE, F. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Loyola, 2011.

OLIVEIRA, C de. **Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da Unicamp**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 214, 2014.

OLIVEIRA, Z. R. M. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: estudos de caso**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. **In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.** Pedagogia (s) participativas: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, A. G.; PINAZZA, M. A. Pedagogias sustentadoras das brincadeiras dos bebês em contexto de creche. **Revista Humanidades e Inovação**, V 6 N. 15, 2019, p. 288-302

PALMEN, S. H. de C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 270. 2005.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. **Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Porto: Porto Editora, 1996.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**. Campinas, N 33, p.78-95, mar.2009.

PASTANA, D. R. **Cultura do medo e democracia: um paradoxo brasileiro**. Revista Medições, Londrina, v. 10, n. 2, p.183-198, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/2172> Acesso em: 30 ago.2017.

PIERRI, S. I. P. **Contando Histórias: o Centro de Convivência Infantil da UNICAMP**. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, p. 123. 2012.

PINO, A. Concrete human psychology. **Soviet Psychology**. 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77.

_____. The history of the development of higher mental functions. **The Collected Works**. N. York: Plenum Press, V 4, 1997.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTO, C. L. Brincadeira ou atividade lúdica? **In...** Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. TV Escola, Ano XVIII. Boletim 07, 2008. p. 33-47

PRADO, P. **Crianças pequeninhas brincando na creche**. São Paulo: Képos, 2012.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: as traduções de Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados. 2012a.

_____. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. **In**: Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas / Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm– Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012b.

_____. Entrevista. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**. v. 16, n. 30 p. 340-352, Florianópolis, jul/dez 2014.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea**. V 7, N 2, dez. 2005. p.305-322

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

ROSSETI-FERREIRA, M. C. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicol. Reflex. Crit.** V 16 N 2 Porto Alegre, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722003000200009&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 12 jan 2021

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Tradução Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2016.

SARMENTO, T.; CARVALHO, L. Diferentes olhares sobre crianças e creches... **Revista Humanidades e Inovação**. V.4, N. 1, 2017.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Tradução (do italiano): Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas - SP: Autores Associados, 2013.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. **Ora Bolas**. Canções de curiosas. São Paulo: Palavra Cantada, 2004. 1 CD-ROM.

VIEIRA, F. R. **A formação de professoras em uma creche universitária**: o papel da

documentação no processo formativo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 247, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Machado Libros, 1995. (Obras Escogidas 3)

_____. A Brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais (GIS)**. Tradução Zoia Prestes. Rio de Janeiro, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

WHITEBREAD, D. Desenvolvendo a independência na aprendizagem. **In: MOYLES, J. R. et al.** Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. **Didáctica da educação infantil**. Porto: Edições Asa, 1992.