

ESTÁ NA HORA DE... PRÁTICAS DOMÉSTICAS E DE ADULTOCENTRISMO NA ROTINA DA CRECHE

José Ricardo Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

José Milton de Lima

Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP)

Resumo: *Este texto exprime parte de nossa pesquisa de doutoramento realizada numa creche da rede pública de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nossa imersão nesta instituição revelou, além de dados ligados diretamente com nosso objeto de pesquisa em si, práticas domésticas e atitudes adultocêntricas na organização do espaço, tempo e na disponibilidade dos materiais/objetos em um agrupamento de bebês. Esta situação nos inquieta e levanta preocupações pois sabemos que tal postura não favorece a humanização dos bebês. A partir da trama apresentada, o objetivo deste trabalho é discutir, à luz da teoria histórico-cultural, a importância e a necessidade de colocarmos os bebês como centro do planejamento pedagógico. Tal perspectiva teórica nos orienta defender o quão importante é o professor, como ser mais desenvolvido, observar e considerar o bebê em suas especificidades para, então, planejar, organizar vivências e disponibilizar materiais e objetos que contribuam com o desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades. A educação que objetiva a humanização deve considerar o nível de desenvolvimento social, os interesses e as necessidades dos bebês como centro do planejamento pedagógico.*

Palavras-chave: *Adultocentrismo. Bebês. Desenvolvimento. Creche*

IT IS TIME FOR... DOMESTIC PRACTICE AND ADULTCENTRISM IN THE ROUTINE OF DAY CARE NURSERIES

Abstract: *This text expresses part of our doctoral research carried out in a city-run day care nursery in a city in the state of São Paulo. Our immersion in this institution revealed, besides data directly related to our research object itself, domestic practices and adult-centered attitudes in the organization of space, time and the availability of materials / objects for a group of babies. This situation worries us and raises concerns because we know that this attitude does not favor the humanization of babies. Based on what was presented, the aim of this paper is to discuss, in the light of the historical-cultural activity theory, the importance and the need to put the babies in the core of educational planning. This theoretical perspective guides us to defend how important the teacher is, how to be more developed, and to observe and consider babies in their specificities to then plan, organize experiences and provide materials and objects that contribute to the development of children to their full potential. Education that aims humanization should consider the level of social development and the interests and needs of babies as the center of educational planning.*

Key words: *Adultcentrism. Babies. Development.*

Introdução

O surgimento da educação no Brasil foi historicamente construído, por um lado, para as crianças burguesas e, por outro, para salvar as crianças que não poderiam ser cuidadas pelas próprias mães. Com o passar do tempo, novas necessidades surgem e se modificam de acordo com transformações de ordem social

e econômica. Durante a Revolução Industrial, verificou-se o início de uma nova função social da mulher, aliada à nova concepção de crianças como seres frágeis, com características e necessidades peculiares que precisariam de cuidados especiais. O nascimento das instituições voltadas à criança no Brasil é influenciado por processos de industrialização do país e do mundo (NOSELLA, 2002).

As personagens – que no cenário social atuam com o cuidado e a educação de crianças em seus lares – seriam as mesmas a atuarem nos asilos e nas instituições de Educação Infantil criadas no início do século, com este mesmo objetivo de cuidar e educar, ou seja, funções historicamente construídas, baseadas na versão masculina do trabalho da mulher. Exatamente por não ser a mãe, essas profissionais caracterizam-se como personagens secundárias na vida das crianças; portanto, são as que cuidam com carinho, paciência, bondade e amor, evitando a todo custo que as crianças não sintam falta de seu lar durante sua estadia na creche.

Ainda de acordo com Sayão (2010), essa identificação gerada quanto ao gênero, favoreceu, também, a má formação das mulheres designadas a este ofício. Já que, inicialmente, para a função assistencialista das primeiras instituições destinadas ao objetivo de resguardar, proteger crianças pobres ou cuidar de filhos de operárias, não era exigido qualquer tipo de formação. Esta função da mulher trabalhadora nestas instituições, identificada com seus afazeres domésticos, trilharia um caminho de décadas, pelo qual cada vez mais o gênero feminino se afirmaria como o mais preparado e específico para exercer o cargo. Justamente porque as funções educativas em uma instituição infantil assemelham-se muito aos afazeres domésticos, tais como: alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes, comunicar-se, promover estímulos, etc.

Para Arce (2001), a ambiguidade entre o que é ciência e o que é doméstico, no cotidiano de instituições de Educação Infantil é reforçada na utilização entre termos como ‘professora’ e ‘tia’. O que configura a escassa definição da imagem e do trabalho da profissional que atua nessa área. Com isso, a má qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil apresenta uma relação muito estreita com os estereótipos criados através dos tempos para esta função.

Sob a mesma ótica, Kramer (2002) e Santos (2005) ressaltam que as atividades desenvolvidas pela profissional de Educação Infantil estão relacionadas ao papel desempenhado historicamente pela mulher. Estas atividades reproduzem situações com características domésticas e de cuidado com a criança. Justamente por estas semelhanças, entende-se que o trabalho desta profissional não necessita de qualificação e que, por isso, tem pouca valorização, camuflando condições precárias de trabalho, desmobilizando as profissionais do ramo quanto a reivindicações salariais e trabalhistas.

Um aspecto a destacar é que muitas outras creches surgiram no país como instituições emergenciais de caráter assistencialista que evidenciavam a insuficiência de recursos e a má qualidade do atendimento das crianças pobres. A esse respeito, Rosemberg (1989) elucida que as denominações utilizadas para identificar estas instituições variaram muito, por exemplo: creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar e lar vicinal. Todas estas denominações referem-se a uma casa, onde, mediante um pagamento, uma mulher tomava conta dos filhos de outras famílias cujos pais trabalhavam fora.

Arce (2001) destaca que esta utilização de espaços ociosos e/ou cedidos por outros tipos de instituições e o trabalho voluntário, caracterizando ainda mais a não profissionalização desta função, são fatores que marcaram profundamente a Educação Infantil brasileira nas décadas de 70 e 80.

O atendimento de baixa qualidade, destinado às crianças das camadas menos favorecidas, ficou ainda mais evidente com o vínculo destas instituições com as Secretarias da Assistência Social e não à Educação. O que cristalizava ainda mais a razão de assistência e não-educativa destas instituições, consolidando o preconceito e o atendimento compensatório, já que contribuiria para que as crianças não ficassem nas ruas. Esta realidade viria a se (re)configurar com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 93/94) que transferiu a Educação Infantil da Secretaria de Assistência para a Secretaria de Educação, considerando-a como etapa da Educação Básica.

Entendendo que o estigma assistencialista das creches teria, então, que ser extinto e, mesmo sem a devida formação, conferiu-se uma grande valorização sobre as ações voltadas somente para o ato de educar. Por este motivo, houve uma tentativa de acabar com uma falsa dicotomia instaurada entre o cuidar e o educar, pela não compreensão da relação intrínseca entre estes dois pontos.

Faria (2005, p. 75) reforça que a instituição deve ser “[...] um ambiente educativo que contemple a indissociabilidade do cuidado/educação das crianças pequenas”. A autora também explicita que somente com intencionalidades educativas é que poderemos superar resquícios como a assistência/escolarização e promover a construção daquilo que os italianos chamam de ‘cultura da infância’ (FARIA, 2005, p. 76-78).

Corroboramos com Cerisara (1999) e Haddad (2006), ao apontarem que esta dicotomia é falsa. A relação entre o cuidar e o educar sempre esteve presente no cotidiano das instituições de resguardo e proteção da criança. Quem educa está cuidando e quem cuida está educando. A necessidade está na qualidade desta relação de cuidado e educação da criança e como está sendo realizado este atendimento. Em seu ponto de vista, Haddad (2006) expõe que o perfil profissional desejado para esta qualidade no atendimento não deve ser de um modelo escolar, cujo principal objetivo seja o ensino de disciplinas. A autora também salienta que o atendimento na Educação Infantil não pode pautar-se no modelo de mãe-substituta que apenas cuida das crianças enquanto seus pais estão fora.

Desde seu nascimento ao seu ingresso no ensino fundamental, a criança deve ser atendida nas diversas instituições denominadas infantis, por uma proposta organizada, que favoreça um processo global e contínuo de desenvolvimento e emancipação social. Todavia, de acordo com Silva e Lima (2016), embora tenhamos conquistado avanços teóricos e práticos estes entraves e obstáculos históricos citados acima ainda permeiam as creches. A partir desta problemática, o objetivo deste texto é defender o bebê como centro do planejamento e atuação docente na creche. Para tanto, iremos descrever algumas situações observadas ao longo de nossa imersão em uma creche, onde constatamos práticas docentes caracteristicamente domésticas e adultocentricas. Em seguida, apresentaremos, com o aporte da teoria histórico-cultural, algumas indicações sobre a especificidade do bebê destacando o papel do professor como aquele que planeja e organiza o ato educativo quando objetiva o desenvolvimento infantil.

Sinais de práticas domésticas e de adultocentrismo na rotina da creche

Os relatos que serão agora apresentados foram pinçados de nossos registros, com o intuito de relatar a problemática apresentada. Nosso objetivo, neste tópico, não é demonstrar as limitações da educadora participante da pesquisa e permanecer no âmbito da crítica, mas descrever uma realidade observada que, possivelmente, assemelha-se a tantas outras realidades institucionais brasileiras. Mais adiante, no próximo tópico, tentaremos expor um escopo teórico que nos ajude a avançar este entrave e enfatizar ainda mais a necessidade de colocarmos os bebês no centro da organização da rotina na creche.

Os relatos aqui descritos são recortes da rotina que separa o momento que os bebês acordavam ou eram acordados (13:00) até o momento em que precisavam ou eram alimentados (15:00). Dentro desta faixa temporal, eram os bebês que decidiam aquilo que iriam fazer dentro das possibilidades postas. Porém, suas possibilidades se restringiam sempre àqueles objetos presentes na sala e na caixa.

Na sala, os objetos e os móveis não aparentavam organização ou intencionalidades da professora. Com exceção das mesinhas, motocas, cavalinhos e carrinhos de apoio para andar que estavam sob o balcão da sala, não há clara disposição no ambiente dos brinquedos e dos objetos que os bebês podiam utilizar. Em alguns momentos, os demais brinquedos e os objetos que compunham a sala (almofadas, pelúcias, tablados) atrapalhavam a locomoção dos bebês e até mesmo da própria educadora. Por vezes, os bebês precisavam, por si próprios, sobrepor alguns objetos e brinquedos grandes. Irritavam-se com isso. Brigavam por certos objetos: embalagens de xampu, miniaturas de baldes e colheres, mesas que emitiam sons.

Os bebês escolhiam com quais, onde e como queriam se ocupar destes objetos, criando suas próprias distrações. Os bebês pegavam, jogavam, passavam por cima, subiam em cima, passavam por baixo dos móveis, batiam em latas com as mãos e com outros objetos, tiravam da caixa e os colocavam de volta, enfim, eram livres para se movimentarem e manipularem os objetos disponíveis na sala. Manipulavam quase sempre os mesmos brinquedos e objetos e sempre da mesma forma.

Eram os bebês que organizavam suas relações com os objetos; eles escolhiam aquilo que queriam fazer com os objetos que mais lhe interessavam. Os bebês agiam assim o tempo todo, criavam e organizavam as relações no tempo, local e objetos escolhidos sem qualquer tipo de intervenção da professora para além dos cuidados físicos, higiênicos e de violência física entre os bebês que, em sua maioria, ocorriam devido à falta de materiais em quantidade igual à de bebês.

A professora evitava injustiças - quando como um bebê tomava o brinquedo de outro, quando batiam um no outro - mas não propunha, não organizava, não participava junto com os bebês. Também, não sentava com os bebês para bater na lata, chacoalhar, empilhar, jogar, virar, dialogar, enfim, manipular os objetos. Também não dançava ou cantava, não batia palmas, não assoviava, não fazia gestos, não fazia proposições. Não os impedia de tomarem iniciativas com os brinquedos e objetos disponíveis, mas não havia qualquer tipo de proposta planejada para os bebês, com exceção daqueles momentos onde havia risco de quedas ou de se machucarem e embates pelo território ou posse do objeto. Por vezes, a professora intervinha para tirar um objeto de dentro do outro, para desencaixar, desenroscar o

bebê da mesinha ou do carrinho com apoio para andar, convidava-os para este ou aquele brinquedo. Suas ações limitavam-se a isso.

Para além desta descrição geral, foi possível observar, também, outras situações com outros elementos, por exemplo, o espelho da sala, as ocorrências externas e a televisão da sala. Os bebês demonstraram forte interesse pelo espelho fixado na parede da sala, mas não havia nada a ser feito com ele a não ser olhar o próprio reflexo. Não havia quem os convidasse a fazer caretas, sentar próximo a ele, tocar as partes do corpo, tocá-lo com os pés... O espelho estava lá, os bebês também, mas não havia razão maior que os levasse a interagir com a própria imagem.

As janelas e as portas dividiam a situação real vivida e os anseios dos bebês. O mundo lá fora, a imensidão, as outras crianças, os grandes móveis do pátio e do refeitório, a terra, a grama, o parque, tão perto e tão chamativo, eram atrativos diferentes daquilo a que estavam acostumados. Os bebês queriam mais e demonstravam isto claramente. Algumas situações possíveis de serem descritas ligam os bebês com o mundo além da sala.

A estrutura física da instituição proporciona, a cada duas salas, um solário para o uso coletivo. Dividem o mesmo solário, dois agrupamentos de bebês; um deles era o agrupamento onde desenvolvemos nossa pesquisa. O solário espaçoso é vazio, cinza devido ao cimento, quente devido ao sol. Porém, não raro, a atenção dos bebês os conduzia para a janela e para a porta que os separava do solário. Os bebês, ao caminharem até a porta do solário, demonstravam interesse pelo mundo externo. Isto ocorria quando a outra professora estava lá com os seus bebês, cantando músicas, batendo palmas e 'brincando' com objetos diversificados (potes, miniaturas, garrafas plásticas e, por vezes, até bolacha!). A professora participante da pesquisa saía com os bebês para o solário por convite da outra professora. Os bebês daquele agrupamento estavam com garrafas plásticas, potes, latas em mãos, balançando, lançando, rolando e pegando-as novamente. Em segundos, todos os bebês pegavam os objetos, manipulavam esses objetos, comiam bolachas, entravam em ambas as salas para ouvirem música. Havia interesse em tudo. Assim permaneceram por mais de uma hora. Este momento chegava ao fim, quando a outra professora conduzia os seus bebês para a sua sala... o momento dos bebês chega ao fim, pois está decretada a hora em que todos os bebês sentem fome, a 'brincadeira' acaba, é hora do jantar, sentar e esperar pelos pais.

A televisão, também, era uma proposta da professora. Ela escolhia, aleatoriamente, a animação musical que iria embalar os próximos minutos no agrupamento. Quando as imagens e as músicas começavam a ressoar, os bebês paravam o que estavam fazendo e olhavam para a TV. Distraíam-se com as imagens coloridas e a música emitida. Sentavam-se próximo da bancada onde estava o aparelho. Assistiam até o momento que não aguentavam mais sustentar a cabeça erguida para enxergar as imagens, devido ao posicionamento do aparelho. Revezavam a atenção entre a TV e os objetos. Diversas vezes os bebês olharam para a TV para conferir seu conteúdo visual e sonoro. Alguns dançavam, riam, até ensaiavam bater palmas. A professora, sentada, ria da graciosidade dos bebês. Novamente, não cantou, dançou ou insistiu para que os bebês dançassem, batessem palmas. O vídeo musicado não foi planejado; foi ligado ao acaso objetivando, talvez, a mera distração. A atração chegou ao fim, os aparelhos continuavam ligados e os

bebês manipulando os mesmos objetos de sempre. Foram trocados, amamentados, observados para não se machucarem uns aos outros com os brinquedos.

Foi visível, também, que em menos um mês os bebês que antes não andavam já ensaiam a posição bípede sem apoio. Porém é preciso dizer que não houve por parte da educadora investimentos orais ou no espaço físico para que isto ocorresse. Esta constatação e as observações nos levaram a considerar que as conquistas motoras dos bebês são êxitos dos próprios, quando autonomamente se movimentavam pela sala, buscando e utilizando os materiais que queriam e, provavelmente, em momentos com a família.

Ao realizarmos algumas proposições (LOMBARDI, 2013), outras posturas e falas da professora marcaram a problemática adultocêntrica aqui descrita. Com o objetivo de contribuir com novas experiências para o desenvolvimento dos bebês, ou seja, com o processo de humanização, elencamos, organizamos e oferecemos materiais para diversificar as experiências vividas. Em uma dessas propostas, inserimos na sala plataformas almofadas de diferentes formatos, alturas e cores que possibilitaram aos bebês, subirem certa altura, descerem e rolarem. Estes elementos foram inseridos um a um para que os bebês pudessem explorá-los de forma a esgotar sua curiosidade. Quando percebíamos que o desinteresse se aproximava, trazíamos outra plataforma para compor o ‘circuito’. No fim, os bebês subiram uma rampa, ficaram em pé num quadrado, rolaram sobre um cilindro e atravessaram um túnel aleatoriamente, sob nossos cuidados, convites e orientações. Também o fizeram com pneus coloridos: entraram e saíram dos pneus, subiram em dois e três pneus empilhados e ‘brincaram de se esconder’. Os bebês demonstraram grande interesse com ambos os materiais; contudo, a pedido da professora, estes novos elementos precisaram ser retirados da sala, pois “são muitos, são pesados, atrapalham”.

Convidamos a professora a conduzir os bebês para o ‘pátio’ da creche pois lá havia um jardim, grama, terra, plantas e a cama elástica. No entanto, de acordo com a educadora, “os bebês podem se sujar, os pais irão reclamar” e, “visitar a cama elástica antes da adaptação dos demais bebês e crianças dos outros agrupamentos, pode atrapalhar o processo”.

Convidamos um percussionista para ‘se apresentar’ para os bebês com dois instrumentos musicais: pandeiro e o cavaquinho. Inicialmente apresentamos, um a um, miniaturas destes instrumentos para os bebês. Pegaram o pandeiro de brinquedo, balançaram, jogaram, pisaram em cima e, de modo geral, fizeram a mesma coisa com a miniatura de violão. Após a exploração, a entrada e o desempenho do percussionista no agrupamento causou certo direcionamento da atenção dos bebês. Demonstraram interesse a ponto de modificar, mesmo que minimamente, sua relação com os instrumentos em miniatura. A partir deste momento, os bebês solicitaram os pequenos pandeiros e cavaquinhos fossem tocados. Também bateram e passaram os dedos nos instrumentos reais. Em todas as oportunidades incitamos os bebês a ‘tocarem’ o pandeiro e o violão. Os instrumentos foram nomeados; em todas as oportunidades incitamos, convidamos e desafiamos os bebês a ‘tocarem’ as miniaturas e os instrumentos reais. Tendo finalizado a apresentação, a educadora solicitou que levássemos os pequenos instrumentos para a sala de materiais pois “são da creche, de uso coletivo”.

Estamos cientes de que tais posturas podem estar ligadas a múltiplos fatores, dentre eles, concepções históricas tal como apresentamos anteriormente, o próprio

processo de formação inicial, continuada e em serviço precários, a não identificação com a profissão, o embaraço frente ao outro que observa, enfim, todavia, nossa preocupação reside sobre as relações, as experiências, as vivências e o desenvolvimento em decurso daqueles atendidos nas creches, os bebês. Por isso, no próximo tópico, pretendemos apresentar contribuições da teoria histórico-cultural sobre as especificidades do bebê e a necessária intervenção do professor que almeja o desenvolvimento infantil.

O bebê e suas especificidades como centrais na prática pedagógica

O bebê humano nasce com possibilidades para sua humanização. Não dizemos que nasce com potencialidades, pois ter potencialidade é uma afirmação teleológica, afirma que este desenvolvimento chegará, mas devido ao caráter social de desenvolvimento e devido às relações desiguais as quais os indivíduos estão submetidos, tal desenvolvimento pode não se desenvolver em suas máximas possibilidades.

Para que se desenvolva, são necessárias aos bebês ações práticas, ou seja, aquelas conduzidas pelo mundo externo, com um resultado determinado, por exemplo, a troca de roupa, o banho, a alimentação, o toque, o olhar, o diálogo. Dialeticamente, formarão nos bebês, ações internas que lhe permitirão interação com o mundo que o rodeia. É durante a formação dessas ações internas que se constitui o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico da criança. Estas orientações psicológicas internas são chamadas de ações de orientação; serão estas que irão anteceder todas as próximas ações práticas. A ação de orientação tem início na forma externa, seu resultado é alcançado mediante as relações que o bebê estabelece.

O recém-nascido é um organismo sensorio reflexo, um ser de reflexos incondicionados com uma estrutura biológica, que orienta os adultos aos cuidados necessários. A ‘ferramenta’ que propicia aos seres humanos seu desenvolvimento social, sua humanização, é o sistema nervoso, o mais complexo dentre os seres vivos. É esta cadeia complexa de órgãos e sua plasticidade que nos possibilita desenvolvermos nossa capacidade psíquica. Além disso, este sistema é responsável por todas as reações orgânicas, emocionais e pelas ações guiadas ou não pela consciência. Contudo, é preciso ressaltar que a maturação que o cérebro apresenta neste estágio da vida não assegura o desenvolvimento dos sentidos que irão nortear a relação do bebê em sua sociedade. Disso se deduz que o cérebro do bebê não nasce pronto. Seu cérebro estará em desenvolvimento pois, diferentemente do animal, o cérebro humano continua a se formar ainda depois do nascimento.

Será, portanto, a relação com o entorno que propiciará ao bebê seus primeiros contatos com o mundo externo, ou seja, iniciará a captação do externo e caminhará em direção à sua humanização. Contudo, precisamos considerar, ainda, os mecanismos responsáveis pelas novas formações, pelo surgimento de suas necessidades e motivos que o guiarão nesta relação, ou seja, suas funções psíquicas elementares. De acordo com teoria histórico-cultural, os homens e os animais apresentam em sua base biológica funções psicológicas denominadas de elementares ou primitivas como, por exemplo, a atenção e a memória; funções que são involuntárias. O bebê humano apresenta funções psíquicas elementares indiferenciadas e, a cada momento de seu desenvolvimento, vão se diferenciando e se

destacando de acordo com os requisitos da relação com o meio na atividade, por exemplo, a sensação, a percepção, a atenção ou a memória (VYGOTSKI, 2006).

Mais uma vez, devido a esta situação social de desenvolvimento, o bebê capta o meio com uma característica sincrética, uma percepção ainda primitiva, um estado caótico, assistemático, desordenado e difuso de percepção com as coisas do mundo exterior; por esta razão, não faz diferenciações. Os bebês percebem o mundo de forma desestruturada, não discriminam as partes que formam o todo, por isso, são incapazes de adequar o seu comportamento ao entorno (LURIA, 2010). Serão necessárias ativações de sua atenção e memória involuntária para que, com o passar do tempo, haja registros que possam guiá-lo em suas relações. Neste momento, destacamos o âmbito institucional e a presença do professor como aquele que planeja e oferece aos bebês diferentes situações e experiências, de modo a possibilitar-lhes ativações de sua atenção e memória; por isso e para isso, o espaço da creche precisa ser mais rico que o espaço doméstico.

Sendo assim, no início de seu desenvolvimento, o aparato biológico do bebê é guia de sua relação com o meio e fonte representativa de suas possibilidades. Tomando-o como base, o bebê buscará estabelecer relações com o entorno. Este desenvolvimento é decorrente da quantidade de impressões externas que o cérebro recebe a partir das experiências do bebê. Para ilustrar, ao longo do primeiro ano, o cérebro do bebê cresce, consideravelmente, de 150 para 950 gramas. Áreas responsáveis pela motricidade e percepção sensorial alcançam grande desenvolvimento. Porém, os setores do cérebro que não forem exercitados podem ter o desenvolvimento interrompido e até mesmo atrofiados. Se não lhe for dada as devidas condições, não há desenvolvimento, pois, as propriedades biológicas da criança não são suficientes para criar qualidades psíquicas de humanização (MUKHINA, 1996).

Nesta relação, é o professor quem ‘escolhe’, de forma consciente ou não, aquilo com que o bebê entrará em contato na creche. Portanto, o professor, como profissional responsável e indivíduo mais desenvolvido, é o portador das informações necessárias para que o bebê se desenvolva, emprestará sua consciência ao bebê. De acordo com Mukhina (1996), toda a vida da criança depende do adulto; utilizar os objetos, andar, falar, pensar, sentir e se controlar. Não só as ações práticas, como também os atos psíquicos são resultados da aprendizagem com os adultos. Sendo assim, a atuação do professor em âmbito institucional, torna-se um fato imprescindível para o desenvolvimento do bebê, quando suas intervenções se configuram como mais enriquecidas que aquelas vivências em casa. Acreditamos que, desta forma, o bebê poderá apropriar-se de condições que favoreçam o seu desenvolvimento enquanto ser biológico e social.

Além de satisfazer suas necessidades orgânicas, o adulto contribui para as principais impressões auditivas, táteis e comportamentais, favorecendo o surgimento da linguagem/comunicação para a incorporação da criança ao mundo social, caracterizando, assim, a comunicação afetiva como sua primeira *atividade principal*¹.

O bebê não enxerga o adulto como uma coleção de atributos apartados uns dos outros, mas como alguém que realiza as atividades do cotidiano em relação com os objetos e/ou com outras pessoas. Devido ao seu nível de desenvolvimento, o bebê não capta os motivos e as necessidades psíquicas da atividade do adulto; ele não antevê aquilo que o adulto planeja antes do ato em si. Ao bebê é visível apenas o

processo e o produto da atividade adulta, de modo imediato. “Assim se origina a necessidade de um processo especial de aprender os objetivos e motivos da atividade humana e as normas das relações humanas às quais as pessoas se conformam enquanto agem (BISSOTO, 2012, p. 161).”

Assim que possível, o bebê passará a imitar ou reproduzir a atividade humana do adulto a partir das associações que estabelecer entre o objeto, seu funcionamento e função social. Neste processo de aprendizagem, a função social do objeto não aparece na ação prática do bebê; por isso, seu ato se repete da mesma forma sobre todos os outros objetos. As ações do bebê sobre os objetos, mesmo sendo distintos, são generalizadas. Serão estes atos generalizados que o bebê tomará como base e procurará estabelecer comparações com os atos dos adultos, principalmente com o auxílio da linguagem.

Por isso, os interesses e as necessidades dos bebês estão, a todo o momento, ligados aos adultos que os cercam. À medida que crescem e se desenvolvem, sentem novas necessidades. O bebê não quer mais ficar no colo de seus cuidadores, estica as pernas, empurra os adultos com os braços, olhando para o chão e ou para os objetos. Esta rápida descrição do comportamento do bebê ilustra um dos sinais de mudança de seu interesse, ou seja, a mudança de uma atividade principal para outra.

Este processo demanda muito tempo, pois torna-se necessário que o bebê tenha atingido determinada qualidade psíquica para conseguir esta mudança. O seu estágio de desenvolvimento como um todo é caracterizado pela atividade principal na qual se encontra. Quando todas as estruturas psíquicas necessárias da criança estiverem estabelecidas por uma atividade, seu interesse passará para a próxima atividade principal. No primeiro ano de vida, além do balbúcio que precede a linguagem, a criança alcança grandes êxitos no seu desenvolvimento sensorio-motor e, conseqüentemente, na manipulação simples de objetos, o que caracteriza a sua segunda *atividade principal*, a ação com os objetos.

Inicialmente, o bebê apenas segura o objeto e depois, solta-o, leva-o à boca, perto dos olhos, sacode-os e solta. Nesta etapa, para a criança, os objetos não possuem funções sociais. Um copo não serve enquanto recipiente que guarda determinado líquido que sacia sede, uma panela não serve para cozer ou fritar alimentos; estes objetos são igualmente manipulados por ele. Posteriormente, a busca pelo resultado e o convívio social lhe possibilita a apropriação social dos objetos, tornando clara e intencional as suas ações. Seus atos sobre os objetos podem, assim, ganhar significados humanos.

Sob esta perspectiva, o trabalho com os bebês não pode ser pautado sobre características domésticas ou centrado nos interesses do professor. Apenas avançaremos concepções assistencialistas e adultocêntricas quando deixarmos de decidir pelas crianças, por suas necessidades fisiológicas e tomá-las como ponto de partida para a experimentação, para a vivência significativa, a exploração, a investigação, a descoberta, a pesquisa através de todos os órgãos dos sentidos realizada pelo próprio bebê sob a sistematização, o olhar, a atenção, a avaliação e a intervenção de um profissional da educação. Este é o lugar do adulto na creche.

As possibilidades de trabalho com o bebê estão presentes e latentes em todos os momentos na creche, desde sua chegada até o momento de ir embora. É preciso ter claro que, no trabalho com os bebês, todas relações estabelecidas com os bebês podem contribuir com o desenvolvimento, desde que suas especificidades, interesses

e necessidades sejam consideradas. Fica claro, quando partimos do suporte teórico aqui utilizado, que os interesses e necessidades dos bebês permeiam a relação com os adultos e os objetos. Contudo, não podemos esquecer a dinâmica dos processos biológicos e sociais que ampliam a capacidade do bebê de estabelecer a relação com o entorno; por exemplo, de acordo com Zaporózhets (1987), a maturação do córtex cerebral cria condições para a manipulação objetal e, como vimos anteriormente, sem as devidas condições humanas e uma educação de qualidade, o cérebro pode até mesmo atrofiar. Somente na dialética entre o plano biológico e social é que os bebês e, futuramente, as crianças maiores, irão desenvolver esta ou aquela atividade humana.

Faz-se necessário, então, que os adultos que atuam nas creches utilizem estes indicativos para pensarem como poderão exercer sua função social, de modo a contribuir com o desenvolvimento infantil. Neste sentido, os objetos realmente não podem faltar, mas é preciso avançar mais, trocar os objetos quando parecerem obsoletos para os bebês, com o uso da linguagem, incitá-los, desafiá-lo a novos usos dos objetos e dos espaços da creche. Acreditamos que, desta forma, poderemos avançar resquícios históricos que ainda permeiam nossas instituições de educação infantil, especificamente as creches.

Considerações finais

Este texto emerge da preocupação com práticas domésticas e adultocêntricas observadas em uma creche. A rotina observada evidenciou, além do objeto de pesquisa, práticas adultocêntricas na organização do tempo e das práticas desenvolvidas. Neste cenário, os interesses dos bebês eram desconsiderados e eles viam-se obrigados a ouvir, sentir e se locomover a partir das decisões, da organização, do tempo e do empobrecimento cultural e teórico da professora responsável.

Como descrito, por vezes, os bebês se encontravam em situações empobrecidas de materiais, de pesquisa, de vivências, de sensações. Esta e as outras limitações em que os bebês se encontravam correspondiam às limitações da professora em modificar ou de 'ler' os sinais de interesses emitidos pelos bebês. Houve situações que poderiam ser utilizadas e ampliadas pela educadora, mas não foram. Como exemplo, podemos citar o interesse dos bebês em sair da sala em direção ao jardim da instituição – quantas sensações e experiências guardam um jardim para os bebês? Os bebês, também, demonstraram interesse pela música, pela tv, pelos pneus, pelas plataformas, mas este interesse não era maior que o interesse da professora em guardar tais elementos.

Observar, acolher e atender as necessidades e interesses dos bebês significa estabelecer interlocução, colocá-los no centro do planejamento pedagógico. Esta interlocução pode ser construída a partir dos próprios bebês. Os bebês querem, eles nos 'dizem' o que querem, o de que necessitam, basta 'ouvi-los'. Faz-se necessário conhecimento sobre o curso do desenvolvimento infantil, as peculiaridades de cada idade, seus estágios e fases; caso contrário, poderemos nos ater a situações domésticas de atendimento, onde o adulto decide o que será proposto, tomando como ponto de partida seus próprios interesses e necessidades.

Referências

- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001.
- BISSOTO M. L. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012 Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/14535/17613>> Acesso em 13 de maio de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2011
- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 05. jun. 2010.
- FARIA, A. L. G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 67-99.
- HADDAD, I. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002
- LURIA A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. (In) VIGOTSKI L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone Editora, 11ª ed., trad. Maria da Pena Villa lobos, 2010.
- LOMBARDI J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. (In) MARSIGLIA A. C. G. (org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP, Autores associados, 2013.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-165
- ROSEMBERG, F. Creches domiciliares – argumentos ou falácias – 1986. In: _____. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 217-235.
- SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 87-101.
- SILVA J. R. LIMA J. M. de Contribuições da teoria da atividade de Leontiev para o trabalho com bebês na creche. *Textura*, v. 18 n.36, jan./abr. 2016, Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1792/1465>> >Acessado em: 05/05/2016.

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acessado em: 01 de maio de 2010

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 2006. 427 p

ZAPORÓZHETS, A. – Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. in DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987

Nota:

ⁱ O termo atividade principal é utilizado para designar a atividade que, em determinado período do desenvolvimento, governa as mudanças psíquicas mais importantes.

Sobre os autores

José Ricardo Silva possui Licenciatura Plena em Educação Física (2005), Pós-graduação nível Lato Sensu em Educação Infantil (2009), Mestrado em Educação (2012) e, atualmente é aluno regularmente matriculado no Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente - SP.

José Milton de Lima possui Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília. Atua como Docente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - Campus de Presidente Prudente.

Recebido em: 26/10/2016

Aceito para publicação em 16/10/2017