



GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 1044

VIVÊNCIAS, AFECÇÕES E CONSTITUIÇÃO DO HUMANO: UM DIÁLOGO COM A CRECHE

Luciana da Silva de Oliveira - UFMG / IFMG-BambuÍ

Maria de Fátima Cardoso Gomes - UFMG

Resumo

A creche envolve a ampliação do círculo de relações interpessoais de um ser humano ainda muito jovem, o bebê, assim como a peculiar profissionalização da educadora como docente. Compreendemos que nos meios culturais, tais como a creche, os seres humanos mutuamente afetam-se e constituem-se como indivíduos. A constituição da individuação, portanto, ocorre socialmente. Considerando tais premissas, o presente estudo investigou que tipos de afecções as vivências ocorridas no meio cultural - creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos. Para tanto, foi realizado um estudo etnográfico com 12 bebês e cinco educadoras de uma creche pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, ao longo de um ano. A base teórico-metodológica foi constituída pelo diálogo entre a perspectiva histórico-cultural e a etnografia interacional. Dentre as constatações, vimos que a creche afeta o processo de desenvolvimento do bebê como jovem ser humano. As educadoras, por sua vez, são afetadas pela rotina de trabalho extensa e exaustiva na qual atuam como instrumentos de mediação dos processos de desenvolvimento cultural dos bebês.

Palavras-chave: bebês, educadoras, creche, vivências, afecções, constituição histórico-cultural do ser humano.

A perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1982/2001; 1983/2000; 1984/1996; PINO, 2005; PRESTES, 2010), premissa ontológica aqui adotada, compreende que o ser humano é continuamente constituído por uma dimensão biológica, permeada e transformada pelas relações sociais. Por sua vez, o social está sempre situado em um determinado tempo histórico e em um determinado espaço, meio cultural. Outros tempos históricos e outros espaços culturais, inclusive, fazem parte da constituição de um tempo-espaço em questão. E assim, continuamente, o ser humano afeta e (re)constitui a si e a outro(s) ser(es) humano(s), em um movimento dialético, verso e reverso.

A creche, como instituição, apesar de não demandar ingresso obrigatório, é a primeira instância de educação formal do cidadão. É fato que, em geral, desde os primeiros instantes de vida, o bebê humano passa a ser educado pelos familiares mais

próximos e pelo ambiente doméstico que o rodeia. A aprendizagem e o desenvolvimento não podem ser compreendidos como inerentes à escola, exclusivamente, mas como processos vivenciados nos vários cronotopos (BAKHTIN, 1979/2011) da vida. Todavia, também é fato que a educação formal é diferenciada da educação informal em função de vários aspectos, tais como a estrutura organizacional, a sistematização dos conhecimentos, a relação entre professores e alunos. Na sociedade contemporânea, para um número cada vez maior de bebês, a creche tem se constituído não simplesmente como primeira instância de educação formal, mas como um primeiro espaço de vivências cotidianas longe do seio familiar.

No Brasil, a educação infantil vivenciou um amplo processo de expansão nas décadas finais do século XX. No entanto, a disponibilização de recursos de ordem financeira, material e humana não acompanharam o processo. Os impactos ainda recaem sobre o público-alvo: as crianças, por vezes, tornam-se “receptoras” de práticas pedagógicas descontextualizadas às suas especificidades. Cabe questionar, por exemplo, como o bebê, o mais jovem educando, é atendido na creche, considerando seu processo constituição como ser humano? Como sustenta Pino (2005), além do nascimento biológico, a criança nasce da/na sociedade, na história e na cultura e são as dimensões dessa gênese no mundo que imprimem, em cada indivíduo, marcas do humano que constituem sua gênese. Com essa premissa, a creche é um dos primeiros ambientes nos quais o humano se desenvolve como tal.

Diante disso, o presente trabalho investiga que afecções as vivências ocorridas no meio cultural creche provocam na constituição de bebês e educadoras como seres humanos. Realizamos um estudo etnográfico, entre fevereiro de 2013 e maio de 2014, a partir da observação participante, em uma creche pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, a qual nomeamos Creche Luz¹. Foram sujeitos da pesquisa 12 bebês, entre oito e 24 meses de idade, e cinco educadoras do Berçário I (B-I).

Os dados foram submetidos a uma análise interpretativa e contrastiva, a partir da análise crítica do discurso (BAKHTIN, 1979/2011; FAIRCLOUGH, 1992/2001/2008), da sociolinguística interacional (GUMPERZ, 2002) e da antropologia cognitiva (SPRADLEY, 1980). A proposta foi entrecruzar pressupostos da abordagem histórico-cultural com a etnografia interacional, tal como idealizado pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (1992).

¹ Os nomes da instituição e de todos os sujeitos da pesquisa foram preservados, sendo adotados nomes fictícios.

A partir de Vigotski (1933-34/2010), consideramos o conceito de vivência como expressão da unidade que integra a dialética e permanente (re)constituição de cada indivíduo e do meio cultural, da unidade entre afeto e intelecto. Em pauta, as vivências de bebês e educadoras da Creche Luz evidenciam os diversos momentos da rotina institucionalizada, como também práticas culturais que emergem e extrapolam as predefinições dessa rotina. A proposta, enfim, foi compreender as vivências que caracterizam a cultura da creche como meio cultural específico.

Tais vivências integram o processo de individuação dos seres humanos envolvidos, uma vez que propiciam o desenvolvimento das personalidades, das pessoas. Para ampliar essa discussão, tomamos o conceito de afecção, a partir de Spinoza (1677/2014). Em sua visão, afeto diz respeito às afecções do corpo e às ideias dessas afecções. Os corpos mutuamente se afetam e, por conseguinte, têm sua potência de agir diminuída ou ampliada. A constituição do humano, portanto, considerando suas dimensões filo, onto, sócio e microgenética, ocorre na dialética relação entre o aparato biológico e seus primitivos desejos de autopreservação e as afecções suscitadas a partir das vivências e relações interpessoais que ocorrem no meio cultural.

Nessa perspectiva, a seguir, apresentaremos alguns dados e análises da pesquisa realizada, enfatizando dois aspectos sumários à constituição do humano: o movimento e a significação.

1. Vivências e afecções entre bebês e educadoras: apreciações na Creche Luz

No *locus* pesquisado, observamos que o desafio de distanciar-se do familiar e, ao mesmo tempo, de aprender a confiar em educadoras, até então desconhecidas, foi um dos primeiros enfrentamentos dos bebês. Habituar-se ao ambiente e à rotina oferecidos, bem como aprender a dividir a atenção com os colegas, foram questões imediatas a serem resolvidas. Consideramos que, se ao homem primitivo coube aprender a explorar a natureza (VYGOTSKY e LURIA, 1996), ao bebê do século XXI, inserido numa creche, cabe aprender a viver e a explorar um ambiente não doméstico, bem como a ampliar seu círculo antes bastante restrito de relações sociais.

A sala de atividades do B-I, ambiente utilizado na maior parte do tempo, era mobiliada com oito berços, um colchão com várias almofadas, uma mesa com seis cadeiras, uma estante, dois armários, três cadeirões e uma bancada multiuso com pia / banheira. Ao longo do ano letivo, o solário, o pátio, a brinquedoteca, a Sala Multiuso, a Literakids, o parquinho com areia e a própria entrada da creche também tornaram-se

ambientes visitados e utilizados pelas educadoras e pelos bebês. No cronotopo creche, como um todo, foi possível observar a constituição tanto de um grupo social, como de singularidades pessoais. Podemos afirmar que a creche abriga e possibilita processos onto e sociogenéticos de desenvolvimento, contribuindo com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que caracterizam nossa espécie (VIGOTSKI e LURIA, 1996; VIGOTSKI, 1983/1997).

Na rotina do B-I, após o lanche da manhã, após o banho, após o almoço, após o repouso, após o jantar e a cada vez que se fizesse necessário, as fraldas dos bebês eram substituídas. Tomando a média de cinco trocas por dia, para cada bebê, seriam 60 trocas de fralda diárias no total. Nessa tarefa, como nas demais, as educadoras se dividiam, ficando responsáveis por um número x de bebês, conforme a demanda do dia. De todo modo, esse movimento incluía o levantamento de bebês à bancada e, posteriormente, sua descida ao chão ou ao berço. Por vezes, foi possível ouvir queixas das educadoras acerca de dores nas costas. Ainda assim, elas queriam ver todos os bebês bem e confortáveis. Eram afetadas pelo desconforto deles, sendo capazes de sacrificar seu próprio conforto – como a satisfação de uma necessidade fisiológica – para atendê-los e afetá-los positivamente.

Essa prática rotineira nem sempre era um momento explorado em sua potencialidade. As educadoras vivenciavam, enfim, um dos poucos momentos da atribulada rotina no qual poderiam, em geral, dispensar uma atenção mais individualizada a cada bebê, especialmente através do diálogo. Todavia, ao longo da pesquisa, foi possível constatar que isso nem sempre acontecia. Como sinalizado anteriormente, era essa uma prática exaustiva. O evento descrito a seguir, no entanto, ilustra a imprevisibilidade de um momento rotineiro.

Excerto 1 - Nota de campo nº19 – 10/07/13

Como de praxe, após o horário do repouso, as educadoras davam o lanche da tarde aos bebês e trocavam suas fraldas.

[...]

Após Pablo, era a vez de Bruno R. ter sua fralda trocada por Tia Corinha.

[...]

Tia Corinha pegou Bruno R. para deitá-lo sob a bancada. Segurando-se em suas pernas, estava Pablo. A educadora pede: “dá licença, Pablo!”, mas ele parece se divertir ao ser notado e ali permanece. Tia Corinha também prossegue com a troca da fralda de Bruno R..

Pablo resolve soltar as mãos das pernas de Tia Corinha, conseguindo permanecer de pé. Ele solta um “êêêê!” sorrindo e bate palmas. Enquanto filmava, não resisti e também soltei um “êêêê!” que o bebê percebeu. Poucos instantes depois, Pablo se jogou, novamente, às pernas da educadora para se manter firme e de pé.

Enquanto sua fralda era trocada, Bruno R. atentou-se ao meu “êêêê!” e respondeu com outro “êêêê!”. Eu, na mesma distância em que estava, voltei-me para ele que começava a gesticular a música “Enrola”. Compreendi que Bruno R. queria minha atenção. Tia Corinha também começou a dialogar com ele. Fiquei centrada nesse evento até que, de repente, Pablo se achegou até mim, creio que engatinhando, mas já estava de pé se segurando em minhas pernas, como fizera com as pernas de Tia Corinha há instantes. Pareceu-me que ele queria minha atenção de volta. Pablo resolve me estender sua mão. Eu lhe estendo uma minha, enquanto seguro a câmera com a outra. O bebê resolve soltá-la e fica de pé sozinho. Eu, imediatamente dou dois passos para trás, me abaixo e o chamo: “e, agora? Vem!”. Pablo dá seus primeiros passos sozinho e, justamente, em minha direção. Pra mim, pelo menos até então, foi um dos momentos mais emocionantes da pesquisa. Jamais imaginaria que isso ocorreria a partir de uma rotineira troca de fraldas.

De seu modo peculiar, os bebês se comunicam com o mundo, procuram chamar a atenção dos adultos. Estes, no entanto, em meio ao pragmatismo, à rotina, deixam de ouvir as palavras não ditas, mas expressadas por meio de diferentes linguagens. Como adultos, nem sempre nos deixamos afetar pelos “dizeres” de alguém que não fala. Em contrapartida, no evento descrito acima, primeiramente, a pesquisadora foi afetada pela alegria de Pablo ao demonstrar que conseguia manter-se de pé sozinho, sem apoio. Em seguida, Bruno R. foi afetado pela alegria expressada por ela, afetando-a, a seguir, com sua resposta.

Em situações como essa, fica nítida a necessidade de equilíbrio que as educadoras precisam ter para dispensar atenção a todos. O estabelecimento do diálogo e da interação social sempre envolve escolhas. São vivências que consideram afecções prévias. No caso da pesquisadora, estava mais afetada pela possibilidade de Pablo manter-se de pé e começar a andar ou pela possibilidade de ver Bruno R. cantar e gesticular? Era nítida a importância tanto da nova postura de Pablo, compreendendo que logo ele começaria a andar com autonomia, como também do desenvolvimento da linguagem de Bruno R., sabendo da importância da comunicação. Ambos estavam avançando em seu desenvolvimento. Como escolher focar a atenção em apenas um deles naquele momento?

Pelo diálogo estabelecido, pela sua procura por apoio e, especialmente, pela segurança que demonstrou ao ser arriscar a andar sozinho, para alcançar a mão oferecida, Pablo ganhou a atenção da pesquisadora. Ambos afetaram-se no processo dessa conquista tão importante para o ser humano que é o andar, a autonomia para se locomover de pé. Todavia, instantes depois de ter sua fralda trocada, Bruno R. se aproximou da pesquisadora e de Pablo engatinhando. Ele também foi convidado a ficar de pé, mas ele não quis. Outros bebês se achegaram, assim como Tia Corinha, e uma zona de desenvolvimento iminente (ZDI) (VIGOTSKI, 1983/2000; PRESTES, 2010) foi evidenciada e explorada naquela tarde, especialmente considerando que instantes depois, Valentina também daria seus primeiros passos.

É fato que, ainda que a todo o tempo sejam necessárias escolhas por parte das educadoras, elas podem envolver a turma a partir de vivências inesperadas, que extrapolam os limites da rotina. A receptividade que dispensam às expressões dos bebês é crucial em meio à constituição das afecções particulares, em meio à constituição do humano.

Enfim, esse momento em que Pablo recorreu a pesquisadora, que havia se comunicado com ele por meio do som da repetição da vogal “E”, significou a satisfação de ambos pela conquista do bebê em ficar de pé e, depois, dar os primeiros passos. Conquista fundamental na constituição do ser humano que, ao liberar as mãos ficando em pé com dois pés, pode transformar a matéria prima em cultura. E, no caso de Pablo, como de todas as crianças, significa maior autonomia e independência, de comer com as próprias mãos, de acariciar os entes queridos, de brincar com diversos brinquedos, de explorar espaços maiores do que o berço ou o colo de um adulto. Esse momento, ocorrido na creche, nos remete ao papel das educadoras em proporcionar vivências que possibilitem o desenvolvimento mental, corporal e cultural dos bebês.

Em outra ocasião da pesquisa, Pablo destacou-se novamente. Como um caso expressivo, nos possibilitou a construção de elementos teóricos na análise da educação e cuidado de bebês em creches.

Excerto 2 - Nota de campo nº19 – 03/12/13

Eram 11h20min. Tia Corinha havia terminado de dar almoço aos sete bebês presentes. Antes do almoço, os bebês haviam tomado banho e, logo depois da refeição, as mãos e os rostos haviam sido limpos. As fraldas, caso necessário, haviam sido trocadas. Cinco dos bebês já haviam sido colocados em seus respectivos berços para dormir. Pablo, no entanto, havia chegado à Creche por volta das 10h30min., em função de uma consulta médica, e foi chamado, por Tia Corinha, para tomar banho, antes de ser colocado no berço. Bruno R., que não demonstrava sinais de sonolência, deveria aguardar o banho do colega para ter sua fralda trocada e seu lençol estendido no colchonete, onde dormiria.

Passo à observação do banho e, como a atenção de Bruno R. estava voltada para a câmera, convido-o a me ajudar a filmar o evento. Ele estende os braços para que eu o pegue no colo. Depois de uma negociação para bem posicionar a câmera, volto a atenção para o banho de Pablo. Enquanto o despe, Tia Corinha conversa com o bebê sobre quem o buscara no dia anterior – o papai -, quem o trouxera hoje – a mamãe... De repente, Pablo faz xixi no fraldário. Vendo a minha reação de riso, bem como a de Tia Corinha, ele também ri e tateia o líquido que acabara de expelir. Tia Corinha coloca Pablo na banheira, fala para que ele “vá se lavando e dê banho no cachorro, no sapo” – brinquedos de borracha. Enquanto isso, Tia Corinha guarda a roupa suja e separa uma limpa para o bebê. Também joga no lixo a fralda que acabara de retirar. Eu, por vezes, negociava com Bruno R. a posição da câmera e muitas vezes ele perguntava pra mim: banho? Eu respondia afirmativamente.

Pablo manuseava os brinquedos de borracha na água e balbuciava vários sons que logo se dirigiram também à educadora. Após alguns instantes, ela lhe oferece um sabonete para lavar a barriga e ele aceita o convite. Pablo se esfrega, dá batidinhas na água, manipula sua genitália com curiosidade e sorri. Também continua a balbuciar. Aproveitando o clima quente do dia e o fato de que os demais bebês já haviam tomado banho, a educadora estende o tempo para além do habitual. Foram cerca de oito minutos de atenção exclusiva a Pablo. Chamado para sair da água, o bebê diz um sonoro não! e também balança a cabeça negativamente. A educadora, no entanto, o retira da banheira e passa a enxugá-lo.

Decido deixar a câmera e levo Bruno R., que a essa altura mostrava-se com sono, para deitar no colchonete. Tia Corinha pede para que ele não durma ainda, aguarde para ser trocado, e eu brinco de carrinho com ele.

À bancada, Tia Corinha veste Pablo, aplica-lhe a pomada para alergia e logo o deita para colocar a fralda. Dialogando com o bebê, a educadora menciona: tomou injeção, coitado! Continuando a pôr a fralda, ela repete essa fala por mais quatro vezes, acrescentando, foi no doutor, tomou injeção, né, Pablo? Então o bebê começa a chorar e a educadora, inclusive, tem que lhe vestir a calça no colo. Ela reconhece que a palavra injeção lhe trouxera lembranças, sofrimento e procura acalmá-lo e niná-lo, imaginando, também, que estivesse com sono. Pablo chorou, de modo estridente, por cerca de 10 minutos. Inicialmente me mantive juntamente a Bruno R., que aguardava para ter a fralda trocada. Minutos depois, Tia Corinha propôs-se a trocar a fralda de Bruno R., enquanto eu tentaria acalmar Pablo. O bebê continuou chorando, mas me lembrei de que ele tinha por hábito dormir acariciando sua própria barriga. Eu me sentei, deitei-o no meu colo e comecei a niná-lo e a acariciar-lhe a barriga. Cerca de três minutos depois, ele dormiu. Enquanto isso, Tia Corinha também já havia trocado Bruno R. e o ajeitado para dormir. Era 12h e, finalmente, os sete bebês do B-I dormiam.

Após a atividade da manhã, em sala ou em outro ambiente da creche, era o momento do banho. As educadoras almejavam que os bebês ficassem limpos, com roupas limpas e alinhadas, com o rosto limpo e os cabelos penteados. Tais ideias evidenciam a afetação por uma ideia higienista de cuidado. A higienização constantemente foi percebida, ao longo da pesquisa, como uma prática cultural.

O evento descrito acima retrata um momento em que apenas uma, das três educadoras da sala, na ocasião, estava presente. Tia Sineli estava em horário de almoço e Tia Amélia, naquele dia em específico, substituía a ausência de uma colega em outra sala. Coube, afinal, a apenas uma educadora, Tia Corinha, o papel de alimentar, higienizar e conduzir os sete bebês presentes ao período de repouso. O confronto entre a dimensão quantidade de bebês *versus* tempo poderia encontrar na rotina um aliado de luta. No entanto, a chegada tardia de Pablo, naquela manhã, subverteu o pré-estabelecido e conduziu Tia Corinha a uma reorganização imediata de seu trabalho. Tal medida, outrossim, levou em consideração a situação de dois bebês: um deles, Bruno R., que precisava ter a fralda substituída e o outro, Pablo, que precisava de um banho. E, assim, a educadora atendeu primeiro àquele que havia chegado há pouco e, talvez, não tivesse tido sua fralda trocada há várias horas. O outro tinha tomado banho há no máximo duas horas e não apresentava grandes sinais de sonolência como os outros colegas que já adormeciam.

A educadora assumiu, nesse caso, o papel de interlocutora de Pablo. Uma situação corriqueira, como o banho, pode ser vivenciada como um simples momento do dia ou como uma ZDI. Bruno R. reconheceu que o colega estava tomando banho e demonstrou conhecer o significado daquele evento na banheira, com água e sabão, dentre outros artefatos. Por sua vez Pablo, com seu choro, ao ouvir a palavra “injeção” ser pronunciada

quatro vezes, demonstra ter se lembrado da dor sofrida. Assim, é imprescindível reconhecer que ele atribuíra um sentido àquela palavra ao se apropriar de uma experiência de dor. Ocorreu uma significação mediada pela palavra repetida pela educadora e pela memória de Pablo.

O choro de Pablo afetou a pesquisadora, de modo que procurou acalmá-lo, contribuindo para que esquecesse a lembrança dolorosa. Tia Corinha também foi afetada, ficando, inclusive, arrependida de ter dito a palavra “injeção” por tantas vezes, por ter lembrado Pablo, ainda que não intencionalmente, da vivência da dor. O bebê, por sua vez, afetado pelas palavras da educadora, não conseguiu se acalmar no colo dela. E, assim, a partir da vivência do banho, a afetação pela dor foi retomada pela memória. Criou-se uma trama de sentidos e significados que envolveu Pablo, Tia Corinha e a pesquisadora. Ambos foram afetados em sua constituição como seres humanos, como indivíduos que repulsam a dor e as lembranças desagradáveis, ainda que façam parte da vida.

Ainda que de modo não intencional, a educadora contribuiu para a aprendizagem de novos conceitos pelo bebê. Os significados das palavras “injeção” e “médico” conduziram Pablo a fazer uso da mediação semiótica, produzindo significação para a dor que sentira ao tomar injeção, por meio do choro estridente (linguagem antes da linguagem falada). Em suma, o choro, nesse momento, remeteu-se a algo além de uma mera manifestação biológica, tornando-se uma manifestação social da dor que Pablo sentira. Outra ação/significação vivenciada pelo bebê e reproduzida pela pesquisadora, ao acalmá-lo com carinhos na barriga, leva-nos a pensar nas relações entre fala, pensamento e interações sociais.

A perspectiva histórico-cultural reconhece que a linguagem possui diversas formas e está presente em diferentes espécies do reino animal. A fala, contudo, é uma linguagem específica do ser humano. O mundo e sua herança são comunicados e transmitidos, a cada geração, especialmente pelo poder da fala. O significado das palavras assegura a unidade dessa comunicação, via pela qual os sujeitos vão constituindo-se e sendo constituídos, continuamente, como seres humanos.

Como evidenciam os dados acima, antes mesmo de falar, o bebê buscará alternativas para se comunicar com outrem, aquele com quem poderá desenvolver-se como humano. Pino (2005) - apoiado em Wallon - destaca que, gradualmente, o choro do bebê passa de uma simples função orgânica para uma forma de expressão, de simbolização, trajetória mais ou menos similar à do sorriso. De reação primitiva, este passa a primeira manifestação ativa pela descoberta de outrem, apesar de não vê-lo.

Adotando essa premissa, nos primeiros meses de idade, cabe àqueles que o cercam, especialmente pais e educadoras, uma resposta ativa à sua presença.

Nesse evento especificamente, que envolveu Pablo e Bruno R., respectivamente com 17 e 19 meses de idade, foi possível observar avanços no tocante à fala e ao processo de significação das palavras. A gradual construção da fala conta, afinal, com a presença de interlocutores, de mediadores que ampliem suas possibilidades. A escuta e a responsividade da educadora continuam fundamentais, tal como nos primeiros dias vivenciados na creche.

Enfim, o acolhimento, a fala, a estimulação são exemplos de respostas ativas ao bebê que, gradualmente, serão treplicadas. Esse movimento, em sua continuidade, contribui para que o bebê compreenda a existência de outrem, do meio que habita e, mais tarde, a existência de si mesmo. Nesse ínterim, o adulto - no caso a educadora e a pesquisadora -, ainda que com o desenvolvimento biológico e cultural amadurecido ao longo da vida, não deixa também de continuar a se desenvolver como ser humano. Aprender a identificar as pistas da linguagem não verbal dos bebês e a explorar as possíveis formas de interação, por exemplo, constitui sua identidade como profissional da educação, um dos aspectos que a distingue como ser humano único. Trata-se da colaboração de consciências intersubjetivadas que mutuamente se constroem.

Vale destacar que, naquele dia, à tarde, quando acordou, Pablo não demonstrava mais lembrar-se do ocorrido. O bebê interagiu normalmente com Tia Corinha, Tia Sineli – que havia voltado de seu horário de almoço – e os demais colegas, assim como com a pesquisadora. A vivência das atividades habituais aparentaram ter prevalecido sobre o que havia sido experienciado pela manhã. Tais desdobramentos evidenciam a importância das diferentes vivências possibilitadas pela creche no processo de constituição dos bebês, em especial, mas também das educadoras e demais adultos que integram e constituem aquele meio cultural.

2. Sobre encontros e embates: entre o biológico e o cultural

De acordo com Spinoza (1677/2014), os homens nascem ignorantes acerca das causas das coisas, tendendo a buscar, instintivamente, o que lhes é útil. Como apetites e desejos estão presentes desde muito cedo, o ser humano passa a agir em busca do que lhe apetece. Os dados da pesquisa evidenciam que o estranho inquieta o bebê, causa-lhe medo (WALLON, 1934/1971), e, como em qualquer outro meio cultural, na creche, as relações interpessoais serão possibilitadas através da emoção, do afeto. O bebê deverá reconhecer

a creche como um ambiente que lhe apetece. As educadoras procuram contribuir para que tal reconhecimento ocorra.

Com relação ao que apetece às educadoras, a atribulada rotina lhe dificulta o tempo para planejar e para refletir sobre sua prática. Antes disso, o tempo para que satisfaça a suas necessidades fisiológicas, ao longo de suas dez horas de trabalho, é precário ou mesmo inexistente. Com exceção do horário de almoço, é extremamente raro que as educadoras se ausentem da sala. Obviamente, há todo o cuidado com os bebês, porém, o cuidado da educadora, como ser humano que tem fome, sede, necessidade de ir ao banheiro, é pouquíssimo considerado.

Compreendendo que o homem é constituído por mente e corpo, tal como o sentimo (SPINOZA, 1677/2014), cabe questionar se o bebê sente seu corpo como algo que deve ficar quieto e atender a comandos ou como uma extensão de sua mente a explorar, a desbravar o mundo no qual está recém-chegado? A educadora sente seu corpo como preso a uma rotina institucionalizada de trabalho ou como agente capaz de reestruturar sua prática na creche e a concretização de seus anseios de vida? Ocorre, no entanto, que “a mente humana não conhece o próprio corpo humano e não sabe que ele existe senão por meios das ideias das afecções pelas quais o corpo é afetado” (*ibid*, p.70). Assim, a educadora estaria ciente de como seu trabalho a afeta, em sua identidade, em sua condição de ser humano? E o bebê, estaria sendo estimulado a ter liberdade de pensamento para refletir, inclusive, sobre o que o afeta? É nesse ponto que cabe destacar a importância das concepções de educação e de cuidado que estão sendo promovidas.

A respeito da capacidade humana de raciocínio, por ser limitado, o ser humano forma, distinta e simultaneamente, um número preciso de imagens. Essas imagens dependerão, portanto, das vivências e afetações. Cabe destacar que o homem constrói uma estimativa acima da justa para aquilo que lhe é amado, e, que parte de seus afetos primitivos de desejo envolvem a inveja e a ambição (*ibid*). Nesse sentido, há de se ter cautela com a estima pelo que se ama, com as preferências, por exemplo, que as educadoras podem ter pelo bebê A ou B. E para o querer, pensando no bebê, justifica-se a disputa pelo brinquedo, pela atenção. Caberá à creche contribuir na mediação desses conflitos e na formação do caráter da criança.

Spinoza reconhece, no entanto, que raramente os homens vivem dominados pela razão, dada a nossa submissão aos afetos. É nesse cenário que eclode a necessidade da definição de regras sociais, de modo que todos “façam concessões relativamente a seu direito natural e deem-se garantias recíprocas de que nada farão que possa redundar em

prejuízo alheio” (*ibid*, p.181). A creche, como instituição social, deve ter definidas e promovidas regras sociais que integrem a formação dos bebês e, também, das próprias educadoras. É como um grande choque entre demandas orgânicas e o bem-estar social.

Como, então, o ser humano vai aprender, vai desenvolver-se psicologicamente, avançando na constituição de si e na (re)constituição do meio cultural no qual está inserido? Devido à natureza simbólica do ser humano, “a união da atividade prática com o signo ou palavra constitui “o grande momento do desenvolvimento intelectual em que ocorre uma nova reorganização do comportamento da criança” (PINO, 2005, p.137). O modo como as educadoras se comunicam com os bebês, o modo como agem para com os bebês, o modo como organizam o ambiente para acolher os bebês são mediações semióticas que relacionam o *eu* ao *mundo*. O *eu* não é passivo, mas é afetado em suas verdades, em sua constituição, a partir de cada nova vivência. Esse processo é evidenciado, por exemplo, no evento do banho, no qual Pablo (re)significou a vivência que tivera com a dor provocada pela injeção.

É válido lembrar que, historicamente, a partir da natureza, o homem vem criando, produzindo cultura. Vigotski (2009) compreende, que toda atividade humana é conscientemente orientada a certa finalidade e mediada por instrumentos e signos. Ao analisarmos uma atividade humana, há de se considerar a relação entre a imaginação do homem e sua atividade criadora. Para aprender a imaginar e a desenvolver essa imaginação, contudo, o ser humano precisa conhecer, se apropriar e ressignificar a cultura. As vivências no contexto do existente é que produzem o novo a partir das afecções suscitadas e das (re)significações elaboradas. Absolutamente tudo o que a criança vê e ouve são os primeiros subsídios para sua futura criação.

Como primeira instituição formal para muitas crianças, a creche possui o essencial papel de ampliar o acesso aos bens culturais, construídos pela humanidade, aos bebês, às crianças pequenas e suas famílias. Para tanto, primeiramente, as educadoras e demais profissionais da instituição deverão ter experienciado tais bens, pois é a partir do que vivencia e das afecções decorrentes, que o pensamento do ser humano amplia sua capacidade de reprodução, bem como de atividade combinatória e criadora. É desse modo que o homem volta-se para o futuro, buscando modificar o presente (*ibid*). Ao considerar seu papel de formadora para a cidadania, a creche precisa considerar tal prerrogativa.

Na perspectiva de Oliveira (1997, p.66), “o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram”. Nesse ínterim, a imitação possui um papel primordial. Trata-se da

“reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (*ibid*, p.63). Assim, imita-se o que se encontra em ZDI e cria-se algo novo, avança-se no desenvolvimento.

Há de se considerar, no entanto, que inicialmente ocorre mais uma intuição mimética e, entre a observação e a reprodução, podem se passar horas, dias ou semanas. À percepção soma-se uma plasticidade interna. A imitação emperra por muito tempo na reinvenção e, talvez por isso, a criança pequena tenha prazer em repetir atos e rever coisas.

A criança pequena tem apetite investigativo, como sinaliza Gopnik (2010) e, para alimentá-lo, um fator de essencial importância diz respeito à liberdade de movimentação. A partir da organização do meio cultural no qual está inserido, como das práticas adotadas pelas educadoras, o desenvolvimento da autonomia será tolhido ou incentivado. No B-I da Creche Luz, ainda que com a ocupação dos berços como predominante na sala, foi possível constatar que houve incentivo à autonomia. Os bebês ficavam no colchonete, no chão, podendo locomover-se livremente, na maior parte do tempo. Até mesmo os berços, ao invés de empecilhos, tornaram-se apoios auxiliares no processo de ficar de pé e começar a andar.

A respeito do evento em que ocorreram os primeiros passos de Pablo, por exemplo, é interessante retomar Wallon (1941/2007, p.132), quando diz que “o gesto de pé em busca de um contato, de um suporte, quando o outro acabou de se apoiar, é mais gesto de escalar que de andar”. Foi o que ocorreu quando Pablo se segurou nas pernas de Tia Corinha e, depois, nas pernas da pesquisadora. Além disso, como o medo tem origem orgânica, a partir de reações elementares pela sensibilidade, a falta súbita de apoio o desencadeia. O medo de cair parece anterior a toda experiência de movimento e, por isso, o bebê sempre busca apoio (WALLON, 1934/1971). Em momento algum, no entanto, Pablo foi desencorajado.

Por meio do movimento, a criança chega, enfim, a um novo modo de coordenação das impressões que lhe permite categorizar, prever, ou seja, “substituir o polimorfismo e a fugacidade das impressões pela permanência da causa” (*ibid*, p.140). Em outras palavras, a partir do momento em que os movimentos não são mais pura ou simplesmente aleatórios, a criança se apossa do espaço que a circunda. Quando começa a se locomover sozinha, o espaço deixa de ser uma coleção de ambientes sucessivos. Assim, no processo de evolução mental da criança, não se deve esquecer que “o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido” (WALLON, 1941/2007, p.153).

Neste estudo é fundamental, ainda, reiterar a função mediadora da linguagem/fala. *A priori*, significado diz respeito à generalização, mas “o significado das palavras para as crianças não coincide com nosso significado da palavra” (VIGOTSKI, 1933-34/2010, p.689). As crianças encontram palavras já prontas e relacionam-nas aos mesmos objetos que nós relacionamos. As generalizações como conceito, dada a necessidade de um desenvolvimento maior da capacidade de abstração, se desenvolverão mais tarde. Assim, a criança pequena generaliza somente a partir do concreto. É essa significação que dita a relação entre o indivíduo, em seu desenvolvimento psíquico, e o meio cultural. Tal relação é exclusiva ao ser humano.

Assim, é fundamental que a comunicação das educadoras com os bebês seja explorada na creche. Os pequeninos devem ser reconhecidos como interlocutores. Ainda que não digam palavras, eles se expressam por meio de movimentos e expressões corporais e faciais prenas de significações. E para que desenvolvam a fala, é inegociável que ouçam o adulto.

Wallon (1941/2007) destaca que as formações sensório-motoras permitem ultrapassar o que seus aparelhos fazem de modo independente. Um exemplo é a repetição dos balbucios que gradualmente tornam-se reconhecíveis na formação dos sons. A vocalização do “ê” pelas educadoras passou a ser reconhecida, significada como celebração. Por isso, Pablo, Bruno R. e mesmo a pesquisadora, utilizaram essa expressão no evento dos primeiros passos de Pablo.

A aquisição da linguagem, para Wallon (1941/2007, p.145), “não passa de um longo ajuste imitativo de movimentos e seqüências de movimentos ao modelo que, já faz algum tempo, permite que a criança entenda algo do que dizem os que a rodeiam”. Essa linguagem não é a causa do pensamento, mas suporte indispensável para seu progresso. Ela “superpõe aos momentos da experiência vivida o mundo dos signos” (*ibid*, p.155), o que não ocorre sem conflitos.

Em suma, a linguagem é a via de acesso ao conhecimento, à cultura. Por meio dela, o indivíduo se relaciona com o meio cultural e, conseqüentemente, passa às vivências e afecções. Por sua vez, integrante da linguagem, o discurso é o campo no qual produzimos sentidos e significados. Trata-se da fala em uso e ocorre em cadeias. Como destacam Agar (1996) e Vigotski (1982/2001; 1983/2000), o discurso é semântico e pragmático. Agar, em especial, propõe o estudo das *languacultures* / línguaculturas que acontecem nos diferenciados contextos.

Para além de palavras e sentenças, o discurso é uma conversa que segue as regras do contexto no qual é produzido. O contexto do B-I foi construído por meio das conversações instrucionais que transmitem mais do que conteúdos. Processos sociais são também construídos, modificados, selecionados, checados, suspensos, terminados e recomendados pelos partícipes da conversação. Nesse cenário, as pistas de contextualização foram seguidas por elos verbais (entonação, pausas, cortes de fala), não-verbais (gestos, expressões faciais, mímica) e co-verbais (prosódia), para compreendermos como os bebês e educadoras afetam e são afetados intersubjetivamente ao se (re) construírem como humanos.

Considerações finais

Concluimos que a partir dos afetos primitivos e de seu encontro com as vivências possibilitadas e as afecções desencadeadas, temos um contínuo embate entre as dimensões orgânica e cultural, entre corpo e mente, o que é inerente à específica constituição do humano. Nesse cenário, o bebê paulatinamente constrói autonomia para se movimentar e locomover, assim como desenvolve o pensamento e a fala. A educadora adequa mente e corpo para cumprir uma rotina institucionalizada de trabalho.

Apesar do estabelecimento da rotina institucional como um importante mediador semiótico, enfatizamos que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano são, em absoluto, singulares. Por vários momentos, as necessidades dos bebês não coincidem entre si ou mesmo com relação à disponibilidade das educadoras. A certeza que temos, enfim, é a mutabilidade do ser humano e seu meio.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. An ethnography by any other name... In.: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal]. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-36-e.htm>. Acesso em: 22 mar. 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992/2001/2008.

GOPNIKI, Alison. *O bebê filósofo*. O que a mente das crianças nos dizem sobre a verdade, o amor e o sentido da vida. Lisboa: Círculo de Leitores, 2010

GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (org.) *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

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

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 2010, 295p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. *Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment*. In: MARSHALL, H (Ed.). *Redefining student learning: roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex, 1992, p. 119-150.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ªed. 3ªreimp. 1677/2014.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed., 1980.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor Distribuciones, 2ªed., 1982/2001.

_____. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, 2ªed., 1983/2000.

_____. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor Distribuciones, 1984/1996.

VYGOTSKY, L.S & LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

_____. *As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1934/1971.