



---

## BERÇÁRIO QUE LUGAR É ESTE? ENTRE O QUE NARRAM AS FUTURAS PROFESSORAS E O QUE NARRAM OS BEBÊS

Iury Lara Alves. Universidade Federal de Mato Grosso UFMT. [laraalves.iury@gmail.com](mailto:laraalves.iury@gmail.com)

Carla Adriana Rossi Ramos. Escola de Educação Infantil Criança Feliz.  
[carladriana\\_rossi@hotmail.com](mailto:carladriana_rossi@hotmail.com)

Daniela B. da S. Freire Andrade (UFMT) [freire.d02@gmail.com](mailto:freire.d02@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão a partir de dois estudos de mestrado, realizados por Ramos (2012)<sup>1</sup> e Alves (2013)<sup>2</sup>. O primeiro desenvolvido no contexto de formação de professores do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá e o segundo realizado em um berçário da rede pública de ensino de Cuiabá-MT. O primeiro estudo analisou discursos referentes à prática profissional de futuras professoras de bebês, procurando identificar as significações que as mesmas partilham sobre a cena pedagógica da profissional que atua em berçário, este compreendido como lugar de trabalho, e o segundo estudo investigou a interação dos bebês com os reguladores sociais que lhes foram apresentados na organização do tempo e do espaço coletivo.

A reflexão sobre resultados de ambos estudos possibilitaram o debate em torno dos seguintes aspectos: 1. Ao nascer à criança se insere em um mundo já estruturado pelas representações sociais partilhadas por sua comunidade (MOSCOVICI, 2003); 2. Adultos – professoras de bebês – organizam os espaços de educação coletiva a partir de elementos de sua formação, elementos culturais e historicamente situados que evidenciam suas representações sociais sobre as crianças e suas infâncias (DE LAUWE, 1991); 3. A criança desenvolve a habilidade de interpretar as descobertas e o meio físico e social e veicula

---

<sup>1</sup>Estudo de mestrado desenvolvido por Carla Adriana Rossi Ramos sob a orientação da Professora Doutora Daniela B. S. F. Andrade.

<sup>2</sup>Estudo de mestrado desenvolvido por Iury Lara Alves sob a orientação da Professora Doutora Daniela B. S. F. Andrade.

formas específicas de inteligibilidade, vivência, reprodução e criação no seu processo de desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2009).

Nessa direção os estudos indicam importantes proposições para se pensar a educação na primeira infância. O trabalho de Ramos (2012) evidencia uma significação de infância pelas futuras professoras, em especial a da criança bem pequena – bebês – bastante ancorada na ideia da criança em devir, que precisa ser protegida, um ser humano incompleto, essa significação se aproxima da significação de uma infância escolarizada.

Tal perspectiva dos sujeitos analisada no estudo de Ramos (2012) contradiz os dados produzidos pelo exercício de pesquisa de Alves (2013) que revela a complexidade da condição de ser criança no contexto de berçário, no qual os bebês se apresentam como produto e produtores de cultura, bem como de conhecimentos estes aliados à constituição de suas subjetividades.

A articulação de ambos estudos indicam a fragilidade existente nos cursos de formação docente e a tensão enfrentada pela criança pequena em meio as pressões normativas das instituições de educação coletiva e os processos criativos do ser humano.

Para este trabalho foram consideradas as contribuições de Moscovici (2003), Jodelet (2002), Cerisara (2002), Morentine (2000), Gomes (2003) e os referenciais legais que regem a Educação Infantil, estes aliados ao escritos de Vigotski (1996, 2009, 2010) em especial os conceitos de *meio* e *vivência* propostos pelo referido autor, a fim de identificar as significações acerca do trabalho educativo destinado aos bebês, segundo futuras professoras e o que de fato os bebês vivenciam no contexto do berçário.

### **Teoria das Representações sociais e Teoria Histórico Cultural: marcos teóricos para se pensar a educação na primeira infância**

O presente trabalho pretende articular pressupostos da Teoria das Representações Sociais (TRS) e da Teoria Histórico Cultural (THC) a fim de propor uma reflexão sobre o que narram as futuras professoras sobre os trabalhos com bebês em contexto de berçário e o que dizem os bebês que se encontram inseridos neste espaço de educação coletiva.

Nesse sentido, o presente trabalho justifica-se, primeiro, pela necessidade de reflexão sobre a formação dos profissionais da área de educação com relação aos discursos

referentes à prática pedagógica com bebês no contexto do berçário. Em segundo, pela possibilidade de dar visibilidade social e cívica a criança na primeira infância.

Por representação social entende-se “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]” (JODELET, 2001, p.22). Nesta perspectiva o conhecimento social é construído e partilhado no interior de grupos de pertencimento.

A representação social ao ser compartilhada por um grupo acaba por desempenhar funções nesta coletividade. Moscovici (2003) mostra a presença das funcionalidades das representações sociais, ao elucidar que as representações são prescritivas, ou seja, nos indicam o que devemos ou não fazer, com base em uma tradição muitas vezes anterior a nossa existência, mas que determina o que deve ser pensado. Desse modo, os conhecimentos que se apresentam na representação social tendem a orientar condutas dentro do grupo que a possui.

No que se refere ao desenvolvimento humano compreende-se como “processo que envolve coconstrução nas e através das interações que as pessoas estabelecem em cenários específicos, os quais são socialmente regulados e culturalmente organizados”. (AMORIM, 2002, p. 2).

Da mesma forma Vigotski (2010) corrobora numa perspectiva histórica e cultural que tal processo se dá pela vivência e na interação dos indivíduos em práticas culturais onde atuam a partir de posições historicamente construídas em relação a seus pares em determinado meio.

Desse modo, o estatuto social da infância permite afirmar que crianças de diferentes sociedades não constroem seus conhecimentos da mesma forma, visto que os contextos sociais em que vivem não são idênticos em razão de uma série de variáveis.

Em especial neste trabalho, as expressões de conhecimento social – Professora de bebê e Educação de bebê – referem-se às práticas educativas destinadas a criança na primeira infância no contexto berçário que compõem a Educação Infantil.

O termo – Educação de bebês – é uma expressão ainda pouco presente nas trocas sociais: pode significar uma forma genérica para se referir aos cuidados destinados ao bebê na intimidade da família, e também pode se referir ao contexto da Educação Infantil, mais especificamente às práticas pedagógicas presentes no berçário. Tal proposição pode remeter

à imagem de prescrições a serem seguidas ou indicar princípios éticos orientadores de práticas profissionais.

As várias significações sobre as expressões – Professora de bebês e Educação de bebês parecem indicar seu baixo grau de compartilhamento. Provavelmente porque existem tensões entre duas representações, tais hipóteses são apresentadas nos estudos de Andrade *et al*: em primeiro, aquela mais arraigada no tecido cultural que anuncia os cuidados maternos de um ser frágil que necessita ser protegido e acolhido nas suas necessidades básicas; em segundo, uma representação mais recente, na qual o bebê é significado como possuidor de potencial de desenvolvimento e como sujeito ativo nesse processo (CAVALLARI, 2012; RAMOS, 2012; ALVES, 2013, SILVEIRA, 2013).

Neste trabalho as reflexões apresentadas nos estudos de Ramos (2012) e Alves (2013) evidenciam representações sociais sobre bebês. Ora ancoradas na fragilidade, ora ancoradas no potencial de desenvolvimento destes. Tais representações parecem fazer parte de uma rede de significados que compõem a Educação Infantil:

Para Ramos (2012) em seu exercício de pesquisa com um grupo de futuras pedagogas, a partir da expressão indutora – Professora de bebês<sup>3</sup> – de modo geral, para as futuras professoras a *professora de bebês* apresenta-se difusa em meio a três imagens: 1 – *mãe substituta*, 2 – *professora* e 3 – *babá*, evidenciando maior adesão à primeira do que à segunda. O discurso das acadêmicas explicita uma rejeição à *babá* caracterizada como aquela que maltrata, embora os significados atribuídos a ela aproximem-se das significações conferidas à mãe.

Já Alves (2013) em seu trabalho, a fim de identificar a – Educação de bebês – observou que o berçário, a partir da lógica de seus usuários, é visto como direito da criança, espaço de aprendizagem e desenvolvimento, o bebê objetivado na imagem da criança como ator social, produto e produtores de cultura.

Ainda sobre a trajetória da Educação Infantil e seus processos tem-se: que a Educação Infantil tem seu reconhecimento legal concretizado na Constituição Federal de 1988, art. 208-IV, que reconhece a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos, dever do Estado e opção da família. Nos anos 90, a garantia desse direito é reforçada

---

<sup>3</sup> A expressão professora de bebês é decorrente de um estudo piloto que auxiliou a definição do objeto de estudo de Ramos (2012).

com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o mesmo reitera que o Estado deve assegurar o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. Em 1996, já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro, no artigo 4º, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Embora mesmo com o reconhecimento legal, os discursos difundidos ao longo da história sobre a Educação Infantil, em que os requisitos pessoais eram mais importantes que a formação para o exercício do magistério, contribuíram para a dificuldade que se tem hoje em traçar o perfil das profissionais que atuam com crianças menores de três anos.

Durante décadas dois tipos de trabalho foram realizados nas instituições infantis, enquanto a pré-escola educa na perspectiva escolarizante a creche por sua vez cuida. Para Cerisara (1999, p. 3) [...] essas concepções de trabalho permanecem presentes ainda hoje não só nas concepções de trabalho de muitos educadores, como em muitas propostas de trabalho nas instituições, muitas vezes superadas no discurso, mas visíveis nas práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições.

No que diz respeito ao trabalho com crianças de até três anos Cerisara (2002) ressalta que, no âmbito do senso comum, quanto menor a criança, maior a atividade direta e a proximidade com seu corpo, menor a valorização da professora. No contexto da Educação Infantil tal desvalorização se operacionaliza na dicotomia entre o cuidar e o educar, sendo o primeiro associado às condutas maternais assumidas por monitoras e, o segundo, relacionado a práticas escolarizantes organizadas pela professora.

A ausência de um referencial sobre o exercício de sua profissionalidade e a fragilidade das discussões sobre a pequena infância, oferecida nos cursos de formação, refletem-se na prática já sedimentada em creches e pré-escolas. A Pedagogia da Infância, anunciada por Rocha (2001), propõe uma forma de trabalho que pensa na criança como ator social, que possa ouvir e ser ouvida. A autora compreende que a Pedagogia da Infância [...] terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. (*op cit* p. 31).

Nesse sentido, a Teoria da Representação Social é útil para compreender valores e ideias que circulam na sociedade acerca do trabalho docente na Educação Infantil, uma vez

investiga a dinâmica que os grupos sociais utilizam para classificar grupos e pessoas, bem como para interpretar os eventos da realidade diária em um determinado tempo e cultura. As representações funcionam como um sistema de interpretação da realidade, elas determinam práticas e comportamentos.

Moscovici (2003) afirma que o papel da representação social é transformar o não familiar em familiar. Isso não é uma tarefa simples, complementa o autor, pois não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras comuns, próximas e modernas. Para tornar o não familiar em algo familiar faz-se necessário por em funcionamento dois mecanismos, definidos pelo autor como *ancoragem e objetivação*.

Segundo o autor:

A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (*op cit.*, p. 78)

Nessa perspectiva, as representações sociais sobre o profissional da Educação Infantil e a criança se refletem nas práticas educativas, ao mesmo tempo em que intervêm no processo do desenvolvimento infantil. Chombart de Lauwe (1991) afirma que o modo de se perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, seu estatuto, bem como a maneira como os adultos se comportam em relação a elas. As imagens e ideias associadas à criança, por mais diversificadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que constituem um sistema em níveis múltiplos, criando discursos *sobre* a criança e *para* a criança, uma vez que os adultos idealizam modelos e imagens para a mesma.

A criança considerada invisível, aquela que não fala - *infans* - revela a construção social sobre infância presente em nossa sociedade. Esse aspecto tem sido considerado pela Pedagogia e áreas afins, uma vez que instiga discussões sobre a construção da autonomia e subjetividade das crianças e suas infâncias, tal característica torna-se mais saliente, sobretudo, quando se pensa na Educação Infantil que é oferecida a primeira infância (crianças de zero a três anos e onze meses).

Dessa forma se compreende como criança:

“ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época” (PINTO, SARMENTO, 1997, p. 17).

Já por infância compreende-se:

[...] infância como uma categoria etária que se articula à outras como a juventude, os idosos, etc... Talvez porque estejamos constantemente imersos em relações de poder que produzem/reproduzem as relações sociais, a hierarquização que se expressa nos mais diferentes discursos dos “mais velhos”, atinja tão diretamente as crianças. As diferenças entre os sujeitos são marcas sociais que se estabelecem também pela hierarquia etária (VEIGA NETO 2000).

Desta forma, as crianças tanto podem ser vistas como seres desprotegidos, em devir e que precisam estar constantemente sob o controle do adulto, como também, sua vez e voz, por vezes está desconsiderada frente à hierarquia ou à experiência dos mais velhos.

Tal proposição se torna mais saliente ao pensar na Educação Infantil, mais precisamente no contexto do berçário. Uma vez que, por desenvolvimento humano compreende-se a partir da teoria histórico cultural que a criança desde cedo, sente sensações, a partir de suas vivências no meio em que está inserida, assim no decorrer de seu desenvolvimento vai aprendendo a diferenciar, por exemplo, o impulso de estar com fome, pelo motivo de saciar suas necessidades. É possível inferir que a criança de idade precoce não conhece suas próprias vivências, mas é a partir destas que inicia seu complexo processo de significar o mundo que lhe é apresentado (VIGOTSKI, 2006).

O meio é um fator que influencia o desenvolvimento da criança como relata Vigotski em seu texto Quarta aula: a questão do meio na Pedologia (2010). O referido autor assim descreve:

Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

O autor ainda acrescenta:

[...] o meio se modifica por força da educação, que o torna peculiar para a criança a cada etapa de seu crescimento: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na escolar, a escola. Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente

exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Ao pensar nessa totalidade do desenvolvimento da criança destaca-se o significado dos elementos do espaço da sala de atividades, neste caso do berçário, pois, na perspectiva histórico cultural os elementos utilizados no meio podem exercer influência no desenvolvimento humano de acordo com a vivência<sup>4</sup> de cada criança.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2010, p. 682-683)

Dessa forma, compreende-se que cada criança possui sua especificidade que deve ser respeitada, garantindo o direito de inserção na sociedade de acordo com a diversidade cultural, social étnica, entre outros, Assim, cada indivíduo possui sua particularidade e sua maneira de vivenciar as experiências que lhe são apresentadas é única. “A vivência consiste num conceito que nos permite, na análise de regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 687).

Diante do exposto, salienta-se a necessidade da professora de bebês compreender o espaço da sala de atividades do berçário como importante componente curricular e uma ferramenta pedagógica que lhe auxiliará na execução de um processo de ensino aprendizagem que faça sentido para criança.

## **METODOLOGIA**

Os estudos anunciados adotaram recorte metodológico do tipo etnográfico, com análise interpretativa dos dados.

---

<sup>4</sup> O dicionário *Psicologia Clínica* (Tvorogov, 2007) define o termo *pereživánie* como uma “condição mental, evocada por fortes sensações e impressões. *P.* não é apenas uma realidade direta à consciência, de seus conteúdos e de suas condições, não é apenas algo experimentado, mas também um trabalho interior, um trabalho mental.” Constituído pelo prefixo *pere-* (através) e *-jit'* (viver), etimologicamente o termo significa “viver através” de algo. O vocábulo que melhor corresponde a tais acepções, em português, parece-nos “vivência”, no sentido daquilo “que se viveu” ou de “conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou [no processo] de realizar alguma coisa” (Houaiss, 2009).



O estudo de Ramos (2012) foi realizado na Universidade Federal de Mato Grosso com 213 discentes do curso de Pedagogia. Dentre as ferramentas metodológicas utilizadas para apreender as representações sociais sobre o profissional que atua em berçários, destaca-se para este trabalho as entrevistas semiestruturadas acerca da expressão – Professora de bebês.

O estudo de Alves (2013) foi realizado em uma creche municipal de Cuiabá, na sala de atividades do berçário, como recurso metodológico utilizou-se a observação participante, registro fotográfico e registro fílmico. A coleta de dados transcorreu entre os meses de junho a agosto de 2011 no período da manhã, em horário rotineiro para ocorrência de atividades livres. A observação destacou a relação dos bebês com o espaço, com as berçaristas<sup>5</sup> e com outras crianças. A inserção da câmera no berçário se deu um mês após o início das observações participantes. Para efeitos do presente artigo, foi destacado um episódio.

## **DISCUSSÃO DE DADOS**

### **Estudo I (RAMOS, 2012)**

Historicamente o trabalho docente no berçário já foi confundido com o papel de mãe substituta, conforme pontua Haddad (1993). Na atualidade, com as reflexões sobre o papel da Educação Infantil e o trabalho desenvolvido pela professora de bebês é possível compreender que os papéis da mãe e da educadora são definidos e diferenciados, no entanto há um estranhamento por parte das futuras professoras quando se fala em *professora de bebês*, uma vez que a especificidade do trabalho pedagógico com os bebês fortalece a imagem maternal e reforça a fragilidade das discussões acerca da Educação Infantil. Cerisara (2002, p.63-64), ao discutir essa questão, explicita que [...] as professoras que passaram por uma formação específica para poder assumir uma vida profissional no universo público, têm suas expectativas tanto mais abaladas quanto mais constatam que desenvolvem um trabalho que se opõe ao que se convencionou chamar de profissional [...].

---

<sup>5</sup> Os profissionais que trabalham nas creches do município de Cuiabá-MT são oficialmente denominadas de TDI – Técnico do Desenvolvimento Infantil. Neste estudo optou-se por denominar de berçaristas aqueles que trabalham no berçário, delimitando assim o grupo de sujeitos pesquisado (SILVEIRA, 2013).

O estudo de Ramos (2012) mostrou que há certa hesitação por parte as futuras professoras de se ver como professoras de bebês e até mesmo aceitarem a possibilidade de alguém atuar em contextos de berçário exercendo essa função.

As narrativas das futuras professoras revelaram uma dificuldade em definir quem é essa profissional. Os discursos foram agrupados em seis categorias de análise por núcleos de significação, assim descritas: 1- Professora ou babá: entre a formação e o dom; 2 – Aluno-Criança/professora-babá; 3 – Requisitos para ser uma boa babá; 4 –Medo x Confiança; 5 – Amor incondicional e 6 – Características da boa mãe.

1 – Professora ou babá: entre a formação e o dom: ressalta a importância da formação como requisito para o exercício da profissão e também recorre às características afetivas.

*A professora de bebê precisa estudar com afinco para dominar e proceder na Educação Infantil (Sujeito 91, 1º ano).*

*A educadora precisa ter conhecimento na área para trabalhar com bebês (Sujeito 201, 4º ano)*

*O professor de bebê tem que estar qualificado para lecionar para a Educação Infantil (Sujeito 142, 3º ano).*

*O conhecimento é fundamental para o professor (Sujeito 64, 2º ano).*

*O professor de bebe deve ter conhecimentos claros e específicos para ensinar (Sujeito 116, 2º ano).*

*A função do professor do bebê é cuidar e educar. (Sujeito 124, 3º ano)*

2 – Aluno-Criança/professora-babá apresenta características que admitem no contexto da Educação Infantil um discurso difuso, tanto no que se refere aos sujeitos institucionalizados, como a especificidade do trabalho a ser realizado com crianças de até três anos bem como na responsabilização pela execução do trabalho. Recorrem a três imagens para definir quem é a professora de bebês: a mãe (com seu amor e afeto), a babá (que gosta do que faz, cuida) e professora (capacitada, precisa conhecer as fases do desenvolvimento para poder ensinar).

*O amor de mãe respeita as fases de desenvolvimento do filho com aprendizagens da*

*Criança. (Sujeito 136, 3º ano)*

*E muito importante a babá gostar do que faz tanto para seu sucesso e prazer como da criança. (Sujeito 157, 3º ano)*

*O professor de bebê é um transmissor de conteúdos. (Sujeito 131, 3º ano)*

*A babá ou a tia são aquelas que devem dar toda atenção ao bebê (sujeito 23, 1º ano)*

*Para cuidar de bebês não precisa ser professora. (Sujeito 132, 3º ano)*

*A professora de bebê tem que saber ensiná-lo, pois esta fase é suma importância para seu desenvolvimento. (Sujeito 102, 2º ano)*

*Para educar uma criança deve-se partir desde bebê. Assim o professor de bebê tem o papel de educar com intencionalidade para estimular o seu aprendizado. (Sujeito201, 3º ano).*

3 – Requisitos para ser uma boa babá - o perfil é definido por suas características afetivas. Parece indicar que o trabalho a ser desenvolvido com bebês não necessite de uma formação consistente.

*Uma babá tem que ter paciência, carinho e responsabilidade. (Sujeito 107, 2º ano)*

*Uma babá não é pedagoga, a babá apenas cuida. (Sujeito 150, 3º ano)*

*A babá tem que ser responsável e paciente. (Sujeito 113, 2º ano)*

*Uma babá tem que ter paciência para cuidar de outra criança. (Sujeito 109, 2º ano)*

*Cuidar de um bebê exige muita responsabilidade. (Sujeito 142, 3º ano)*

*Cada babá tem cuidado como uma segunda mãe. (Sujeito 168, 4º ano).*

4 – Medo x Confiança atribui à babá dois sentimentos. O primeiro ancorado na imagem de medo e insegurança e o segundo suscitando características afetivas deste ator social.

*O medo de deixar o bebê com a baba é normal entre as mães, pois é difícil encontrar uma de confiança. (Sujeito 29, 1º ano)*

*O medo de deixar minha filha com a babá me incomoda. (Sujeito 175, 4º ano)*

*É um perigo enorme deixar uma criança aos cuidados de babá. (Sujeito 104, 2º ano)*

*Tenho medo de deixar minha filha com babá. (Sujeito 185, 4º ano)*

*A falta de confiança nas pessoas nos traz insegurança. (Sujeito 18, 1º ano)*

5 – Amor incondicional apresenta conteúdos hegemônicos que anunciam a relação mãe e filho. As futuras professoras falam a partir do lugar de mães e também evidenciam a relação de confiança e amizade que estabelecem com suas próprias mães, reforçando o sentimento de família. Outra dimensão presente no discurso refere-se à ideia de exclusividade da mãe como única pessoa capaz de amar e proteger seu filho.

*O maior amor que existe é o de mãe. (Sujeito 196, 4º ano)*

*O maior amor é o amor de mãe. (Sujeito 05, 1º ano)*

*Amor de mãe é incondicional. (Sujeito 26, 1º ano)*

*O amor de mãe é um amor incondicional, aquele que não pede nada em troca. (Sujeito 202, 4º ano)*

*Minha mãe é minha melhor amiga. (Sujeito 199, 1º ano)*

6 – Características da boa mãe, o discurso das acadêmicas apresenta indicativos de quais seriam as qualidades para ser uma boa mãe. Amor e altruísmo são requisitos para ser

uma boa mãe. A mãe é capaz de renunciar sua vida para dedicar-se aos filhos.

Possivelmente as acadêmicas estejam falando da própria maternidade, uma vez que o discurso desta classe é típico das alunas do terceiro e quarto anos, grupos que apresentaram o maior número de acadêmicas que são mães.

*A mãe dedicada procura fazer o melhor pelos seus filhos. (Sujeito 141, 3º ano)*

*Amor de mãe é o que comanda a vida de um filho. (Sujeito 190, 4º ano)*

*As mães amam seus filhos acima de qualquer coisa. (Sujeito, 148, 3º ano)*

*A mãe protege seus filhos com unhas e dentes. (Sujeito 156, 3º ano)*

*A mãe sempre deixa sua vida de lado para se dedicar a um filho. (Sujeito 205, 4º ano).*

A associação da professora de bebês com a boa mãe apresenta elementos ancorados na memória social em que seus atributos são conferidos a uma profissional carinhosa, amorosa, cuidadosa e dedicados.

### **Estudo II (ALVES, 2013)**

Para efeitos deste artigo, elencou-se, para ser debatido, um episódio interativo com um conjunto de movimentos e ações realizados por um bebê (Lud), que explicita a narratividade da sala de atividades do berçário. No episódio intitulado *Do brincar sozinha ao brincar com o Outro: em busca de um parceiro possível*, foi possível vislumbrar a relação entre a criança e uma berçarista, na busca de vivenciar frente ao meio sua atividade brincante, revelando uma aprendizagem narrativa de interação com seus pares, crianças e adultos e de gerenciamento de movimentos mais autônomos, a partir de sua condição etária e de desenvolvimento. Em seus minuciosos movimentos, a bebê apresentou atitudes para com a berçarista que exprimiam atenção e interesse pelo Outro, que por sua vez poderia auxiliá-la em sua empreitada de descobrir o Centro de Atividades, o que sinalizou indícios de comunicação com o Outro, parceiro possível para aquela atividade de brincar, conforme ilustra a nota de campo abaixo, seguida pelas Figuras 1 e 2.

#### Descrição 1: nota de campo 29/08/2011

A bebê **Lud** estava no chão, próxima ao centro de atividades, ela observava uma berçarista, esta auxiliava o bebê **En** subir no centro de atividades. A bebê **Lud** permaneceu um bom tempo observando, até que a berçarista saiu do centro de atividades.

Nesse instante, a bebê **Lud**, continuou a observar os movimentos dos bebês **En** e **Ing**. Logo os bebês se dispersaram, e a bebê **Lud** ficou sozinha próxima ao centro, por vezes, ela ensaiou a possibilidade de subir, mas logo desistiu.



Figura I – Encontros no centro de atividades (1).  
Fonte: Iury Lara. (Agosto de 2011)

Passado algum tempo, a bebê **Lud** continuou a observar o centro de atividades, alguns bebês se aproximam e logo saíam daquele local. Houve um momento que uma berçarista percebeu a bebê **Lud** e seus movimentos de ensaio para subir, no entanto, sem completar a rampa do centro. Nesse instante a berçarista se posicionou frente a bebê **Lud** e com um sorriso a encorajou a subir, **Lud** se movimentou em direção a berçarista e fez a trajetória de subir e descer a rampa do centro de atividades.

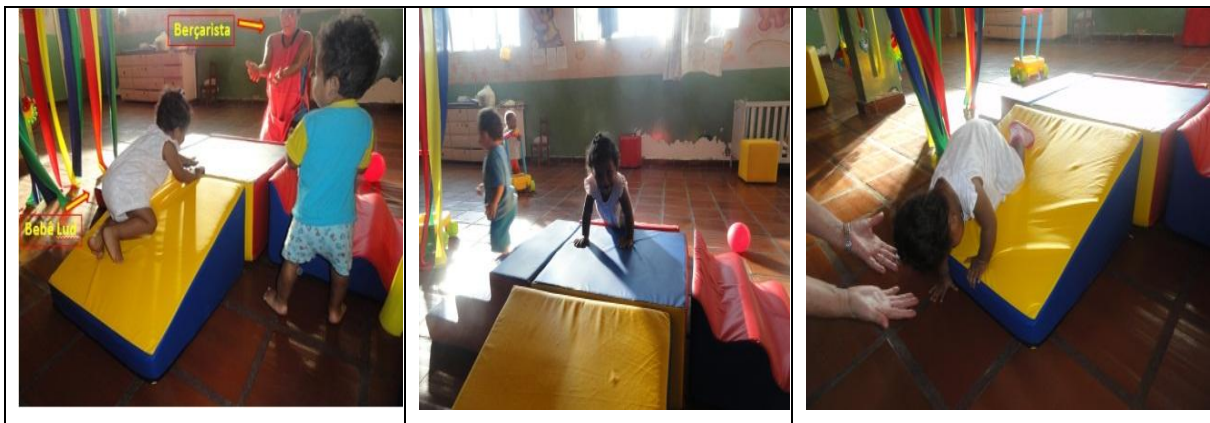


Figura II – Encontros no centro de atividades (2).  
Fonte: Iury Lara. (Agosto de 2011)

#### Tecendo possíveis considerações

Como pressuposto inicial é pertinente destacar que havia um desejo, da bebê **Lud** em explorar o centro de atividades, quando ela observou os bebês **En** e **Ing**, no entanto, ela pareceu ter cautela em empreender essa intenção sozinha, tal movimento pode ser percebido quando a bebê, por várias vezes ensaiou subir a rampa do centro de atividades e logo desistiu.

A ação previamente pensada pela berçarista de posicionar-se frente ao centro de atividades e encorajar **Lud** a subir a rampa, mostra uma interessante interação adulto-criança, na medida em que parece revelar a sensibilidade da berçarista em compreender a necessidade da criança, bem como de lhe dar suporte quando necessário. A posição da berçarista dirigida a bebê **Lud** revelou a

intenção pedagógica da atividade, a qual se evidencia nas mãos esticadas para a bebê, bem como nas palavras da educadora: “Vem **Lud**, pode vir”. Sobre esse aspecto, as ações iniciadas pela criança **Lud** e mantidas pela berçarista, revelam indícios de ensaios para o exercício de uma atividade colaborativa.

“A criança ingressa no caminho de colaboração, socializando o pensamento prático por meio da divisão de sua atividade com outra pessoa. A socialização do intelecto prático leva à necessidade de socialização não só dos objetos, mas também das ações.” E mais adiante conclui: “a própria atividade da criança está dirigida para um determinado objetivo” (VIGOTSKI, 2002 apud PRESTES, 2012).

A bebê **Lud**, apesar de seguir a ideia previamente planejada pela berçarista mostrou-se como participante ativa da construção da atividade de vários modos. Inicialmente, isso pode ser observado nas ações da bebê **Lud**: de observar os parceiros **En** e **Ing**; ao buscar orientar a atenção de seu desejo nos ensaios de subir a rampa; e conseqüentemente, provocar a ação da berçarista por meio de seu comportamento infantil.

Dessa forma, ao perceber a afordância<sup>6</sup> do centro de atividades, a bebê **Lud** buscou orientação da atenção, bem como de seus movimentos como recursos indicadores de vontade de engajamento nas ações dos parceiros **Ene Ing**. Ao observar a berçarista chamá-la, a bebê **Lud** sorriu demonstrando interlocução com os movimentos da berçarista. Na sequência do episódio, a bebê **Lud** se inclina para subir a rampa, olhando para a berçarista, e começa a se engatinhar em direção à educadora. A berçarista estica os braços incentivando o movimento realizado pela bebê **Lud** de subir a rampa, caracterizando no contínuo interacional uma relação harmoniosa entre adulto-criança. A criança **Lud**, em sua atividade anuncia uma vivência bastante significativa, assim utiliza a atividade motora para expressar seu desejo momentâneo criando uma nova realidade onde ela se coloca no lugar de aprendiz dando sentido a brincadeira de subir a rampa.

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às

---

<sup>6</sup> Do inglês *affordance* (GIBSON, 1986). Derivada do verbo inglês “to afford”, que significa pôr a disposição, essa noção foi proposta por James J. Gibson em *The Ecological Approach to Visual perception*, Boston, Houghton Mifflin, 1979. Traduzido para português como “afordância” (BROUGÈRE, 2004), este conceito remete a ideia de que a partir da percepção, os seres humanos desenvolvem ações que se originam na forma de ferramentas a serem utilizadas na sua relação com o mundo

aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Neste episódio, foram reveladas as relações sociais e espaciais vivenciadas pela criança pequena na sua singularidade de interpretar o mundo no seu espaço de brincar. A criança **Lud** parece tomar como referência nas suas ações uma lógica peculiar à reprodução da sua cultura de pertença, sem deixar de exercitar suas próprias criações, estas, presentes nas culturas infantis, como indica os estudos de Sarmiento (2000).

Na trama interativa, a berçarista se orienta pela observação do comportamento da bebê **Lud** frente ao centro de atividades. Assim, se apresenta como um suporte no encorajamento da ação da bebê **Lud** sobre a rampa do centro de atividades. A bebê **Lud** se movimenta demonstrando compreender a proposta da berçarista, ao mesmo tempo em que parece se sentir segura para realizar seu desejo de subir a rampa.

Nesse sentido, a sincronia de movimentos entre a bebê **Lud** e a berçarista desdobra-se na atividade de subir e descer a rampa do centro de atividades, conforme descrito no episódio, diante do exposto é possível inferir que a afordância percebida pela bebê **Lud** no centro de atividades se amplifica por meio do suporte dado pela berçarista.

Nesse sentido, o comportamento realizado pela bebê **Lud** revela a adesão a atividade proposta pela berçarista, esta relação pode ser considerada como um importante canal de significação que pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do Outro no exercício de ser e estar no mundo pela criança pequena.

Partindo dessa compreensão, esse modo de apreender informações pelo viés colaborativo com o Outro, revela os modos como à criança se desenvolve: ao participar de vivências significativas e socialmente envolventes; ao construir significados por meio da observação atenta, da escolha e das interpretações das ações do Outro no ambiente físico e social em que se encontra inserida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O cotidiano da Educação Infantil requer da educadora uma prática pedagógica que se aproxime da pedagogia da infância, pois, as características do desenvolvimento da criança suscitam uma interligação entre cuidados/educação, vão além das situações de ensino [...] “desenvolver tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter

contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação cuja predominância reside em manifestações emocional-corporais (CERISARA, 2002, p. 62-63).

O entrelaçamento das informações obtidas em ambos os estudos possibilitam fazer algumas hipótese interpretativas.

O Estudo I (RAMOS, 2012) evidenciou alguns aspectos sobre a necessidade da instituição repensar a formação de professores, no que diz respeito ao trabalho com crianças menores de três anos, principalmente no que diz respeito relação teoria/prática. Os dados revelam que há um silêncio acerca dos conteúdos associados ao caráter educacional da ação docente no berçário, na perspectiva da Pedagogia da Infância. A pouca adesão por parte dos acadêmicos em atuar com bebês em berçários justifica-se, possivelmente, pela carência de discussões propostas pelo Plano Político Pedagógico<sup>7</sup> (PPP 2006) acerca da pequena infância, da Educação Infantil e mesmo pela ausência de experiências de estágio em berçários.

O Estudo II (ALVES 2013) demonstrou que as crianças assumem um papel de atores sociais ativos na cena pedagógica. Por meio de suas vivências, vão reconhecendo as estruturas de oportunidades e, ou as afordâncias presentes na sala de atividades do berçário.

Os dois estudos apontam a necessidade da *formação do educador* e da *visibilidade social e cívica da criança*. A partir da formação (re) pensar o processo educacional e o papel dos profissionais que organizam as práticas de Educação Infantil em sintonia com esse *status* de participação social que recentemente a criança conquistou, bem como considerá-la como co-construtora das práticas cotidianas da sala de atividades em instituições de educação coletiva.

---

<sup>7</sup>Ver Ramos (2012 p.76-84). O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFMT todo o momento refere-se à *sala de aula*, excluindo a possibilidade de trabalho com as turmas menores como o berçário, a estrutura curricular do curso recomenda apenas algumas disciplinas extracurriculares (optativas), específicas da Educação Infantil.



## REFERÊNCIAS

Alves, I.L. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

Amorim, K. S. (2002). **Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche: rede de significados, mediadores das práticas de cuidados.** Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.

BRASIL **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

CERISARA **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.journal.ufsc.br>. Acesso em 04/12/2010.

\_\_\_\_\_**Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez 2002.

DE LAUWE, M. J. C. **Um outro mundo: a infância.** Tradução de Noemi Kon. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1993.

Jodelet, D. **As representações sociais um domínio em expansão.** In: Jodelet, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.17-43.

Moscovici, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.  
\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

**Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Psicologia USP, v.21, n.4, p.681-701, 2010. Vygotski, L. S. El problema de la edad. In: Vygotski, L.S. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV. p.251-273.

Ramos, C.A.R. **De mãe substituta a babá malvada?: representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT: Campus Cuiabá.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

ROCHA Eloisa AciresCandal. **A pedagogia e a educação infantil.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 Nº 16.

Silveira, G.L. **Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá.** 2013. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

Vygotski, L.S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009. Vygotski, L.S.