

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Núbia Aparecida Schaper Santos

SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O CHORO DA CRIANÇA NAS CRECHES
PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Rio de Janeiro
2012

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Núbia Aparecida Schaper Santos

SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O CHORO DAS CRIANÇAS NAS
CRECHES PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA/MG

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Rio de Janeiro como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

Rio de Janeiro
2012

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Vera Maria Ramos de Vasconcellos (UERJ)

Profa Dra Léa Stahlshmidt Pinto Silva (UFJF)

Profa Dra Ligia Maria Motta Leão de Aquino (UERJ)

Profa Dra Tânia de Vasconcellos (UFF)

Profa Dra Wanda Maria Junqueira Aguiar (PUC/SP)

Prof. Dr Jader Janes Lopes (UFF) – Suplente

Profa Dra Maria Luiza Oswald (UERJ) – Suplente

Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(Manoel de Barros)

- Mãe, cê vai babaiá dentro ou fora?
- O que minha filha?
- Cê vai babaiá dentro de casa ou fora de casa?
- Hoje vai ser fora.
- Sabe o que é mãe? É que quando você fica fora eu não escuto a sua voz.

(10/06/2008 – 3 anos)

- Mãe, todo mundo tem que fazer tese?
- Não filha, nem todo mundo faz tese.
- Quando eu crescer vou ter que fazer tese?
- Não, minha filha, nem todo mundo faz tese.
A filha diz, com muita ênfase;
- Quer dizer que você escolheu fazer isso? Isso que não acaba nunca?

(09/12/2011 – 6 anos)

Para você, Isabela, pela ausência que fui.

À Fábio, por tolerar o meu silêncio. Pelo bom humor ao me dizer que passei quatro anos estudando sobre o choro quando todo mundo sabe que criança faz “birra” mesmo... Como disse Mário Quintana “o amor é quando a gente mora um no outro”.

AGRADECIMENTOS

Escrever é traduzir. Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos, para um código convencional de signos - a escrita - e deixamos às circunstâncias e aos acasos da comunicação a responsabilidade de fazer chegar à inteligência do leitor, não tanto a integridade da experiência que nos propusemos transmitir, mas uma sombra, ao menos, do que no fundo do nosso espírito sabemos bem ser intraduzível, por exemplo... a emoção pura de um encontro, o deslumbramento de uma descoberta, esse instante fugaz de silêncio anterior à palavra que vai ficar na memória como o rastro de um sonho, que o tempo não apagará por completo.

Saramago

À **VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS**, minha orientadora querida, que tem uma habilidade rara: resgatar gente do limbo. Ela sabe. Ela sabe dizer o que precisa ser dito, na hora exata em que precisamos ouvir. Muito obrigada por ler, criticar, questionar e sugerir questões que me instigaram a melhorar esta tese. Boa tradução para o verbete *generosidade*.

Aos **MEUS PAIS – ZÉLIA E SOLENIO**, que veem “boniteza” em um diploma acadêmico, sem os quais não seria possível percorrer as trilhas da vida.

À **ILKA**, minha irmã, que diz ser a vida feita de prazos e me inspirou a procurar pelo sentido do tema desta tese.

À **RICARDO**, cunhado querido, uma pessoa sempre disponível para o outro,

Aos meus irmãos: **PABLO, POLI, JOÃO, MÁRCIO**, ausências significativas.

À professora **LÉA**, por compartilhar sentidos e construir um significado, ou vários, sobre a infância. Muito obrigada pelos ensinamentos, que levarei comigo para qualquer lugar que eu for.

Aos **PROFESSORES** do PROPED e aos **CONVIDADOS** que lá estiveram porque no contato com cada um deles foi possível escrever um pouquinho da tese.

ÀS **COORDENADORAS DAS CRECHES DE JUIZ DE FORA**, que escreveram este trabalho junto comigo, sem saber que o fizeram.

Às meninas-bolsistas do grupo LEFoPI: **MICHELLE, MISLENE, MARÍLIA, NATHÁLIA E VANESSA**, que passam boa parte do tempo ouvindo vozes, vendo gente e registrando coisas, que depois fazem um sentido enorme em nossos textos.

Ao **MACIEL**, menino bem intencionado que quer transformar o mundo em um lugar melhor.

À **FLÁVIA CABRAL**, menina-moça que alegrava as reuniões de pesquisa com a nobreza do seu sorriso.

À **ANA ROSA PICANÇO**, pela serenidade ao olhar para a vida.

À **FÁTIMA VEROL** pelo bom humor ao viver a vida.

À **SILVIA LACOUTH**, pela elegância ao caminhar pela vida.

Aos dois grupos de pesquisa do qual faço parte – **NEIPE e LEFoPI** porque tenho o mar e a montanha a um só tempo.

À **ZANETTI**, futura doutora, companheira de boas histórias e muitas risadas durante as viagens até a cidade grande.

À professora **RITA RIBES** pela simplicidade com que me disse coisas complexas sobre este trabalho no momento da qualificação.

À professora **ZENA EINSENBURG**, aquela do sorriso tímido, cujas indicações teóricas me ajudaram a construir os caminhos deste trabalho.

À professora **WANDA AGUIAR**, que me inspirou a perseguir os sentidos das palavras e a organizá-las de modo inteligível.

À professora **LIGIA AQUINO**, cuja presença na banca será um momento de brilho para mim.

À professora **TÂNIA VASCONCELLOS**, que aprendi a admirar pelo modo como olha as infâncias.

Ao professor **JÚLIO RIBEIRO SOARES**, que gentilmente enviou-me sua tese de doutorado, cuja metodologia utilizada foi também adotada nesta tese e esclareceu muito sobre a concepção dos núcleos de significação.

À **MAYANNA**, amiga, que escutou por muitas vezes sobre a dor e a delícia de fazer um doutorado.

Ao **JOÃO PEDRO**, sobrinho querido, verdadeiro inventor e contador de “causos”.

Ao **LUCAS**, menino grande, que consegue brincar com as crianças pequenas adentrando o mundo da imaginação delas.

À **LULU**, minha filha-afilhada.

Ao **MATEUS**, afilhado sabido.

À **PAULA MARTINS**, por me ajudar a colocar vírgulas e palavras nos devidos lugares em algumas partes do texto.

Ao **REINO DAS FADAS** e todos os personagens imaginários que brincaram com Isabela enquanto eu escrevia.

À **SIL**, ontem e à **ROSE**, hoje, por ficarem com a Isabela enquanto eu me debrucei sobre coisas que ela ainda não entende.

À **FAPERJ**, pelo apoio financeiro durante todo o período de construção da tese, possibilitou que eu levasse as discussões deste trabalho para outros lugares do país.

Ao **PROPED** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por me permitir ampliar a visão sobre o mundo, as coisas e a própria vida.

RESUMO

O objetivo desta tese consistiu em saber se os sentidos compartilhados e os significados construídos sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora, durante as sessões reflexivas com as coordenadoras/diretoras, produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão. Pelo tipo de problema formulado optei por trabalhar a perspectiva metodológica a partir do paradigma crítico de pesquisa, concretizado na modalidade de pesquisa crítica de colaboração, com enfoque sócio-histórico-cultural. Isto se justifica porque busco compreender o lugar do choro das crianças nas práticas das coordenadoras/diretoras, procurando identificar se a consciência das ações institucionalizadas pode produzir mudanças nas práticas no interior das creches. O corpus discurso da tese constitui-se de 10 sessões reflexivas, cujos dados produzidos foram organizados e analisados a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2006). O campo teórico está circunscrito no diálogo entre Vigotski, Bakhtin e Wallon. Isso porque estes autores contribuíram, sobremaneira, para a discussão sobre sentido, significado; linguagem e consciência, zona de desenvolvimento proximal, além do estudo da emoção, em especial, sobre a manifestação do choro da criança no contexto da creche. A arquitetura dos Núcleos de Significação revelou a necessidade de aprofundar questões relacionadas aos diversos olhares para o choro da criança; estratégias para lidar com o choro a partir da visão das coordenadoras/diretoras; o controle/descontrole/não controle do choro; a inter-relação do choro, da creche e da família e, finalmente, a reflexão teórico-prática como possibilidade de reverberação no cotidiano da creche. As análises confirmaram três premissas básicas: a) que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica e por isso é valioso o aprofundamento deste assunto em cursos de formação; b) quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre o choro da criança. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o cotidiano, a história e espaços de reflexão; c) que o fundamental, nos contextos de formação, é não focalizar apenas o conteúdo a ser transmitido sem possibilidade de reflexão sobre o próprio contexto a que se destina porque é pelo possível distanciamento e necessário estranhamento das práticas rotineiras, esporadicamente ou quase nunca questionadas, que a reflexão e a crítica se estabelecem.

Palavras-chave: choro, creche, sentido, significado

ABSTRACT

The objective of this thesis is to find out whether shared feelings and constructed meanings for children's crying in public nursery schools of the city of Juiz de Fora, during reflection sessions with coordinators/principals, produce theoretical reflection spaces on practices that may create a reflection practice. Based on the type of problem formulated, I chose to work the methodological perspective from a critical research paradigm achieved in the critical collaboration research modality with a social-historical-cultural focus. This is justified by the fact that I seek to understand the place children's crying occupies in the practices of coordinators/principals, and try to identify if awareness of institutionalized actions can produce changes in a nursery school's internal practices. The thesis discourse corpus consists of 10 reflecting sessions; all resulting data was organized and reviewed from the Aguiar and Ozella (2006) Signification Nuclei theoretical-methodological perspective. The theoretical field is included in the dialogue among Vigotski, Bakhtin, and Wallon. This is because these authors have immensely contributed to the discussion on meaning, significance, language and conscience, the proximal development zone, as well as the study of emotion, especially on the manifestation of children's crying in the context of a nursery school. The Signification Nuclei architecture revealed the necessity to go deeper into these questions relating to the different outlooks on children's crying; strategies to deal with the crying from the view of coordinators/principals; the control/uncontrol/non-control of crying; the interrelation of crying, nursery school, and family, and finally the theoretical-practical reflection as a possibility to reverberate in a nursery school's everyday life. Analyses confirmed three basic premises: a) that emotion constitutes the first interaction resource with the other, which antecedes the symbolic representation itself and therefore it is of great value to go deeper into this subject in educational courses; b) that when we make the experienced scene clearer, this clearness can bring elements for other possible interventions, for other possible dialogues on children's crying. The transformation perspective can happen exactly in the dialogue between everyday life, history and reflection spaces; c) that the fundamental aspect, in the context of education, is not to focus only on the context to be transmitted without the possibility of reflection on the target context itself, because it is through the potential withdrawal from and necessary strangeness of routine practices, sporadically or almost never questioned, that reflection and critique are established.

Keywords: crying, nursery school, meaning, significance

SUMÁRIO

A ENTRADA NO LABIRINTO – METÁFORA ARQUITETÔNICA NO MOVIMENTO DA PESQUISA	13
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: ENTRE A MICRO E A MACRO REALIDADE	17
1.1 A creche entre as questões contemporâneas em debate	18
1.2 O <i>curioso</i> caso de Juiz de Fora e a história das creches	25
1.3 A contextualização do choro das crianças como objeto de estudo	32
2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMO CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	39
2.1 Linguagem e consciência como possibilidade de encontro/confronto/desencontro com o outro	40
2.2 Sentidos e significados - entremeios – a palavra	51
2.3 A Zona de Desenvolvimento Proximal na possibilidade de construção de trilhas	57
3 O CHORO COMO UMA CATEGORIA CULTURALMENTE CONSTRUÍDA: POR QUE CHORAM AS CRIANÇAS NA CRECHE?	64
3.1 O choro humano na história, na cultura e nas sociedades	65
3.2 O que sabe a psicologia sobre o choro	73
3.2.1 A perspectiva sócio-histórico-cultural para o estudo da emoção:	74
a terceira margem	
3.3 Wallon e as contribuições sobre o estudo da emoção	78
3.3.1 O choro das crianças no contexto da creche	84
4 A TRILHA METODOLÓGICA: CONTEXTO, PRODUÇÃO DOS	89

DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

4.1	Pesquisa Crítico-Colaborativa	91
4.2	O contexto da pesquisa.	95
4.3	As participantes da pesquisa – as coordenadoras/diretoras das creches	96
4.4	As sessões reflexivas como locus da produção de dados	96
4.5	Procedimentos de análise: da organização à construção do Núcleos de Significação	104
5 DA ORGANIZAÇÃO À CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO		109
5.1	Pré-Indicadores das sessões reflexivas	109
5.2	Dos Pré-Indicadores aos Indicadores	123
5.3	A construção dos Núcleos de Significação	150
6 O CHORO DAS CRIANÇAS ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS A PARTIR DO OLHAR DAS COORDENADORAS/DIRETORAS		156
6.1	Núcleo de Significação: Você não tem motivo pra chorar - Qual o motivo de você estar chorando - Olhares para o choro das crianças nas creches	163
6.2	Núcleo de Significação: Eu já pensei, posso brincar?- Estratégias para lidar com o choro a partir do relato das coordenadoras/diretoras	172
6.3	Núcleo de Significação: O sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitida - O controle/descontrole do choro das crianças na creche	181
6.4	Núcleo de Significação: São hábitos que não estão de acordo com a nossa rotina de trabalho - Choro, creche e família	186
6.5	Núcleo de Significação: A gente não falava nem gato quando começou - Reflexão teórica/prática – reverberação sobre o choro das crianças no cotidiano na creche	188
6.6	Considerações parciais	

	193
PERCURSOS ABERTOS DO LABIRINTO	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	201
APÊNDICES	215
ANEXOS	221

**A ENTRADA NO LABIRINTO – METÁFORA ARQUITETÔNICA NO
MOVIMENTO DA PESQUISA**

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra - a entrelinha

morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a
entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora.
(Clarice Lispector)

Escrever é costurar palavras e/ou lutar com elas. Um trabalho acadêmico começa pela formulação de uma pergunta. E a pergunta desta tese *é saber se os sentidos compartilhados e os significados¹ construídos sobre o choro das crianças nas creches públicas de Juiz de Fora, durante as sessões reflexivas² com as coordenadoras/diretoras,³ produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão.*

A lapidação de uma pergunta não se faz repentinamente, há um contexto. Há um percurso, que precisa ser narrado. Assim, pretendo desvelar nesta seção como a questão de pesquisa se delineou, sabendo de antemão, que na palavra perdermos o contorno e que a formulação de uma questão de pesquisa se concretiza a partir de uma insatisfação com aquilo que já se sabe. Por isso, é por desejo que escrevemos e se o fazemos é por querer dizer/saber. Na tentativa de “pescar a palavra”, entramos no labirinto em que a própria palavra possibilita desfazer o mistério e criar outros. Assim é a escrita de uma tese.

Descrever a trajetória acadêmica na qual estou inserida pode auxiliar o leitor a compreender a relação que existe entre o problema da pesquisa e meu entusiasmo/desespero em adotá-lo como companhia por quase quatro anos. Além, da afetação que ele me causa, dos passos e descompassos dessa trajetória.

Ainda que eu compreenda que as coisas na vida não sejam lineares como muitos têm a ilusão que sejam, não consegui inventar outra forma para contar esta trajetória que não seja aquela velha conhecida nossa a de colocar os acontecimentos como o resultado de uma sequência cronológica e causal, tomando os fatos presentes como prerrogativa para dizer do passado e do futuro.

¹ As palavras “sentido” e “significado” são “categorias de análise” utilizadas nesta tese e estão circunscritas na perspectiva sócio-histórico-cultural a partir do entendimento de Vygotsky e Bakhtin. Estas categorias serão discutidas no Capítulo IV.

² A sessão reflexiva configura-se como um dos instrumentos para a produção de dados na pesquisa qualitativa. Este conceito será depurado no capítulo que tratará do desenho da pesquisa.

³ A expressão “coordenadora/diretora” no município de Juiz de Fora é semelhante à expressão “diretora” usada em muitos municípios do Brasil. Por isso, para efeito de identificação com a função, passarei a designar as coordenadoras pedagógicas de coordenadoras/diretoras.

A minha história como docente do ensino superior inicia-se em 2001⁴ e continuo a me construir como professora nas práticas cotidianas e no encontro com o Outro, tão fundamental para a construção da minha identidade. Além, de atividades de ensino, atuei até 2008 em diferentes espaços de saber, supervisionando estágio em Educação Especial e orientando trabalhos de conclusão de curso e de especialização que versaram sobre deficiência, infância e escola.

Paralelamente à experiência de ser professora, atuei como psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, em um município próximo à Juiz de Fora. Nesse tempo-espaço, pude reforçar a tese de que a loucura na cultura e não fora dela se sustenta pela crença de que se não redirecionarmos o olhar sobre ela estaremos reproduzindo os elementos de uma cultura que acredita demasiadamente em sua *própria razão*. Mais tarde eu saberia que esta experiência se estenderia também a outras categorias, dentre elas, a infância.

Pelo número de aulas assumidas e por outros projetos pessoais, afastei-me da universidade pública como espaço de pesquisa e passei a me dedicar somente ao ensino em instituições particulares⁵.

Os saberes construídos na academia (meus saberes) e os saberes trazidos por estudantes dos cursos em que atuei eram dissonantes. Isso porque assumia a posição de que o conhecimento acadêmico era o único capaz de explicar a realidade. Eu voava integralmente nas *asas da modernidade*⁶. O que fugia a essa esfera era descartável e, porque não admitir, de pouco valor. Não havia ainda a compreensão de que o que eu discutia nas disciplinas, em muitos casos, não tinha consonância com a realidade encontrada nas inúmeras salas de atividades e de aula. Hoje, acredito que não existe formação possível sem que haja concomitantemente ações que permitam ao sujeito agir, pensar/refletir e agir, certamente, de outra forma.

Em 2006, com a aprovação em concurso para seleção de professora substituta do Departamento de Psicologia da Educação e Orientação Vocacional da Universidade Federal de Juiz de Fora, retomei o espaço de investigação, ao inserir-me em um projeto de pesquisa⁷ coordenado pela professora Doutora Léa Stalschimidt, da Faculdade de

⁴ Iniciei minha trajetória na Universidade Presidente Antônio Carlos – Unipac – nos cursos de Pedagogia, Matemática, História e Psicologia.

⁵ Trabalhei também na Universidade Salgado de Oliveira – Universo - nos cursos de Pedagogia, História, Geografia, Letras, Matemática, Educação Física e Serviço Social.

⁶ Esta expressão foi emprestada de Bernadete Gatti (2005) no artigo Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas.

⁷ Trata-se do projeto de pesquisa intitulado de “A horizontalização e a verticalização do espaço nas salas de atividades da Educação Infantil”, financiado pela UFJF e FAPEMIG.

Educação, que buscava investigar os saberes e as práticas produzidas em uma creche do município de Juiz de Fora, analisando o que dizia os limites da sala de atividades da Educação Infantil, tanto do ponto de vista vertical – as paredes – quanto do ponto de vista horizontal – o chão.

No ano seguinte, a referida professora criou o EFoPI (Educação, Formação de Professores e Infância), grupo de pesquisa que vem adotando como referencial metodológico a pesquisa crítico-colaborativa⁸.

Nesse período, deparei-me com alguns autores que ajudaram a ampliar a ideia sobre a infância, especificamente Manoel Sarmiento, Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Walter Kohan e Jorge Larossa. E a partir de muitas leituras, fui construindo a percepção de que no encontro com as crianças é possível aprender a olhar a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela.

Em 2008, ingressei no doutorado e no grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, a Profa Dra Vera Maria Ramos de Vasconcellos: Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão (NEI:P&E). Por sua vez, o Núcleo faz parte da linha de pesquisa: “Infância, Juventude e Educação”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As discussões ali travadas me permitiram perceber a preocupação das pesquisadoras com a experiência da criança hoje, na singularidade de cada contexto, principalmente no espaço da creche. O conjunto de dissertações e teses produzidas no interior do grupo me fez crer que além de construir outro olhar para a experiência das crianças na atualidade é necessário também compreender e agir nas instâncias sociais em que elas atuam, sejam escolares ou não.

Neste diálogo com os grupos de pesquisa dos quais faço parte, construí a proposta de pesquisa que versa sobre o lugar do choro das crianças no cotidiano da creche a partir do olhar das coordenadoras/diretoras. Uma construção que aponta para a falta, inerente ao percurso de qualquer pesquisa. Mas também para outros caminhos, outras perguntas e outros pontos de partida, sem saber o paradeiro exato.

Mas por que escrever sobre este tema? Porque intuitivamente há poucos estudos sobre o choro humano, talvez menos ainda relacionado ao que revela o choro das crianças no ambiente da creche. E, não menos importante, pelo desejo de saber sobre o que ainda não se sabe.

⁸ O capítulo metodológico discutirá o desenho da pesquisa e está destinado a expor e aprofundar os principais conceitos que fundamentam a pesquisa crítico-colaborativa.

Portanto, a entrada do labirinto está aberta. É o labirinto de Borges (1982, p. 26), que alerta: “(...) não esperes que o rigor de teu caminho que teimosamente se bifurca em outro, que obstinadamente se bifurca em outro, tenha fim”. É a metáfora da arquitetura do movimento de fazer pesquisa já que o trabalho de análise sinaliza para a possibilidade de encontrar alternativas para aquilo que se apresenta ainda aprisionado.

Agora é preciso caminhar, seja o caminho plano, sinuoso, pantanoso, obscuro ou prazeroso, que não tem fim e nem volta, buscando a “palavra como isca”.

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: ENTRE A MICRO E A MACRO REALIDADE

Tudo neste mundo tem uma resposta. O que leva é tempo para se formular as perguntas (José Saramago).

Nessa seção, apresento elementos do cenário global e local que contribuíram para delinear o objeto de pesquisa desta tese. Acredito neste arranjo, em que é necessário contextualizar o objeto de estudo, porque concordo com Mainardes (2008), que afetado pelas ideias de Ball, faz um convite a uma necessária articulação entre as dimensões da micro e da macro-realidade. Durante as sessões reflexivas, o campo das políticas públicas destinadas à creche no município de Juiz de Fora, atravessou o discurso das diretoras/coordenadoras. O contrário também foi verdadeiro. Isso confirma a tese de que toda política é ao mesmo tempo texto e discurso. É o que Ball denomina de *arena de sentidos*.

Não apenas o campo das políticas, mas outros temas do cotidiano das creches surgiram como forças potenciais para uma análise, o que não foi feito, dado o recorte analítico escolhido para o desenvolvimento deste trabalho. São eles: a construção da identidade das educadoras e coordenadoras/diretoras; a árdua aproximação entre adultos e crianças; o difícil diálogo entre os pais e a creche no que tange a crenças e valores sobre o significado da palavra educar; o desconhecimento de alguns profissionais sobre o desenvolvimento infantil e a necessária articulação entre os objetivos das atividades destinadas às crianças; a distância entre o que se propõe e o que se vive no dia a dia.

Por isso, trazer o contexto geral, que atravessa a particularidade da cena discursiva, é importante, tal como aconteceu nas questões específicas sobre o choro, que se construiu como um objeto de pesquisa dentro de uma realidade mais ampla. Mainardes mostra a importância disso, quando afirma que:

em termos gerais, buscar as articulações entre macro e micro implica:
a) tomar o local ou o particular (realidade que está sob investigação como ponto de partida para a compreensão das relações mais amplas);
b) buscar compreender as relações entre o microcontexto e o contexto socioeconômico, histórico e político mais amplo. Isso se constitui em um grande desafio porque parece haver uma tendência relativamente forte em considerar os objetos de pesquisa como isolados ou desconectados de outros objetos, e da totalidade (Mainardes, 2008, p. 241)

Por isso, organizei este capítulo da seguinte maneira: discuto as questões gerais relacionadas à situação da creche pública no Brasil para em seguida compor o cenário

particular do município de Juiz de Fora/MG. Ao final desta seção apresento o processo de construção do objeto de pesquisa e as perguntas formuladas em decorrência disso.

1.1 A creche entre as questões contemporâneas em debate

A educação da criança pequena é um desses temas que, a partir dos últimos tempos, passaram a representar um dos eixos de preocupação e discussão tanto no campo acadêmico quanto no das políticas públicas (Kishimoto, 1985; Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995; Machado, 2002; Kramer, 1982; Cerisara, 1999, Cury, 1998; Vasconcellos, 1996).

No Brasil, a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96, por exemplo, asseguram que, embora não seja obrigatória, a Educação Infantil é uma modalidade de direito das crianças. A partir desses documentos, a educação da criança de zero a seis anos se torna parte da educação básica, assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Quando falamos em Educação Infantil, ainda lidamos com questões mais elementares como, por exemplo, a não oferta de vagas para milhares de crianças pelo país afora; a necessária formação dos profissionais que atuam nas creches; as condições materiais; o arranjo espaço-temporal adequado; a necessidade de discutir as concepções de infância, educação e projeto pedagógico (ou a inexistência dele) que alicerçam o saber/fazer das instituições de Educação Infantil, dentre outras. Então, cabe a indagação: por que a infância é ainda capturada como um arranjo para a vida adulta, concepção presente em muitas propostas pedagógicas de creches e pré-escolas no país?

Considerando especificamente o contexto da creche pública, certamente na sociedade contemporânea o seu lugar vem sendo significado a partir de outros elementos que divergem daquele significado em tempos passados, qual seja: apenas um *mal necessário*⁹.

Alguns estudos (Castro, 2002; Jobim e Souza, 1994; Mello, 1992; Rosseti-Ferreira, 2002; Vasconcellos, 2005; Wajskop, 1995) vêm enfatizando, na atualidade, a crença de que a criança precisa e tem condições de participar da vida social desde pequena, construindo laços sociais que otimizarão sua condição cognitiva e afetiva. Nesse sentido, a creche pode ser pensada como um recurso que complementa a

⁹A expressão “mal necessário” foi cunhada por VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

educação no interior da família, que pode ser compartilhada em outros cenários sociais. (Haddad, 2002).

Não se pode abandonar o significado culturalmente construído sobre a necessidade da creche no Brasil, atrelada a um serviço com foco na criança oriunda de famílias mais pobres e em situação de vulnerabilidade (Campos, 2004). Essa história vem sendo marcada por conquistas, avanços e retrocessos. Conquistas quando consideramos a Constituição de 1988, a Lei 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e as derivações dessas leis que abrangem as propostas da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) até os vários municípios do país. Avanços quando a ampliação da oferta de vagas para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos vem se consolidando expressivamente, mas não suficiente. Retrocesso quando ainda discutimos questões relacionadas às concepções de cuidar/educar e de infância.

No século XXI, crianças ainda crescem sem a possibilidade de contato com seus pares em ambiente coletivo de aprendizagem por falta de instituições que as acolham e que interpretem adequadamente suas necessidades sociais, afetivas e cognitivas. A trajetória histórica da constituição das creches no Brasil filia-se à concepção assistencialista de educação, e não é difícil supor que a creche como política pública e direito da criança é uma realidade ainda remota em muitas partes do país (Aquino, Lobo, Vasconcellos, 2003, Kuhlmann Júnior, 1999; Machado, 1998). Além disso, a histórica discussão sobre a dicotomia entre assistência e educação ainda figura como ponto na agenda acadêmica e nas práticas no interior das creches. Para Bujes (1998), uma, no entanto, não pode prescindir da outra, havendo uma dimensão educativa no cuidado e vice-versa. Tais dimensões são, portanto, indissociáveis (Aquino, 2008; Cerisara, 1999).

Ainda que a legislação (Constituição de 1988/LDB 9394/96) assegure direitos à criança, por exemplo, à creche pública e de qualidade, esse direito é por vezes negligenciado. Basta observarmos os números de dez anos atrás em que a demanda para o Ensino Fundamental já se aproximava de ter cobertura em sua totalidade e a Educação Infantil apenas atingia 23,1% (Guimarães e Pinto, 2001).

No caso da creche, é bem verdade que houve uma ampliação dessa cobertura advinda de reivindicações das camadas populares, mas ainda assim, investe-se mais no ensino superior do que nesse segmento, quando na verdade não se deveria priorizar nenhum deles. A presença do setor privado sinaliza que o setor público não tem

respondido satisfatoriamente a demanda, o que no caso das creches, é nebulosa porque faltam dados consistentes que possam estabelecer uma relação fidedigna entre ela e a oferta de vagas. Segundo estimativas da UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação), apenas 13% das mães que procuram creches públicas conseguem vagas¹⁰.

Segundo Bógus (2007), em algumas regiões do país, a vaga em uma creche pública torna-se coisa rara. Por isso, muitas mães sentem-se privilegiadas pela conquista e pouco se preocupam com o aspecto pedagógico, mas com os cuidados básicos dispensados para essa faixa etária - alimentação, higiene e administração de medicamentos. Essa tradição brasileira tende a incutir na população a ideia de favor em detrimento do direito.

O Plano Nacional de Educação, elaborado em 2001, estabelecia como objetivos e metas ampliar a oferta de vagas para crianças de até 3 anos de idade em 30% no período de 5 anos e, até o fim de 2010, alcançar a meta de 50% das crianças nessa faixa etária. Não é difícil supor que essa meta não foi atingida. Para reforçar essa tese, o PNAD/2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) estima que 1,7 milhão de crianças seja beneficiada em um universo de cerca de 11 milhões. Para que essa realidade fosse possível, teria sido providencial a construção de 9 mil creches por ano a partir de 2008¹¹.

A formação dos profissionais de Educação Infantil é outro impasse. Se considerarmos que o tema está no palco há pelo menos algumas décadas, discuti-lo no plano teórico é quase um clichê. No entanto, não cessamos de nos perguntar: como é possível transpor aquilo que acumulamos de conhecimento teórico na academia para o cotidiano das ações dos profissionais no interior da creche?

Dizer que há atributos, habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é uma tendência recente se considerarmos que até bem pouco tempo boa vontade, carinho, paciência, amor eram as características popularmente conhecidas e desejadas. Resumindo: bastava gostar de crianças. (Kramer, 2002; Kishimoto, 2002; Oliveira e Silva, 2002, Cerisara, 1996)

¹⁰ Dados retirados da reportagem “87% das mães sem apoio – faltam creches no Brasil”. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu488.asp>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

¹¹ Os dados referem-se ao objetivo de atingir a cobertura total a crianças na faixa etária de 3 anos em 2011, de acordo com estudo realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Na *era da qualidade*¹² em relação à formação dos profissionais da creche, muitas implicações destacam-se, tais como, a própria valorização profissional, a identidade, a história de vida dos profissionais que nela atuam. Enfrentamos um embate instigante na atualidade: refletir sobre o desenho dessa formação, que fuja do embrutecimento que promova alienação e automatização. Assim, que saberes são eleitos ou devem ser privilegiados na formação inicial? Quais são aqueles que possibilitam a construção de práticas que priorizam a criança e sua experiência? Isso também deve ser levado em consideração nas discussões sobre reforma curricular dos cursos que formam o professor na própria universidade.

Em documento elaborado, em 2009, pela Secretaria de Educação Básica, em parceria com instituições públicas e privadas, foram estabelecidos os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009). Entre as dimensões avaliadas, temos a participação da família, o planejamento institucional, as experiências e linguagens, o espaço e mobiliário, a formação e condições de trabalho dos profissionais, as interações dos outros indicadores. Isso nos mostra que existe preocupação em estabelecer critérios de qualidade.

Mas, o que dizer de práticas que tendem a demarcar o mesmo tempo para as crianças realizarem as atividades sabendo que o tempo de cada uma delas é diferente? O que dizer de práticas que insistem em utilizar os momentos de brincar para ensinar? E que ensinam as crianças apenas a geometria da vida? A questão é como garantir que tais indicadores possam, de fato, significar qualidade no atendimento às crianças na creche.

Consideremos, por exemplo, as práticas pedagógicas com bebês. Tristão (2006), questiona quando e onde a relação do adulto com o bebê assume caráter pedagógico. E segue a autora dizendo que não se trata de uma relação óbvia, mas complexa. Na esteira desta discussão, Guimarães (2009) interroga-se sobre o que pode um bebê na creche. E afirma:

A pesquisa de campo, realizada no berçário de uma creche pública, evidencia situações nas quais a disciplina e a instrução marcam as relações dos alunos com as crianças, e outros momentos em que, ao examinar suas ações e emoções, os adultos abrem espaço para que as crianças sejam vistas de outra maneira, potentes, ativas, inventivas. (p. 95).

¹² A palavra qualidade está grafada em itálico porque designa uma expressão bastante divulgada e discutida no meio acadêmico, além de estar presente em documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação como um desafio a ser implementado em suas políticas públicas. Trata-se de um tema complexo e que, por vezes, torna-se clichê nos contextos em que se insere.

Questões desta natureza incidem no modo de pensar a formação das educadoras. Entendemos que esta formação deva contemplar não somente os saberes produzidos e sistematizados pela academia, mas também o permanente diálogo com outros espaços, dentre eles, o contexto da própria creche. A proposição de que devemos partir das problematizações que emergem do contexto tem sido uma tendência na formação de educadores. Desconsiderar as práticas que constituem o modo de ser e de fazer das educadoras é concordar com o argumento de que o que se faz não tem valor, que é prescindível.

Outro ponto imbricado na questão anterior e ao tema deste trabalho refere-se à relação alteritária, travada na relação entre adulto e criança, conforme revelam Pereira (2002), Kohan (2004). Experiência e infância são condições de possibilidade de uma existência humana, não importa a idade. E sem ela não teríamos como passar da natureza à cultura. A infância é condição da história e da experiência.

Na medida em que os estudos caminham para desatar as amarras que historicamente conduziram a ideia de infância como algo palpável, concreto ou que tem o caráter de absoluta generalidade, tendemos, na relação com as crianças, encarcerá-las simbolicamente ou concretamente nos espaços institucionais construídos para elas. Subjaz a este argumento a legitimidade de um discurso normatizador que se estabeleceu como sendo a melhor alternativa.

É possível afirmar, a partir do que dissemos, que a legislação aponta conquistas que não se materializaram ainda, trazendo uma equação perversa: quanto menor a idade da criança, menor a oportunidade de formação e, conseqüentemente, menor a remuneração (Vasconcellos, 2001). A equação se completa quando a proporção educadora-criança é geralmente desconsiderada ocasionando como conseqüência a possibilidade de pouca atenção individualizada às crianças.

Há outras questões a serem discutidas e enfrentadas. O arranjo espacial figura entre elas. Será que ao dimensionarmos o espaço na creche (pensamos aqui no espaço material propriamente dito), não dimensionamos também o tamanho do desejo e das expectativas que temos sobre a criança? Será que a criança expressa o que nós sugerimos que ela deva expressar, esculpindo seu desejo?

Podemos arranjar e rearranjar o espaço com base nas crenças que temos sobre desenvolvimento, interação, concepção de infância, etc. Quantos *não-lugares*

construímos para a criança no interior da creche? Nas paredes, seus desenhos que, de tão perfeitos, afrontam o nosso olhar e que, de tão prontos, não convidam a imaginar; de tão direcionados, já não as identificamos a não ser no desejo do adulto que os propôs; no excesso de informação; na autoridade dos nossos discursos; no movimento dos *corpos dóceis* enfileirados.

A necessidade de trazer outros elementos que não são o objeto próprio desta tese é premente porque ao discutir a questão do choro das crianças a partir do olhar das coordenadoras/diretoras, isso provavelmente atravessará a nossa cena discursiva, já que creche é um lugar de experiências concretas que dizem da vida que se vive. E, por isso, poderíamos nos interrogar sobre o lugar que falamos ao nos referirmos ao verbete creche, entendido como espaço de convivência entre crianças/crianças e adultos/crianças.

Sobre isso, Nunes (2009) ressalta que pode ser pensada como um lugar que:

(...) não é produto de uma subjetividade construída à parte das relações sociais, nem à projeção de um ideal romântico de sociedade. Lugar, portanto, habitado por contradições e ambiguidades que envolvem a organização, transmissão e produção de conhecimentos que se manifestam em diferentes tipos de linguagem verbal e não verbal, nos cuidados físicos (saúde, higiene e alimentação), nos jogos e brincadeiras. O desenvolvimento de tais atividades envolve sentimentos, visões de mundo, respeito às diferenças, capacidade de ouvir etc. Lugar que deve combinar, de forma absolutamente indissociável, ética, política e conhecimento, pois sua regulação não depende, na maioria das vezes, de uma esfera pública; trata-se, portanto, de uma ética que se realiza no privado, no espaço muitas vezes restrito do educador com a criança pequena e que tanto pode revelar a grandeza do respeito ao outro e de uma verdadeira concepção de educação como práxis política, como o oposto (p. 91).

Ainda nesse sentido, Peter Moss (2009) insiste em proclamar a creche como um local possível de prática política democrática. Realizável, obviamente, porque há outras possibilidades de escolha. O autor segue argumentando que a participação democrática é um critério importante de cidadania: “é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo” (Moss, 2009, p. 419).

Mudamos o olhar em relação às crianças e às políticas públicas que incidem sobre elas porque o conceito de infância passou por inúmeras transformações no decorrer da história. No entanto, precisamos educar o nosso olhar. É necessário pensar

no espaço da creche como lugar social que ganha visibilidade e interesse, como espaço de investigação, na mesma medida em que reconhecemos que a criança exercita sua aparência e sua presença no tecido social (Castro, 2002)

Desse modo, como se constroem esses espaços educacionais e com que finalidade? Parece razoável crer que as creches consolidam-se atendendo às demandas sociais do contexto, configurando-se como espaços diferenciados em vários países do ocidente. No Brasil, essa história acompanha as exigências do processo de urbanização e de industrialização, além de um processo de reorganização da ordem familiar, dada a passagem de um modelo colonial, patriarcal e escravocrata para o surgimento da família nuclear republicana (Barbosa, 2006; Vasconcellos, 2005).

Se essas instituições foram criadas na perspectiva de contemplar a saída da mulher para o mercado de trabalho, agora a perspectiva é de pensar nas crianças que frequentam a creche. A sua cultura e os contextos de onde provêm são temas importantes na empreitada para compreendermos que o desenvolvimento não pode ser tomado como universal. A criança (ora pura, ingênua, programada pela genética ou determinada pelo meio) mostra a marca da sua subjetividade, manifesta condição específica de ler o mundo e inventar formas particulares de apreender a realidade das coisas e da vida.

Os problemas relacionados nesta subseção compõem o cenário da Educação Infantil no Brasil, em especial, das creches públicas. É possível afirmar, como o fez Nunes (2009, p. 91) que “no Brasil a educação infantil transita entre práticas conservadoras, de benemerência e tutela, e práticas comprometidas com a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Estes elementos são determinados historicamente e incidem sobremaneira no cotidiano das instituições destinadas a trabalhar com crianças de 0 a 3 anos. Isso não é diferente no caso do município de Juiz de Fora. Por isso, ainda que o foco da análise não seja exatamente o que as coordenadoras/diretoras concebem sobre crianças e infâncias, presumimos que ao discutir a questão do choro, estas concepções emergirão nas interações discursivas das mesmas.

1.2 O curioso caso de Juiz de Fora e a história das creches

Início esta seção trazendo os textos de Costa (2006) e Zanetti (2010) porque neles é possível conhecer a atual realidade da Educação Infantil no município de Juiz de Fora, em especial, o contexto das creches públicas. Ao final desta seção talvez seja possível compreender o sentido de *curioso* para esse contexto, já que o adjetivo está atrelado à ideia do tempo cronológico que passa ao contrário, que retrocede em relação às políticas públicas para a infância, neste caso, a creche. A possibilidade de girar o relógio ao contrário é fascinante na ficção. Talvez menos possível, mas muito desejada na vida real.

Juiz de Fora, situada na zona da mata mineira, é a quarta maior cidade do estado de Minas Gerais, com população de aproximadamente 517 mil habitantes, segundo dados recentes do IBGE (2010). Encontra-se no momento da travessia da administração das creches da assistência para a Educação.

A Educação Infantil é oferecida em creches e escolas. O ano de 1982 é importante porque marca a construção de 12 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Gradativamente, a rede foi ampliada. Para adequar-se à legislação (LDB 9394/96), a partir de 1999, as crianças de 6 anos foram incorporadas às EMEI e, posteriormente, aquelas com idade de 4 e 5 anos. Estas escolas possuem características próprias – são espaços em que os educadores, em permanente construção identitária, lutam pela valorização e reconhecimento profissional. Algumas conquistas já foram asseguradas pela mobilização histórica da própria categoria, tais como: regime estatutário, com jornada de 20 horas semanais, sendo 15 horas de atividades na escola e 5 horas de atividades extraclasse. Além disso, “há 30 dias de férias acrescidos de um recesso de 30 dias, reunião pedagógica remunerada, carreira com adicionais por formação e licença remunerada para estudos” (Zanetti, 2010, p. 73).

O caso da creche é bastante diferente. Em alguns momentos do texto, o tempo verbal será flutuante. Isso porque a história das creches no município vem operando mudanças que geram impactos nas práticas das educadoras daquelas instituições e na própria estrutura à qual estão vinculadas. Nesse sentido, alguns fatos narrados já não existem ou se modificaram de tal maneira que o tempo do verbo já se faz outro.

Como acontece em vários municípios, a história começa com a criação do Programa de Creches da Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), vinculado à Secretaria de Bem-Estar Social, em 1985, entidade civil de natureza jurídica privada, sem fins lucrativos. Cabe-nos destacar que isso coincide com a situação nacional quando analisamos a trajetória histórica de criação das creches.

A AMAC é da responsabilidade dos três níveis de governo (municipal, estadual e federal) e da sociedade. Os recursos financeiros são oriundos de contribuições sociais, de acordo com o estabelecido no artigo 195 da Constituição Federal; de recursos fiscais das três esferas de governo; de recursos arrecadados pelos fundos de Assistência Social nas três esferas de governo e dos recursos de renúncia fiscal resultantes de imunidades e isenções concedidas às entidades sem fins lucrativos e beneficentes de assistência social (Costa 2006).

Hoje, esta associação possui 57 unidades, com mais de mil funcionários, que atendem a vários Programas de Assistência destinados à criança, ao adolescente, ao jovem, à população adulta, especialmente à mulher e ao idoso (Casa da Menina Artesã, Casa do Pequeno Jardineiro, Pró-Idoso, Programa Viva Mulher, Projeto Curumim, Agente do Amanhã, entre outros)¹³.

O Programa de Creches insere-se na estrutura da AMAC. Juiz de Fora possui 22 creches e 210 educadoras que lidam com 1.809 crianças até 3 anos e 11 meses pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social (alimentação inadequada, falta de moradia, vítima de maus tratos). A equipe deste Programa também possui uma coordenadora geral, técnicos com formação em pediatria (7), psicologia (3), pedagogia (5), assistência social (3) e uma equipe administrativa responsável pela parte burocrática (almoxarifado, abastecimento e controle de doações).

O critério de admissão das crianças nas creches considera a renda per capita de até um salário mínimo. Há prioridade para casos de risco pessoal e social, em que a criança não tenha responsável para cuidá-la, seja filho ou filha de pessoas com deficiência ou de pais separados e viúvos (Costa, 2006). O critério de agrupamento das crianças é feito por faixa etária. As creches funcionam das 6:30 às 18:00, de segunda a sexta-feira. O cadastro das crianças para serem admitidas nas unidades é realizado pelo Centro de Referência da Assistência Social – CRAS.

O processo de transferência da administração das creches da assistência para a educação data de 2004, quando os representantes das duas instâncias firmaram parceria prevendo atingir algumas metas, tais como: ações conjuntas visando à ampliação e à qualidade do atendimento oferecido; adequação do espaço físico; repasse de verba proveniente do então Fundef. Nessa época, também aconteceu o convênio em que haveria cessão de professores da rede municipal para trabalhar com crianças de 4 e 5

¹³ Disponível em < <http://www.amac.org.br>>. Acesso em: 12 dez de 2011.

anos, o que, pela primeira vez, evidenciou os desafios e a complexidade desta transição (Zanetti, 2010).

Assim, elementos de resistência tornaram-se evidentes ainda que Juiz de Fora seja vanguarda em muitas ações voltadas para o campo educacional. Foi notório, como afirma Costa (2006), que a demora em iniciar o processo de transição estava vinculado aos recursos financeiros. Isso porque envolveria repasse de verba da assistência para a educação, questões de difíceis resoluções sobre recursos humanos e, principalmente, a necessidade de manter a estrutura da AMAC intacta que em momentos eleitorais, funcionou (ou funciona) como cabide de empregos e uma peça importante no tabuleiro político do município.

Nessa esteira, outra questão não menos importante - a identidade do profissional que atua nas creches. Há uma disparidade real e um abismo brutal no que diz respeito à formação, à remuneração e à carga horária dos educadores que atuam nas creches e daqueles que pertencem ao quadro da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Esse é um dos campos de tensão existentes entre a conquista e a ameaça.

A possibilidade da transição foi concretizada em ações a partir de 2008, quando a Secretaria de Educação anunciou ações nessa direção, constituindo um processo identificado como tardio se considerarmos o que recomendava a legislação já em 1988. Pressupomos, na companhia de alguns autores (Campos, 2002; Nascimento, 1999), que esta situação é o reflexo do lendário divórcio entre a legislação e a realidade, ranço de uma tradição histórica, paradoxal e contraditória, que, ao se constituir, incita o próprio descumprimento.

Os impasses desse processo anunciaram um cenário pouco promissor no tocante a avanços para a qualidade da educação oferecida a bebês e a crianças pequenas. Estes podem ser demonstrados pelos aspectos pelos aspectos destacados de acordo com a análise de Costa (2006) e pelas conversas com as coordenadoras/diretoras durante algumas sessões reflexivas realizadas no período de 2008 a 2011. E, conforme explicitado no início deste capítulo, estas questões atravessam o campo específico desta tese, a saber, o choro das crianças a partir do olhar das referidas coordenadoras/diretoras. Vamos aos aspectos:

- 1) A AMAC, vinculada à administração indireta do município e por possuir natureza jurídica de direito privado, não pode realizar concurso público. Por isso, os educadores das creches são selecionados e não podem ser remanejados para a Secretaria de Educação.

- 2) O acompanhamento pedagógico passou a ser exercido pela Coordenação Pedagógica das Creches, departamento criado em 2009. Antes esta função era exercida por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos que, a partir dessa mudança, foram transferidos para outros programas da assistência social. Para algumas educadoras não foi um processo simples porque se sentiram desprestigiadas quanto ao conhecimento historicamente construído sobre a prática de cuidar/educar bebês e crianças pequenas;
- 3) Coordenadores que não tinham formação em Pedagogia foram remanejados ou exonerados da função.
- 4) Incertezas no processo afetaram os profissionais que atuavam nas creches, especificamente em relação à garantia da permanência.

Desse modo, o ponto nevrálgico desta transição está na perspectiva de parcerias público-privadas de caráter arriscado, ou seja,

diante de um número expressivo de vagas ociosas nas creches, tendo em vista a capacidade de suas instalações e da impossibilidade da AMAC em contratar novos funcionários, a SE remanejou recentemente os funcionários de uma das creches para outras unidades a fim de ampliar a capacidade de atendimento. Para substituí-los na creche de origem, a SE firmou um convênio com uma tradicional instituição de ensino da cidade de caráter filantrópico e alocou mais oitenta crianças que aguardavam no cadastro. Tal medida tem enfrentado a oposição dos profissionais de creches, pessoas da comunidade, organizações sindicais que a interpretam como uma tentativa de privatização das creches públicas e temem que esse seja apenas o início de uma série de ações semelhantes. (Zanetti, 2010, p. 80)

Na análise da referida autora, esta movimentação deu visibilidade e trouxe à tona questões que precisam ser enfrentadas pela sociedade civil, pelas autoridades competentes, profissionais, familiares e crianças envolvidas nesse cenário.

Importante registrar as impressões das diretoras/coordenadoras, que inseridas na zona de conflitos, interesses, questionamentos e dúvidas, posicionam-se sobre o processo.

Elas afirmam categoricamente que são funcionárias da assistência e não da Educação. Dizem que prestam um serviço à Secretaria de Educação. Contudo, esta situação gera ambiguidade em relação a quem elas devem atender, de fato. A administração das creches é de competência da AMAC, já a supervisão pedagógica é da Secretaria. As coordenadoras/diretoras desempenham os dois papéis (administrativo e

pedagógico) e, por isso têm duas chefias. Além disso, muitas vezes é difícil conciliar as atividades, pois há reuniões de capacitação e de planejamento da AMAC e, ao mesmo tempo, a Secretaria.

O processo de acolhimento da Secretaria de Educação não foi tranquilo porque, segundo elas, a Secretaria assumiu a coordenação pedagógica das creches trazendo apenas o viés da teoria, desconsiderando a experiência acumulada ao longo da história pelas creches ao lidar com as crianças pequenas. Em momento posterior, a Secretaria compreendeu que a creche também tinha o que dizer e o respeito entre as práticas começou a se instituir. Isso também impulsionou a movimento por teorias que embasassem a prática com crianças de 0 a 3 anos, ao mesmo tempo, em que a própria Secretaria foi apropriando-se do trabalho desenvolvido nos referidos espaços.

Uma das coordenadoras ressalta que o entrave inicial na relação entre Secretaria e creche deveu-se às práticas não registradas. Por isso, apenas a palavra verbalizada não foi suficiente para revelar o que se fazia/faz no interior das unidades. A Secretaria, a partir da transição, pede um registro escrito daquilo que se realiza em forma de relatórios, o que na perspectiva das coordenadoras/diretoras é um modo de comprovar/avaliar o trabalho delas. Paradoxalmente, elas conseguem compreender que isso trouxe/traz contribuições para a formação pessoal e para o avanço no trabalho nas creches.

Os elementos trazidos para esta conversa traduzem o momento de adaptação em que tanto a Secretaria como a Coordenação das creches tem vivenciado. Estes elementos fazem referência direta à questão da identidade, que não se constitui somente pela valorização profissional, tão incansavelmente discutida e desejada na história do movimento sindical, nas instâncias democráticas, na legislação que regulamenta a vida social, mas também pela história ao vivo. Em outras palavras, com seus conflitos, paradoxos, tradições e contradições no próprio movimento da vida, no jogo dialético entre indivíduo e sociedade.

No percurso que ainda se constrói está o *entrelugar* entre o que se foi ou não, se é e o que está por ser. No jogo de palavras percebemos que não se pode ignorar a experiência construída pelas profissionais que atuam nas creches. Ao construir/desconstruir suas identidades, Silva (2002, p. 204) lembra que é preciso considerar elementos interdependentes que fazem parte da prática educativa, entre eles: “as condições de trabalho e suas possibilidades de organização, bem como o acesso a

materiais que facilitem e/ou promovam uma interação enriquecedora para crianças e adultos nas instituições de educação infantil”.

Nunes (2009) faz uma análise interessante sobre a transição das creches da assistência social para o sistema municipal de ensino. Segundo ela, a transição não determinou grandes modificações na melhoria da qualidade oferecida em termos de ampliação de vagas e democratização da gestão. Em suas palavras, a marca desta passagem tem sido:

a coexistência antagônica de dois sistemas: um constituído pelas pré-escolas que já eram das redes públicas de educação e outro formado pelas instituições que migraram da área assistencial e que entram nos sistemas municipais como entidades conveniadas. Essa coexistência, ainda que conflituosa e banhada em muitas contradições, tem permitido a construção de um até então inédito sentido de educação infantil como integrante no campo da educação. Tal construção tem servido para fundamentar as ações renovadas dos trabalhadores da educação, dos movimentos sociais e dos sindicatos, revertendo ações de cunho paternalista/clientelista. Isso demonstra quanto a integração da educação infantil aos sistemas municipais de ensino transforma-se em uma arena, na qual estão em luta projetos societários de diferentes orientações que apontam para diferentes apropriações, imersas na cultura política local (p. 89)

Outra questão que atravessa direta ou indiretamente o campo de estudos desta tese é a relação de poder assimétrica que se sustenta em situações que demandam redefinição administrativa e, por consequência, perdas e ganhos, a saber: relações macrossociais e microssociais travadas no interior da creche. Referimo-nos ao poder pulverizado e verticalizado que se amplia em todas as relações, entre administração municipal e coordenação da creche; entre coordenação e educadoras; entre educadoras e crianças; e, possivelmente, entre crianças e crianças.

É conhecido que a última LDBEN assegura conquistas relativas à Educação Infantil no sentido do “funcionamento das creches e pré-escolas, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas”. (Oliveira, 2002, p. 81)

Contudo, o grande avanço da lei está em propor que a Educação Infantil faça parte da Educação Básica. Em decorrência disso, os municípios não mais podem ignorar políticas públicas voltadas especificamente para a faixa etária de 0 a 6 anos, o que implica também o equacionamento de verbas destinadas à infra estrutura, à formação de profissionais e a integração deste segmento ao sistema de ensino, considerando as

singularidades, as formas de funcionamento, “as semelhanças e diferenças dos demais segmentos educacionais”. (Vasconcellos; Aquino; Lobo, 2003, p. 243).

Reafirmando a ideia acima, Aquino (2003) nos alerta sobre a transição, como é o caso da Educação Infantil, ao sistema de ensino, que é complexa e depende de vontade política e sensibilidade às questões das crianças e suas infâncias. Isso porque a dimensão territorial do nosso país permite que coexistam experiências múltiplas e formas diferentes de implementá-la. Por isso, reitera que:

As políticas de Educação Infantil têm melhores condições de se efetivar quando se busca superar a falta de articulação entre setores e a descontinuidade das ações, que tem sido uma marca frequente em nossa história, principalmente quando se trata de política social. A integração setorial, apoiada em uma integração vertical (Município-Estado-União), é o caminho para a consolidação de fato da Educação Infantil brasileira. (p. 19)

De fato, é pouco produtivo analisar um possível diálogo entre assistência e educação sem nos remetermos às transformações da concepção de Estado e políticas públicas a partir da década de 1990 que incidiram sobremaneira no panorama político e econômico. Dentre elas podemos citar o fenômeno irrefreável da globalização concorrendo para a substituição de modelos de políticas sociais. À época do surgimento da concepção de que a Educação Infantil se situa no âmbito dos direitos educacionais e trabalhistas, as políticas sociais eram guiadas por princípios assistenciais, universais e setoriais. A partir da década de 90, esses princípios começam a ser substituídos gradativamente por ideais de eficiência, redução do papel do Estado, aumento da iniciativa privada, como recorda Rosemberg (2002).

Ainda debatendo a assistência e a educação no campo da Educação Infantil, Rosemberg (2002) propõe uma reflexão pertinente para o atual momento vivido no município de Juiz de Fora/MG. Em suas palavras,

o debate (...) ocorre, então, em momento histórico complexo: de um lado, a busca de regulamentação sob a responsabilidade do setor educação dos serviços existentes; de outro, a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena, que ressuscita modelos assistencialistas velhos conhecidos da área (creches filantrópicas, creches domiciliares etc), representando uma visível ameaça (p.67).

Eis o contexto ao qual nos referimos no início deste capítulo. Estas são as condições de produção em que o trabalho com as crianças se materializa. Atualmente, Juiz de Fora enfrenta um movimento dúbio, pois ao mesmo tempo em que busca a afirmação da identidade das creches, por meio da definição de suas metas e objetivos, busca também sua inserção numa outra estrutura administrativa, movimento já vivido por alguns municípios do país.

1.3 A contextualização do choro das crianças como objeto de estudo

Nesta subseção pretendo narrar a consolidação do choro das crianças no contexto da creche como objeto relevante de investigação. Para isso, é necessário contextualizar brevemente a história do Grupo de Pesquisa “Educação, Formação de Professores e Infância” - GP EFoPI, coordenado pela professora Léa Sthalshmidt Pinto Silva até 2010 e, hoje pela professora Ilka Schapper Santos, sob o nome de LEFoPI – “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância”.

Desde 2006, este grupo busca aprimorar o referencial teórico-metodológico na pesquisa crítico-reflexiva a partir de um convênio estabelecido com o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar – GP LACE da PUC/SP por ocasião do vínculo da professora Ilka Schapper no doutorado daquele Programa de Pós-Graduação.

Tal perspectiva nos permite problematizar o que historicamente se constituiu como um desconfortável dilema ou uma divisão antagônica no campo da produção do conhecimento: o saber/pensar – o fazer/agir, com o descompasso entre o dito e o feito. Nesse sentido, identificamo-nos com a pesquisa crítico-colaborativa, que tem por base o materialismo-histórico-dialético e as ações como práxis. Isso nos leva a crer que a pesquisa é uma atividade coletiva e que os envolvidos no processo são colaboradores ou co-construtores do processo de produzir conhecimento. Há a finalidade de intervir e transformar os contextos no qual se insere, além de problematizar a hierarquia dos saberes, historicamente construídos e disseminados entre aqueles que *apenas* pensam e aqueles que *apenas* fazem.

Nesse percurso, e na companhia do enfoque metodológico descrito anteriormente, o até então GP EFoPI elaborou uma proposta que pudesse dar subsídios para o trabalho de pesquisa com quatro educadoras de uma creche, em 2006. Este projeto foi intitulado - *A*

verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil. Os seus objetivos eram:

- a) Observar o desenvolvimento das experiências infantis orientadas pelo educador/professor na sala de atividades da creche, em especial aquelas relacionadas às brincadeiras.
- b) Conhecer como são organizadas e documentadas essas experiências infantis pelo educador/professor e pelas próprias crianças. Identificar quais atividades são selecionadas para serem desenvolvidas no chão da sala e aquelas que escolhidas para serem afixadas nas paredes.
- c) Desencadear a reflexão do educador/professor acerca das experiências infantis por ele orientadas e o significado que o pensar sobre elas tem para o desenvolvimento infantil e para a ressignificação de sua prática educativa.

Durante as sessões reflexivas com as educadoras, ficou evidente nos discurso das mesmas que a coordenação/direção da creche impedia muitas ações que elas gostariam de realizar. Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de novas investigações na área. Após aquele projeto, a perspectiva do GP EFoPI era o de ampliar a discussão iniciada na creche, contudo, não foi possível porque o diálogo com os dirigentes da AMAC não se mostrou favorável à continuidade e à ampliação do mesmo. Isto é, não autorizaram que a pesquisa se ampliasse para outras unidades e envolvesse um número maior de educadoras. Para que o fio condutor do processo de reflexão não se perdesse e a inserção do grupo nas creches não fosse inviabilizada, optou-se por trabalhar com o grupo de coordenadoras/diretoras.

Isso foi concretizado a partir do curso de extensão *Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração*, em 2007. Foram 10 encontros e participaram 22 coordenadoras/diretoras com a referência da pesquisa crítico-reflexiva. Os temas abordados seguiram uma ordem específica: (1) Oficina de Roda: resgatando as memórias; (2) Oficina: O dia a dia na Creche; (3) A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche; (4) A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar; (5) Encontro – Conflitos na Infância e a Rotina na Creche; (6) – Estátua! Se Mexer...: Não Vale! O Conhecimento do Movimento Corporal; (7) A Sistematização de Propostas Pedagógicas nas Creches; (8) Narrativas Orais e o Desenvolvimento da Imaginação Infantil; (9) Vivências Artísticas: pensando nos pequenos; e (10) Espaço de Reflexão/Avaliação.

Entre 2008 e 2009, foi elaborado o projeto de pesquisa intitulado: *Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche.* Seus objetivos eram:

- i) Desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa dos coordenadores de creche, responsáveis pelo planejamento e execução das ações administrativas e pedagógicas, e dos pesquisadores externos sobre experiências infantis e do sentido que o pensar sobre elas tem para o desenvolvimento infantil e para a (re)construção da ação na prática educativa, em especial aquelas relacionadas às brincadeiras.
- ii) Promover espaços de reflexão crítica e ação colaborativa sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina da creche, com a participação dos coordenadores da creche e dos pesquisadores externos.
- iii) Construir propostas alternativas para a orientação das experiências infantis na creche num processo de coparticipação ativa e colaborativa entre coordenadores da creche e pesquisadores externos.

A proposta era continuar a discussão desencadeada no Curso de Extensão, depurando aquilo que surgiu durante as sessões. Para isso, o grupo mergulhou em um intenso processo de ver e rever os vídeos para, a partir daí, elaborar as propostas para as sessões reflexivas previstas para 2 sessões (2008) e 4 sessões (2009).

Tivemos clareza, ao mergulhar nos dados desse Curso, de que não se tratava apenas de propor temas para as sessões, mas iniciar o processo a partir do repensar das práticas das coordenadoras/diretoras. Era interessante partir do que elas traziam e não do que o grupo pudesse propor. Na construção de espaços que fomentam o diálogo, as sessões reflexivas, com as coordenadoras/diretoras das creches constituíram-se uma zona de conflitos e questionamentos. Nesse movimento, foi possível a emergência do cotidiano das creches, matéria-prima para a reflexão das pessoas envolvidas no processo de construção-desconstrução-reconstrução de suas práticas.

As sessões reflexivas a partir daí, em 2008¹⁴ foram organizadas de modo a se esquivar do monólogo em que o pesquisador muitas vezes deixa pouco ou nenhum espaço para a fala e a reflexão dos participantes. Por isso, a perspectiva metodológica adotada, a pesquisa-intervenção, buscou a valorização das experiências e vivências das coordenadoras/diretoras das creches. Isso porque acreditamos que as mudanças materiais e as mudanças históricas trazem mudanças na vida do homem e que esse homem mudado também transforma o contexto em que ele está.

Vários caminhos poderiam ter sido desenhados nesta pesquisa. Contudo, a partir das sessões de 2008, o tema do choro das crianças começava a se configurar como potencial para a escrita de uma tese. A primeira sessão dizia das dificuldades enfrentadas pela educadora ao lidar, ao mesmo tempo, com o espaço da coletividade e

¹⁴ As sessões serão descritas em detalhe no capítulo metodológico.

singularidade de um grupo de crianças no contexto da creche e com as questões relacionadas ao choro. A segunda sessão dizia sobre a relação imbricada e afetada entre adultos e crianças, dos valores éticos, estéticos e morais evidentes em diálogos do cotidiano na creche em que o choro também foi objeto de discussão.

Assim, o choro configurou-se como um eixo de análise interessante na medida em que, a partir das questões desveladas nos encontros com as coordenadoras/diretoras das creches, era gradativamente possível pensar a prática a partir de bases teóricas que possibilitassem a consciência daquilo que se faz. Isso porque o paradigma crítico de pesquisa traz a palavra crise na etimologia de sua palavra e podemos dizer que desestabiliza as bases de conhecimento que construímos. A consciência da ação rotineira possibilita refletir, a partir por exemplo, da escrita, elementos que escapam aos saberes/fazerem na cultura institucional das creches, em função da falta de lucidez crítica ou pela obscuridade da visão que vê, mas não enxerga, tal como Saramago nos alerta em “Ensaio sobre a Cegueira”.

A partir disso, a primeira iniciativa para ampliar a discussão sobre o choro humano foi buscar artigos científicos, livros ou capítulos de livros sobre o assunto. Durante esta empreitada, foi possível constatar a aridez do tema atrelado ao contexto da educação, principalmente, relacionado à creche, ou seja, a produção de pesquisa acadêmica sobre o choro humano é escassa.

As instâncias pesquisadas foram o banco de dissertações e teses da Capes; o banco de periódicos e artigos: o *Scielo* e, finalmente, um fórum nacional de discussão e produção de pesquisas na área da educação, a Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, especificamente o grupo de trabalho de Educação Infantil.

Em consulta à base de dissertações e teses da Capes no período de 1987 a 2009, foram encontrados sete trabalhos que abordam esta temática, inserindo as palavras-chave: choro, criança e creche. Todos estão relacionados a distúrbios neurológicos, fonoaudiológicos ou outros sintomas, por exemplo, otites ou depressão infantil. Saffer (1991) faz um trabalho sobre avaliação dos sintomas e sinais da otite média aguda em crianças; Delevati (1993) traça um estudo sobre dor no recém-nascido, enfatizando a análise dos movimentos faciais e do choro em resposta a estímulos nociceptivos; Carro (1994) reflete sobre a qualidade da interação mãe-bebê e os efeitos de uma intervenção precoce; Brasil (1996) discute a depressão na infância buscando elementos que a definam do ponto de vista clínico; Chaves (2004) fala sobre a comunicação mãe x bebê, investigando padrões entoacionais e trocas comunicativas; Averbuch (1999) faz um

estudo sobre a adaptação de bebês na creche; Santos (2004) investiga as vozes do pensamento em um estudo sobre a intencionalidade da voz humana; Anjos, (2006) debate sobre processos interativos de bebês, no decorrer do estudo, discutiu-se a inserção de bebês em creches e indiretamente foi abordada a questão do choro.

Na base de dados do Scientific Electronic Library – *Scielo* foram encontrados três artigos que tratam diretamente desta temática, inserindo as mesmas palavras-chave. Contudo, os trabalhos relacionam-se à área médica. Santos (2010) preocupa-se em verificar a influência do choro e de padrões respiratórios na eficácia da terapia inalatória em crianças. Branco et al. (2006) estudam o valor da frequência e suas variações presentes no choro de dor de recém-nascidos. Vivancos et al. (2010) analisam a efetividade do contato pele a pele entre mãe e filho após o nascimento na redução do comportamento de estresse/dor manifestado pelo choro do recém-nascido

Ainda na base de dados *Scielo*, apenas dois trabalhos estavam relacionados diretamente à questão do choro na área da educação, sem que este fosse o tema central de ambos. Melchori e Biasoli (2001) investigam o julgamento de educadoras de creche sobre os fatores que causam e/ou influenciam o temperamento e o desempenho de bebês. Barr (2011) faz uma excelente discussão sobre os aspectos diferenciais do choro entre bebês e sua importância para o desenvolvimento psicossocial. Rapoport e Piccinini (2001) examinam como educadoras de creches públicas e particulares caracterizavam a adaptação dos bebês de 4-5 meses e 8-9 meses.

No site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, no GT 07 – Grupo de Trabalho – Educação de crianças de 0 a 6 anos, nenhum artigo sobre o tema foi encontrado.

O levantamento exposto me fez crer que estudos sobre o choro humano na interface com a prática de pessoas que lidam com crianças em instituições coletivas de aprendizagem tornam-se importantes.

Assim, esta escrita é motivada por uma inquietação que me persegue desde a imersão no campo de estudos dos grupos de pesquisa referenciados anteriormente – UERJ e UFJF - concretizada no seguinte objetivo:

Saber se os sentidos compartilhados e os significados construídos sobre o choro das crianças nas creches durante as sessões reflexivas com as coordenadoras/diretoras produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão.

Para contemplar o objetivo descrito, pretendo responder às seguintes questões:

1. *Que lugar existe para a criança manifestar suas emoções, entre elas o choro, nas creches públicas do município de Juiz de Fora?*
2. *Como o choro é visto pelas coordenadoras/diretoras da creche?*
3. *Lidar com o choro pode revelar uma concepção de infância, de educação e da relação criança-criança/criança-adulto das coordenadoras pedagógicas/diretoras?*

Escolhi dialogar com interlocutores inscritos na perspectiva sócio-histórico-cultural: as teorias discursivas de Bakhtin e Vygotsky para compreender o sentido e o significado produzidos na linguagem das coordenadoras/diretoras; Wallon a fim de auxiliar na discussão sobre as concepções de choro e desenvolvimento infantil.

O texto está organizado da seguinte maneira:

- O capítulo II, **Sentidos e Significados como categorias teórico-metodológicas**, faz uma incursão teórica sobre palavras, sentido, significado, linguagem e consciência, compreendendo a materialização destes conceitos em outro conceito tão importante neste trabalho que é a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Para isso dialogo com Bakhtin e Vigotski, além de outros autores colaboradores.
- O capítulo III, **O choro humano como uma categoria culturalmente construída: por que choram as crianças na creche?**, apresenta estudos sobre o choro em algumas culturas e literatura científica específica sobre o tema. Em seguida, apresentarei as contribuições da psicologia, de modo geral para, posteriormente, apresentar as de Wallon para o estudo das emoções, das características do desenvolvimento infantil a partir da discussão dialética entre afetividade, ação motora e inteligência. Além disso, apresento a discussão sobre a necessidade de discutir o choro como linguagem própria do universo infantil e suas implicações para o cotidiano das creches.
- O capítulo IV, **A trilha metodológica: contexto, produção dos dados e procedimentos de análise**, apresenta a perspectiva da pesquisa crítica de colaboração, conceitua o *locus* de produção dos dados (a sessão reflexiva), além de descrever cada uma das sessões realizadas com as coordenadoras/diretoras das creches. Além disso, neste capítulo, apresento o procedimento de análise adotado nesta tese.

- O capítulo V, **Da organização à constituição dos Núcleos de Significação**, revela o *corpus* da análise a partir da arquitetura que parte dos pré-indicadores à construção dos referidos núcleos.

- O capítulo VI, **O choro das crianças entre sentidos e significados a partir do olhar das coordenadoras/diretoras**, analisa os Núcleos de Significação, a saber: 1) *Você não tem motivo pra chorar - Qual o motivo de você estar chorando* - Olhares para o choro das crianças nas creches; 2) *Eu já pensei, posso brincar?*- Estratégias para lidar com o choro a partir do relato das coordenadoras/diretoras; 3) *O sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitida* - O controle/descontrole do choro das crianças na creche; 4) *São hábitos que não estão de acordo com a nossa rotina de trabalho* - Choro, creche e família; 5) *A gente não falava nem gato quando começou* Reflexão teórica/prática – reverberação sobre o choro das crianças no cotidiano na creche.

- Em **Percursos abertos do labirinto**, retomo o caminho a partir das portas abertas do labirinto para entender que a beleza de uma pesquisa de cunho qualitativo não está em encontrar a saída, mas na travessia para encontrar as respostas. Assim, a partir das análises construídas, proponho abrir outras possibilidades para a pesquisa neste campo do conhecimento, buscando tempos-espacos para novas perguntas.

- Além das **Referências** utilizadas para tecer este trabalho, apresento alguns **Apêndices** e **Anexos**, no formato de texto, para ilustrar a parte metodológica deste trabalho.

É necessário expor que o texto é escrito em primeira pessoa do singular porque participo ativamente do processo de pesquisa. Todavia, recorro também à primeira pessoa do plural porque não existe autoria original, as palavras que circulam no texto são palavras de outros, tal como Barthes (1984) assinala, o autor é um imitador de palavras, palavras que já circularam na história e na sociedade.

2 SENTIDO E SIGNIFICADO COMO CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Pela palavra, o homem é uma metáfora de si próprio.
(Octavio Paz)

No campo da arte, os poetas abrem as palavras e contrariam a lógica: palavras não designam coisas, coisas designam as palavras. Por isso, para Manoel de Barros é possível *carregar água na peneira*. Para Clarice Lispector, vive-se *no quase, no nunca, no sempre*. Para Carlos Drummond de Andrade *não há falta na ausência* e para André Gide, romancista francês, *o mais precioso de nós é o que permanece não formulado*.

Na esteira de pensar sobre a palavra como acontecimento, com significado, Vigotski inicia o último capítulo de “Pensamento e Linguagem” com um poema de Mandel’stam: “esqueci a palavra que pretendi dizer, e meu pensamento privado de sua substância, volta ao reino das sombras” (2008, p. 149). Com esse poema, Vigotski inaugura a complexa relação entre pensamento e palavra, ao mesmo tempo em que desnuda para o leitor a possibilidade da palavra oca, aquela sem significado, o vazio, o som vazio.

Assumo, desse modo, a perspectiva de Vigotski, como entusiasta das possíveis leituras do seu trabalho e da relação com o campo da Educação, ainda que o ônus desta aproximação tenha se materializado em traduções apressadas, seletivas, desdobradas, sem exagero, com certa traição às ideias originais dele e colaboradores (Prestes, 2008; Daniels, 2002). Asmolov (apud, Daniel, 2002, p. 3) adverte sobre o risco do que ele chama de glorificação unilateral de Vigotski e, diz: “a canonização dos princípios básicos de uma teoria acarreta perigos muito maiores do que qualquer crítica vinda de dentro ou de fora”.

Não busco uma verdade alicerçada no fundamentalismo vigotskiano, mas procuro um diálogo em relação àquilo que é possível contribuir e acrescentar sobre a questão do choro das crianças no contexto da creche a partir da produção dos dados da pesquisa com sujeitos imersos nas práticas sociais, constituída nas relações concretas da vida, durante as sessões reflexivas. Assim, pretendo, a partir de Vigotski e colaboradores, fazer uma incursão teórica sobre palavras, sentido, significado, linguagem e consciência, compreendendo a materialização destes conceitos na Zona Proximal de Desenvolvimento - ZPD. Isso porque esta pesquisa está alicerçada nestas categorias de análise e a incursão não é apenas teórica, mas também metodológica, já que se fundamenta na pesquisa crítica de colaboração, que coloca em relevo o fazer científico no movimento dialético (Magalhães, 2004). Neste capítulo, pretendo desenvolver alguns temas inter-relacionados às referidas categorias e construí pré-

indicadores, indicadores e os chamados Núcleos de Significação¹⁵ a partir das categorias sentidos e significados.

2.1 Linguagem e consciência como possibilidade do encontro/confronto/desencontro com o outro

Nada do que será dito sobre a linguagem/consciência na perspectiva sócio-histórico-cultural é novidade. Talvez seja um rearranjo de palavras diferentes que componham um novo texto sobre o tema. Ainda assim, penso na necessidade de reafirmar a concepção de linguagem do olhar de quem olha a realidade que pretende interpretar e conhecer. É uma questão de *estar em mim*, não uma escolha teórica, mas uma necessidade teórica de usar esta lente para ver o mundo e as coisas circunscritas nas ideias de Vigotski e Bakhtin/Volochinov. Não obstante, reconheço a divergência entre os dois autores quanto à questão do significado uma vez que para o primeiro a transformação do significado da palavra ocorre ao longo do desenvolvimento do sujeito enquanto para o segundo isso acontece no confronto ideológico dos valores no decorrer da história humana.

Muito se tem dito sobre a incompletude da obra de Vigostki. O que pela própria natureza de sua epistemologia deixa abertura à espera do *nós* que a complete. Seria sempre inacabada por que não caberia para esse autor a forma fechada, mesmo que porventura tivesse vivido oitenta ou noventa anos, o que a torna atemporal, fora de um tempo/espaço definidos. Por analogia, Konder (1992), ao visitar o filósofo alemão Marx, discute o futuro da filosofia da práxis no século XXI e sobriamente repudia as fórmulas simplistas de linhas extremadas que renegam ou endeusam aquele pensador.

O pensamento que provém de Marx e que, mal ou bem, atravessou o século XX combatendo não tem nenhuma chance de sobreviver refugiado em universidades ou em institutos científicos; e também não tem nenhuma possibilidade de resistir à autodissolução se renunciar ao rigor teórico, realizar um *sacrificium intellectus*, abandonar as exigências da reflexão e tornar-se instrumento de alguma seita (p. 133).

¹⁵ Esta discussão será realizada no capítulo que se dispõe a apresentar a metodologia da pesquisa proposta por Wanda Maria Junqueira Aguiar e Sergio Ozella em “Núcleos de Significação como instrumentos para apreensão da constituição dos sentidos”, em artigo publicado na revista *Psicologia Ciência e Profissão* (2006).

O diálogo permanente e plural dos marxistas com outras correntes de pensamento, iluminando suas convergências e divergências pode sinalizar um futuro promissor para a filosofia da práxis no século XXI.

No caso de Vigotski, a conversa com outros autores é uma possibilidade de revigorar a teoria, como é caso das conversas com Bakhtin no tocante à questão da linguagem (Werstsch, 1991)¹⁶. Para Vigotski (2008), é no discurso e pelo discurso que se elabora o conhecimento. Para Bakhtin/Volochinov (1988), a consciência humana é constituída pela linguagem e desenvolvimento no contato social. Para ambos, a linguagem não é uma categoria dada *a priori*. (Smolka, 2000).

Na perspectiva dos dois autores, o que chega à consciência individual vem do mundo exterior a partir de relações da atividade sígnica. Depreende-se disso a ideia de que o meu lugar no mundo é constituído pelo olhar e mediação dos outros, conforme tomo consciência de mim. Esta é uma discussão que se materializa principalmente a partir da concepção semiótica de Vigotski e da visão dialógica de Bakhtin/Volochinov.

Somente nos últimos anos antes de sua morte, Vigotsky, de fato, propõe pensar a consciência com enfoque sócio-histórico-cultural. Nessa conjuntura, aparece um dos maiores legados de seu construto teórico: *a consciência é sempre consciência socialmente mediada por alguma coisa* (1999). O indivíduo reconstitui ativamente a realidade e interfere nela fabricando uma versão diferente da realidade externa e da própria vivência simbolizada na palavra. Entre o objetivismo e o subjetivismo, Vigotsky propõe a terceira via – a consciência é produto/processo.

Discutiremos inicialmente a concepção semiótica para Vigotski. Observamos que, para ele, as funções psíquicas têm origem nos processos sociais e culturais a partir de um contexto histórico. Não por acaso, a palavra história tem bastante significação, pois é ela que possibilita circunscrever o significado dos termos social e cultural, uma palavra fundante da relação entre natureza e cultura (Pino, 2000). E continua:

História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico”. Podemos afirmar então, com bastante segurança, que a nota que abre o “Manuscrito” define o lugar de onde Vigotski fala e a matriz que lhe serve de referência nas suas

¹⁶ Wertsch, James V. Voces de la Mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción Mediada. Ed: Visor, Madrid, 1991.

análises: o materialismo histórico e dialético. Consideramos isto de suma importância, pois nos dá o perfil do autor como pensador da natureza humana, constituindo o núcleo duro da sua obra. (p.48)

Considerando a citação acima, história é produto da atividade humana. Por esta atividade é possível ao sujeito produzir conhecimento distanciando-se do real para conhecê-lo, não com o propósito de tomá-lo, de fato, como o real, mas um real transformado a partir da/pela atividade humana. Afirmamos que o desenvolvimento humano é cultural e, por consequência, histórico. A história individual é história coletiva, faz parte da história da humanidade (Pino, 2000).

Outra questão importante para discutirmos a mediação semiótica em Vigotski refere-se ao sentido da palavra social. Em sua obra, esta palavra está em interface com a cultura, com o simbólico e com as funções mentais superiores. Isso porque a humanidade é capaz de criar sua existência social e, a partir disso, sua produção cultural. Esta, por sua vez, pode ser entendida como o que não é dado pela natureza como a produção artística, científica, as práticas sociais, as instituições. Contudo, o conceito de cultura só faz sentido na relação com as dimensões técnicas e simbólicas.

Há um diálogo bastante intenso com os escritos de Pavlov sobre a importância da sinalização como base das condutas animais e humanas. Daí nasce a tese de que a sinalização somente é insuficiente para dar conta do que propõe Vigotski (2008). Para ele, a sinalização artificial, criada pela humanidade, são elementos possíveis e necessários para pensar o signo como produção cultural. Ao ponderar sobre a tese reflexológica, afirma que:

Muito diferente é o que ocorre com o homem. Aqui, para abarcar de maneira completa a totalidade do comportamento é necessário introduzir novos componentes na fórmula. É preciso, antes de mais nada, assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a experiência animal. O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de uma experiência que não se transmite de pais para filhos através do nascimento. Convencionaremos chamá-la de experiência histórica. Junto disso deve se situar a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento humano (Vigotski, 1999, p. 65)

Nesse sentido, o uso do signo na mediação do comportamento restringe-se ao fundamento de formas volitivas do comportamento que não podem ser plenamente compreendidas em termos das leis de estímulo-resposta. Assim, a equação de Pavlov sobre estímulo-reposta é refutada a partir da concepção de que os instrumentos técnicos interpõem-se “entre o sujeito e o objeto da sua ação; mas, diferentemente deles, agem, não sobre as coisas, mas sobre as pessoas, sobre os outros e sobre si mesmos”. (Pino, 2000, p. 57).

Em Vigotski, a origem das funções mentais, discussão estreitamente relacionada à questão da mediação semiótica, constitui-se a partir da mediação dos comportamentos por signos, dos quais o mais importante é a linguagem, uma poderosa ferramenta psicológica. O seu interesse na questão semiótica está na possibilidade de compreender a natureza social e cultural das funções mentais superiores. Nesse sentido, ele fala do signo linguístico como pensador da natureza simbólica do ser humano, tais como Marx e Engels fizeram do instrumento técnico o mediador das relações dos homens (Vigotski, 1999). Esta ação que envolve a mediação acontece por um caminho de tensão intrínseca entre os instrumentos de mediação e os indivíduos que os utilizam em contexto singular, concreto. Assim,

Vigotski fez uma distinção principal entre funções mentais inferiores, naturais, como percepção elementar, memória, atenção e vontade, e as funções superiores ou culturais, que são especificamente humanas e que aparecem gradualmente no curso de uma transformação radical das funções inferiores. As funções inferiores não desaparecerem numa psique madura, mas são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos. (Kozulin, 2002, p.117)

Em síntese, a frase consagrada de Marx de que a história da humanidade é a história de uma dupla transformação inter-relacionada: a técnica e a semiótica. Enquanto a mediação técnica possibilita a transformação da natureza (a forma); a mediação semiótica dá significação à forma nova (Pino 2000).

Esta afirmação faz pensar na natureza do processo de internalização das significações. Por isso, ainda ancorada nas ideias de Pino (2000, p. 67), o processo de internalização das relações sociais é, na verdade, “a significação que o outro da relação tem para o eu (...). O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do

processo de internalização”. Assim, é pelo outro que o eu se institui em um ser social com sua subjetividade.

As condições materiais determinam a consciência. É a consciência uma característica exclusivamente humana. Internalizamos a significação sobre as coisas e não as coisas em si a partir das relações sociais. A afirmação acima tem como substrato a ideia de que

a história, para Marx, é a totalidade viva, sensível, contínua, indivisível da existência humana, o complexo mas descritível processo de desenvolvimento sob condições definidas. Sua metodologia é histórica e não meramente dialética na medida em que esta concepção de história (...) não explica a prática a partir da ideia, mas explica a formação das ideias a partir da prática material (Marx e Engels, 1974, p. 58)

Vigotski (1999) faz uma incursão teórica sobre o problema da consciência em um dos capítulos de “Teoria e Método em Psicologia”. Inegavelmente, no contorno deste conceito estão as influências de Pierre Janet, quando defende o papel dos outros na constituição da psique individual e a filosofia marxista, como já apontamos em outros momentos neste texto. Todavia, é sempre relevante destacar que Vigotski rejeitou a ideia do marxismo como “um cânone dogmático-ideológico e ridicularizava as tentativas de criar uma nova psicologia por meio da mistura de trechos *dialéticos* e *materialistas*” (Kozulin, 2002, p. 115)

Kozulin (2002) disserta sobre o conceito de Atividade na obra de Vigotski sustentando ser esta uma categoria complexa para a psicologia soviética desde o início de sua proposição. Por isso mesmo, o próprio conceito metamorfoseou-se ao longo do tempo não sendo possível tratá-lo fora do contexto de sua história. Marx não foi o único a discorrer sobre o conceito de Atividade, mas inegavelmente, a concepção de Atividade como revolucionária, prático-crítica advém de suas ideias. Nesse sentido, Newman e Holzman (2002) defendem que:

a atividade revolucionária é a derrubada/transformação do estado de coisas existente, isto é, a mudança da totalidade do que há. Porque a dialética marxista não é a abstrata “unidade dos opostos” dos manuais, mas a prática real do método pelo qual a totalidade do que existe (a unidade da história) determina e é qualitativamente transformada pela atividade humana (p. 25-6).

O tema da Atividade surge na obra de Vigotski atrelado ao conceito de consciência. No texto “A consciência como problema da psicologia do comportamento Vigotski” (1999, p. 56) enfatiza que “ao ignorar o problema da consciência, a psicologia está fechando para si mesma o caminho da investigação de problemas mais ou menos complexos do comportamento humano”. Isso porque para ele era uma tarefa legítima redefinir o conceito de consciência que se encontrava entre alguns caminhos: a tradição mentalista, a reflexológica e a psicanalítica. Não bastava pensar os fenômenos da consciência a partir da introspecção, nem tampouco restringi-la a um tipo de comportamento reflexo ou acessá-la pela via do inconsciente. Para ele a consciência emerge a partir de um elenco de atividades sociais e individuais, de fora para dentro na relação com os outros. Em sua concepção, a consciência é constituída por três dimensões: a consciência dos pensamentos, dos sentimentos e da vontade. Todo o processo psicológico é volitivo, inicialmente social, interpsicológico e, posteriormente, intrapsicológico.

Prossegue defendendo a ideia de que não se podem estudar os processos psíquicos e fisiológicos de maneira separada porque “desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos” (Vigotski, 1999, p. 145).

Aguiar (2000) faz uma reflexão interessante sobre a categoria consciência a partir da psicologia sócio-histórica. Nela, é possível afirmar a negação da dicotomia objetividade x subjetividade, já que “na passagem de fora para dentro, a realidade objetiva transforma-se: representa o objetivo no subjetivo, uma forma particular de existir no mundo exterior no interior” (p. 129).

Holzman (1999) discute o pragmatismo e o materialismo dialético no desenvolvimento da linguagem a partir das convergências e divergências entre Vigotski e Mead. Isso nos interessa pouco, contudo ao discutir a questão da linguagem, ela afirma, a partir de Vigotski que:

A análise da atividade compreende o principal método do estudo científico da consciência. No estudo das formas de consciência social, é a análise da vida social, os meios característicos de produção, e os sistemas de relacionamentos humanos. No estudo da psique individual, é a análise da atividade de indivíduos em dadas condições sociais e circunstâncias concretas que são o quinhão deles (p. 98).

Assim, sustentamos a linguagem como uma ferramenta-e-resultado historicamente específica da atividade humana. Pensamos a linguagem na transformação tanto das condições sociais quanto da consciência dos indivíduos porque:

uma atividade exclusivamente histórica (...) somos históricos por termos a capacidade de perguntar, em plena consciência-de-si, como sabemos o que sabemos, entendemos o que entendemos, e significamos o que significamos. (...) Quando as crianças aprendem a língua, elas estão aprendendo sobre si mesmas como seres históricos no sentido de que estão se tornando conscientes do que significa ser um falante (um produtor da fala). Estudando como a linguagem se desenvolve, então, não estamos perguntando como as crianças adquirem a capacidade mental ou desenvolvem a competência comunicativa, mas como as crianças se tornam conscientes-de-si, seres históricos (Holzman, 1996, p. 107).

A citação acima foi escolhida porque traz a noção imbricada entre linguagem e consciência e abre a possibilidade de uma discussão aproximada com Bakhtin/Volochinov a partir do conceito de dialogismo, estreitamente ligado à concepção de linguagem deste autor.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1988) aponta a necessidade de escrever sobre as relações entre linguagem e sociedade. Interessa-nos a valorização da fala e da enunciação como natureza social e não individual: “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, o que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p.14).

Em “Estética da Criação Verbal” (2003, p. 261), ele afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Em decorrência disso, adoto neste trabalho, a concepção de linguagem como prática discursiva, “como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas” (Brait, 2008, p. 72). Para Bakhtin (1988), o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição de subjetividade, pela constituição de sentidos. Assim, “as palavras são tecidos a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p.14).

Para Bakhtin, todo signo¹⁷ é ideológico, toda mudança social, cultural e histórica é mudança de signo, que reflete, na linguagem, as estruturas sociais. Por isso, é a linguagem o local da materialização da ideologia.

O signo e a situação social estão indissolavelmente ligados. Ora todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (Bakhtin, Volochinov, 1988, p. 16)

A palavra ideologia constitui conceito fundamental na obra do referido autor como afirma Miotello (2008). Ideologia não se restringe à ideia de falsa consciência, mas “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras” (Volochinov apud Miotello, 2008, p. 169). Neste caso, dizer que todo signo é ideológico significa dizer que cada grupo social forma um universo de signos, que se dá na interação verbal e faz da linguagem o seu lócus próprio de materialização. Os confrontos, encontros, desencontros na interação verbal de um ser humano e outro vão se tornando parte da unidade da consciência verbalmente estabelecida.

Parece-nos interessante a citação de Miotello (2008) sobre a ideologia, os significados e os sentidos:

A ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de um determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que todo o momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. Se poderá então dizer: o mundo sempre Novo, que se dá na ressurreição plena de todos os sentidos (p. 176).

¹⁷ Signos podem ser entendidos como objetos materiais do mundo que recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. (Bakhtin/Volochinov (1995).

Na perspectiva discursiva bakhtiniana, todo enunciado tem natureza social: o locutor, o objeto e o ouvinte. Qualquer discurso é constituído pelos pronomes: eu, tu, ele. O “eu” não mostra um autor real, mas um autor suposto. Isso porque não há possibilidade de pluralizar o “eu” porque predomina sobre o “nós”. O “ele” está excluído da enunciação, está presente, mas, à margem. Quando referencio o “ele” em um texto, falo por ele, inscrevo-o na condição daquele que não fala. Assim, por mais que tentemos dizer que a pesquisa pretende colocar a todos em uma posição enunciativa simétrica, isso é, por natureza, impossível (Amorim, 2004).

Analisar o estatuto de cada pessoa na cena discursiva possibilita pensar a produção de conhecimento no interior da pesquisa. Isso porque o enunciado é produto de um processo em que “a enunciação é o processo que produz e nele deixa marca da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso”. (Brait, 2008, p. 65). Nesse sentido, para Bakhtin quando falamos e ouvimos geramos enunciados porque ao ouvir também falamos. Tal como dito acima é a partir da alteridade que formulamos respostas, *contrapalavras às palavras do outro* (Bakhtin, 2003).

Podemos inferir que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, ainda que esta postura seja também discurso, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado seja sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa. No dizer de Bakhtin (1997, p. 290) “toda compreensão é prenda de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

Nesse momento, cabe uma discussão atrelada às demais até aqui anunciadas. O conceito de dialogismo ou polifonia. Ainda que esta palavra não tenha aparecido em um conceito formalizado neste texto, muito já foi dito sobre ela. Isso porque dialogia em Bakhtin está ancorado na ideia da alteridade, na presença de um outro discurso no interior do discurso e em continuidade com a teoria da enunciação. Estes conceitos nascem na essência da reflexão sobre a filosofia da linguagem e na arte literária.

Amorim (2004) ressalta que durante toda a obra de Bakhtin são utilizadas as duas palavras como sinônimas porque ele não faz nenhuma distinção entre as mesmas. Para esta autora, é mais adequado o uso do termo polifônico uma vez que ao nos

referirmos sobre o enunciado, de fato, não estamos falando de diálogo, ou de lógica e muito menos de dialética. Desse modo,

as palavras da língua não são de ninguém, mas, ao mesmo tempo só as ouvimos sob a forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais e elas possuem uma expressão que não é somente típica, mas também individualizada (segundo o gênero onde ela aparece) em função do contexto individual, não reprodutível no enunciado. (...) Podemos dizer que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: enquanto palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém, enquanto palavra de outrem pertencente aos outros e plena do eco dos enunciados dos outros, e, finalmente palavra sua, pois na medida em que lido com esta palavra numa situação dada, com uma intenção discursiva, ela já está penetrada por minha expressão (Bakhtin, 2003, 293).

Merece atenção o artigo “Discurso na Vida e Discurso na Arte” publicado no livro “Freudismo” (Bakhtin/Volochinov, 2007) em que o autor analisa o enunciado verbal fora do campo da arte porque acredita que são nos enunciados da fala da vida e das ações cotidianas que se constituem as potencialidades artísticas. Nesse sentido, descreve uma situação em que duas pessoas, sentadas numa sala, em silêncio, iniciam uma conversa a partir da palavra “bem” ao que a outra não responde. Analisando esta cena discursiva, é difícil compreender se o enunciado “bem” é apreendido isoladamente.

No entanto, este colóquio peculiar de duas pessoas, consistindo numa única palavra – ainda que, certamente, pronunciada com entoação expressiva – faz pleno sentido, é completo e pleno de significação. Para descobrir o sentido e o significado deste colóquio, devemos analisá-lo. Mas o que é exatamente que vamos submeter à análise? Por mais valor que se dê à parte puramente verbal do enunciado, por mais sutilmente que se definam os fatores fonéticos, morfológicos e semânticos da palavra *bem*, não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio. Vamos supor que a entoação com a qual esta palavra foi pronunciada nos é conhecida: indignação e reprovação moderadas por um certo toque de humor. Esta entoação de algum modo preenche o vazio semântico do advérbio *bem*, mas ainda não nos revela o significado do todo. O que é que nos falta então? Falta-nos o “contexto extraverbal” que torna a palavra *bem* uma locução plena de significado para o ouvinte. Este *contexto extraverbal* do enunciado compreende três fatores: 1) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) *sua avaliação comum* dessa situação (Bakhtin, p, 17)

Destacamos a importância que Bakhtin atribui à entonação do falante na interação verbal. Isso porque ela é um elemento expressivo do enunciado, que exprime sentidos e valores. “A entonação é a minha presença na palavra, é o modo de passar à palavra o meu ponto de vista, o valor que atribuo àquele pedaço do mundo significado; pela entonação ideologizo a palavra” (Covre; Nagai; Miotello, 2009).

O contexto extraverbal sustenta a realidade ativa, intensa, penetrante, viva. É o que está presumivelmente costurada na palavra. Contudo, a situação extraverbal não é a causa do enunciado concreto, ele é composto pela parte percebida e suposta da palavra. Assim, é a entonação que estabelece o vínculo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal; entre o dito e não-dito, o verbal e o não-verbal. Percebemos que o discurso verbal é, então, um evento social. Diferentemente do que pensava a linguística ou a psicologia idealista, “ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade linguística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento” (Bakhtin, 2005, p. 13).

A consciência individual só se torna consciência na medida em que há interação social entre outra consciência. Da mesma maneira é a constituição de um signo, sendo eles o substrato da consciência. Assim, para Bakhtin, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (Bakhtin, 1988, p. 35).

Assim, se a consciência não é dada *a priori* e sim constituída nas relações sociais, históricas e materiais, ela está na concretude da linguagem e em todas as suas formas (alienadas, revolucionárias), trata-se sempre da consciência coletiva, construída e compartilhada socialmente. Pode-se dizer que o que constrói a consciência é a linguagem. Por isso, na perspectiva de Aguiar (2000)

para compreender a gênese da consciência, é necessário analisar os processos de internalização da linguagem. Se a gênese da consciência reside na compreensão da atividade significativa - atividade de transformação mediada e instrumental do meio - chega-se ao significado da palavra como unidade de análise da consciência, visto conter as propriedades do todo, elementos constitutivos e inseparáveis: o pensamento e a linguagem (p.132).

Complementando esta afirmação, dizer do processo de internalização significa dizer de um processo revolucionário, mediado, como afirmou o próprio Vigotski

(2007). Processo gradual não linear, que se dirige do externo para o interno. Muito próximo inicialmente, restrito ao estímulo, transforma-se em signo externo para metamorfosear-se em signo interno com significado. Sem isso, não seriam possíveis a internalização e a construção das funções superiores. Por isso mesmo, altera o estado geral das coisas e provoca revoluções para o campo da aprendizagem humana.

Finalizando esta seção, citamos Aguiar (2006) porque suas palavras cumprem também a função de inaugurar a discussão da próxima seção:

O processo de revolução seria aquele em que o sujeito, a partir de seus sentidos, historicamente constituídos, e que compõem a sua subjetividade, transforma a realidade social em psicológica, ou seja, constitui as possibilidades de singularização, criação e imaginação (p. 68).

Assim, afirmamos que é a partir da consciência das ações que a reflexão crítica é possível e é a partir da reflexão que se dá a emergência de uma nova consciência capaz de permitir ao sujeito ser protagonista (autor/autora) de sua história. A atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária e inseparável da capacidade humana. “O jogo revolucionário de criar novos significados é que mostra a atividade social da linguagem/pensamento através da névoa da ausência de significado social e metafísica” (Newman e Holzman, 2002, p. 69)

2.2. Sentidos e significados - entremeios – a palavra

Na seção anterior, apresentamos o tema da determinação histórica da consciência e a concepção da linguagem, discutindo aspectos das teorias de Vigotski e Bakhtin. Neste item, a nossa pretensão é continuar a conversa na perspectiva da psicologia sócio-histórica-cultural, apresentado uma discussão conceitual sobre as categorias sentido e significado. Isso porque estas são categorias de análise teórico-metodológica que alicerçam a análise da produção dos dados que compõem esta tese. E, principalmente porque partimos do princípio de que há uma pessoa concreta, que tece relações com o mundo, que ao fazê-lo constrói-se a si mesma e reconstrói a própria realidade. Pessoa capaz de manifestar a sua singularidade, construindo significados sociais e sentidos subjetivos a partir da interação simbólica e afetiva com seus pares.

Vigotski (2008) já sinalizava em “Pensamento e Linguagem” que o pensamento envolve vários processos, como, por exemplo, a memória, a cognição, o afeto, sem, contudo, confundir-se com cada um deles. O pensamento não apenas se expressa na fala, mas realiza-se nela (Vigotski, 2008).

As palavras são insuficientes para compreender a fala do outro. Entretanto, isso também não basta porque é necessário conhecer a motivação de quem as profere ou as escolhe. Assim, nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano. Na leitura de Tolstoi, Vigotski, apropriando-se de suas experiências, diz:

É impossível explicar o significado de uma palavra...Quando se explica qualquer palavra, a palavra “impressão”, por exemplo, coloca-se em seu lugar outra palavra igualmente incompreensível, ou toda uma série de palavras, sendo a conexão entre elas tão ininteligível quanto a palavra. (Tolstoi, apud Vigotski, 2008, p. 105).

Poetas também tentaram apreender o lugar das palavras, como por exemplo, Carlos Drummond de Andrade quando canta em versos (...) *já não quero dicionários consultados em vão. Quero só a palavra que nunca estará neles nem se pode inventar.* Manoel de Barros com o mesmo intento se pergunta: *Quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras?* Clarice Lispector atesta que *a palavra é o seu domínio sobre o mundo.* Já Cecília Meireles inquieta-se: *Ai, palavras, ai palavras, que estranha potência, a vossa! (...) sois o vento, ides no vento, e, em tão rápida existência, tudo se forma e transforma!*

Vigotski (2008) nos traz a ideia do significado como critério da palavra e acrescenta que o significado de uma palavra revela uma ligação estreita do pensamento à linguagem. E, por isso, é improvável assegurar se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento.

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (p. 151).

O seu *insight* teórico em divergência aos estudos linguísticos da época sobre o significado das palavras foi exatamente revelar que na transformação histórica da

linguagem, a natureza e a estrutura do significado mudam. São formações dinâmicas. “Se os significados das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica” (Vigotski, 2008, p.156). Isso mostra que esta relação é flexível porque o pensamento não se expressa apenas pela palavra, mas é a partir dela que ele se manifesta.

Molon (2003, 105) identifica a relação entre pensamento, palavra e linguagem. E, diz: “o pensamento e a linguagem se unem formando o pensamento verbal através do significado da palavra”.

Interessante perceber a distinção que Vigotski (2008) faz entre *sentido* e *significado* da linguagem verbal. Para ele, há o predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado, alicerçado na perspectiva do psicólogo francês F. Pauhlan.

Segundo ele, o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (p.181)

O significado é, portanto, a unidade de análise mais reduzida do pensamento verbal. Esta sequência de ideias abre um sem número de possibilidades para pensarmos a palavra e não por acaso, Vigotski finaliza “Pensamento e Linguagem” com a seguinte frase: “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (2008, p. 190). A partir disso ele abre inúmeras possibilidades de apreensão dos *sentidos* e *significados* da própria palavra. O que também pode ser observado por analogia em um trecho da obra de Bakhtin/Volochivov (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (...) a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (1995, p. 36-8).

Sentido e significado são categorias que não podem ser estudadas separadamente. Conforme Aguiar (2000) para a Psicologia Sócio-Histórica, estas categorias são essenciais e constituem a relação entre o pensamento e a linguagem. Neste sentido, esta relação possibilita compreender o indivíduo como sujeito, que se liga

com um mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas. Contudo, “uma não é sem a outra”. (Aguiar, 2006, p.13)

O trabalho de Namura (2003) discutiu a ontologia do sentido em Vigotski ampliando a sua abrangência para além da linguagem e da comunicação humana. Na sua perspectiva, o sentido tem raízes e heranças na arte, principalmente, a partir da obra de 1925 - A Psicologia da Arte. Ali, o autor inclui na discussão dos sentidos as emoções estéticas, antecipando a reconstrução desta categoria na inscrição com temas como significado, emoções, pensamento e palavra sem perder de vista o seu carácter essencialmente social e histórico-dialético.

Nessa mesma linha, Aguiar (2006) adverte:

para compreender aquilo que singulariza o sujeito, precisamos analisar seu processo de constituição, que sem dúvida se expressa na palavra com significado, e ao apreender o significado da palavra temos as condições, em um esforço analítico e interpretativo, aproximar-nos das zonas de sentido (p.16)

É perfeitamente razoável afirmar que se trata de categorias complexas de análise uma vez que estabelecem relações com outras categorias de mesma natureza e que estão imbricadas neste processo como a expressão singular do sujeito traduzida na subjetividade constituída nas relações sociais e que diz da “unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (Aguiar, 2006, p. 15).

Depreende-se da afirmação anterior a necessidade de pensar sobre a dimensão subjetiva da realidade que se traduz como síntese entre objetividade e subjetividade “como unidade de contrários, em movimento de transformação constante” (Bock; Gonçalves, 2006, p. 138). Isso significa afirmar também, segundo as mesmas autoras, que subjetividade e objetividade compõem um mesmo processo em que “a noção de subjetividade como um processo que congrega as experiências dos sujeitos individuais e sociais, sendo, ao mesmo tempo, consequência e condição dessas experiências”.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Rey (1997) já se adiantou em nos revelar que a relação entre subjetividade social e individual não era simplista como teóricos da psicologia supunham ser. Trata-se de um processo em que o sujeito se expressa com variadas contradições entre as suas necessidades individuais e sociais e em relação às quais deve conferir sentido para sustentar o seu desenvolvimento pessoal diante de sua expressão social. Isso permite afirmar que não se trata de uma relação

homogênea e muito menos linear. A subjetividade se constitui como individual, mas não se esgota nela porque o sujeito tem função ativa no mundo, relaciona-se com outros, realizando, objetivamente, o que elaborou de forma subjetiva. Conforme aponta Bock e Gonçalves (2006), não se sabe em que momento uma instância começa e a outra termina.

Se há uma ligação estreita entre sentido e subjetividade, Aguiar (2006), entretanto, afirma que:

a apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (p. 17)

Esta ideia pode ser complementada com o que diz Rey (1997, 2000, 2003, 2004, 2006) nos estudos empreendidos sobre as categorias de subjetividade social e individual bem como a produção de sentido subjetivo. Defende que o sentido é responsável por fomentar grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. Assim, “O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de predizer, não está subordinado a uma lógica racional externa” (Rey, 2003, p. 252).

Bakhtin (2003, p. 291) está convicto de que “cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma um tom emocional, um colorido emocional e, por conseguinte, uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra”. Esta convicção nos coloca diante da inter-relação das palavras *necessidade* e *motivo* para a compreensão da categoria sentido.

A categoria necessidade diz de um “estado dinâmico, de mobilização do sujeito e que se constitui na relação histórica do sujeito com o mundo social (...) Os motivos, ao mesmo tempo em que geram sentidos, os mantêm de forma camuflada” (Aguiar, 2006, p. 66-7). Observemos, então, que a necessidade e a motivação são constituídas nestas relações, são capazes de nos afetar na busca por significados que nos satisfaçam e, novamente, nos motivem. Portanto,

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e dos sujeitos, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim,

apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória (p. 60).

A citação da referida autora indica-nos um campo profícuo para a sustentação metodológica deste trabalho. A partir das categorias de *sentido* e *significado* é possível pensar nos *núcleos de significação*. A palavra que se torna comportamento deixa de ser enunciação dirigida a alguém. O que era resposta vira reação. A palavra tornada comportamento perde sua possibilidade de sentido; se o sentido é excluído a que então conduz a pesquisa, senão à confirmação dos seus próprios pressupostos? (Amorim, 2004, p.17).

Para voltar a Bakhtin e à arquitetura do seu pensamento, que construiu uma maneira própria de ver a linguagem, o mundo e a vida a partir da visão dialógica, ele reitera que:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Volochinov, 1995, p. 113):

Ao pensar dessa forma, é possível estabelecer relação com outro conceito importante para este trabalho – aquilo que Bakhtin, em “Estética da Criação Verbal”, denominou de o excedente da visão ou *exotopia*. No segundo capítulo deste livro, ele traz a ideia de que o meu olhar não coincide com o olhar do outro e por isso mesmo o excedente da visão do outro completa a incompletude do meu olhar, o outro tem a experiência que me é privada pela impossibilidade de me ver na totalidade, inerentemente impossível de existir. “Excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (Bakhtin, 2003, p. 21). Amorim (2004) amplia a ideia de exotopia trazendo à baila a ambiguidade do próprio conceito. A exotopia é dialógica e monológica. Dialógica porque precisa do outro, ainda que se esteja sozinho. Monológica porque releva a superioridade do olhar do autor como possibilidade de totalização e acabamento.

Na relação eu-outro, não há possibilidade de acesso à experiência do outro porque ao me aproximar, olho-o com o meu olhar e volto para o meu lugar, singular, único, inacabado. Por isso, Jobim e Souza (2003, p. 84) acredita que “a visibilidade do sujeito, em relação ao seu lugar espacial no mundo e a tomada de consciência em relação a si próprio, é determinada pelo olhar e pela linguagem do outro”.

2.3 A Zona de Desenvolvimento Proximal na possibilidade de construção de trilhas

Escrever sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP nesta subseção aproxima-nos das discussões travadas anteriormente na medida em que tomaremos o conceito como espaço-tempo-lugar, como uma arena de palavras com significados rumo à compreensão do que nos interessa nesta tese, as *zonas de sentido*. Nessa tentativa, teremos a possibilidade de chegar perto do sujeito, afinal, o outro da pesquisa escreve e fala tanto como o pesquisador que organiza o texto. Isso faz muito sentido quando dizemos que a ZDP é por excelência um lócus de aprendizagens.

Provavelmente, a formulação mais divulgada em textos acadêmicos sobre a ZDP é a que aparece em “A Formação Social da Mente” (2007):

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Para Vigotski (2007) este pode ser um instrumento valioso para psicólogos e educadores sobre curso do desenvolvimento interno, já que a ZDP mostra a situação dinâmica do desenvolvimento e não o produto ou resultado do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a ZDP revela a não coincidência entre desenvolvimento e aprendizado. No capítulo destinado ao assunto o próprio Vigotski aponta a necessidade de pesquisas concretas, diversificadas e extensas baseadas nesse conceito.

Por isso mesmo, Vasconcellos (1998, p. 48) afirma que a ZDP como um “recurso de retórica, mediador de discussões com seus contemporâneos” tem sido utilizado em contextos variados e a partir de referências teórico-filosóficas bastante

distinta. Para esta autora há três linhas de pensamento sobre este conceito academicamente disseminado.

A primeira linha foi descrita na citação da página anterior e demonstra a preocupação de Vigostki de se esquivar dos resultados obtidos pelos testes de inteligência da época e dos diagnósticos elaborados a partir deles. O espírito da época apontava para a preocupação com as diferenças individuais. Assim, no início do século passado, o pensamento quantitativo passou a constituir uma característica essencial da Psicologia. A segunda linha, relacionada à primeira, amplia a visão da ZDP alinhada ao papel do ensino e da escolarização no processo de desenvolvimento do sujeito. “A ideia básica de que o aprender , como atividade que acontece mediada por outros sociais, transforma o nível potencial interno de desenvolvimento em atual” (Vasconcellos, 1998, p. 52). A terceira linha de pensamento afasta-se das duas primeiras porque nessa proposição Vigotski aponta a importância do outro, mesmo sozinho, sendo mediado por objetos da realidade, como, por exemplo, as brincadeiras (Vasconcellos, 1998).

O denominador comum destas três abordagens é o papel da imitação. Através desse mecanismo, cria-se a possibilidade de ZDP porque a realidade vivida transcende, amplia-se como um campo de fantasia e decorre daí a transformação nas relações sociais. Outro fator em comum às linhas de pensamento anteriormente citadas é a interação de crianças na suposição de que aquela criança mais experiente influencia a menos experiente, levando-a a apropriar-se de conhecimentos que antes não dispunha (Zanella, 2001, p. 101).

Em momentos anteriores, baseadas na perspectiva de desenvolvimento de Vigotski, sustentamos que o sujeito reorganiza constantemente as funções psicológicas inferiores para formar novas funções superiores, reiterando que estas são construídas na história, na cultura, na sociedade. Para Daniels (2003), a ZDP foi descrita como uma tentativa teórica de “compreender a operação de contradição entre possibilidades internas e necessidades externas, que constitui a força motriz do desenvolvimento” (p. 76). Além disso, afirma que a ZDP é uma metáfora para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social.

Daniels (2003) cita pesquisas que trabalham com o conceito de ZDP nas quais se aplica na sua versão original ou o reconstrói a partir de outros elementos como a ideia da colocação de andaimes, que traz a questão sobre quem auxilia a tarefa e a sequência de sua execução sem o referido apoio (Tharp e Gallimore, 1988; Matusov 1998; Wells, 1999). A questão relevante que se coloca nesse caso é exatamente como a colaboração

acontece entre os pares. Segundo Moll (1990), citado por Daniels esta é uma questão pouco clara no conceito elaborado por Vigotski.

Mateus (2009) tece articulações interessantes sobre o conceito de ZDP ancoradas na perspectiva de que não é um instrumento ou lugar e sim uma atividade da vida. Isso fica mais claro na explicação de Holzman (1996), citado por Mateus (2009, p. 21):

é uma forma de vida na qual as pessoas de modo coletivo e relacional criam aprendizagem que extrapola aquilo que qualquer indivíduo no grupo poderia aprender sozinho. Nosso esforço é o de criar ZPD continuamente sobrepostas, um modo particular de atividade relacional que, simultaneamente, torne possível e seja ela própria a transformação de comportamentos reificados (formas de vida que se tornaram alienadas ou fossilizadas) em novas formas de vida.

Não é difícil supor que interpretações como a de Holzman impulsionaram outras a partir de novas orientações teórico-filosóficas. A questão que a inquietou está alicerçada na ideia de que muitos pesquisadores interpretaram a ZDP de forma dualista e interacionista. Em decorrência disso, a proposição de Vigotski é contrariada em sua essência, no método dialético, que se torna um instrumento-para-resultado. Dito isso, para Holzman (1993) ZDP não é uma zona, lugar ou instrumento, “mas uma abstração, um “espaço de vida” que é inseparável de “nós que a produzimos” (p. 60).

Rogoff (1995) citado por Mateus (2009), por exemplo, afirma que o conceito de internalização foi apropriado de maneira a segmentar o indivíduo e a sociedade. São raros os trabalhos em que existe unidade dos participantes atuando em atividades históricas. Assinala a ZDP como atividade revolucionária, como possibilidade de transformação pelo envolvimento das pessoas em atividades socioculturais. Newman e Holzman (1993) também refutam a ideia de “social” como “entre pessoas” e propõem a ZDP como espaços de criação e de reflexão crítica, ou seja, como atividades prático-reflexivas.

Lave e Wenger (2002) conduzem uma interpretação social sobre a ZDP formulando a ideia da aprendizagem para além do contexto de estruturação pedagógica. Consideram a natureza conflituosa da prática social e a denominam como participação periférica legítima.

Hedegaard (2002, p. 175) empreende um interessante experimento didático, assim por ela chamado, em que a ZDP está em relação com as perspectivas psicológica

geral e pedagógica sobre o ensino e também com o desenvolvimento da criança. O que subsidia este conceito “é que o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente enquadrados; para entendê-los, é preciso analisar a sociedade circundante e suas relações sociais”

Engestrom (2002) critica o referencial teórico de Vigotski, que a seu ver, não dá conta de explicar o caráter coletivo e horizontal das transformações. Por isso, propõe uma redefinição da ZDP nos seguintes termos: “a distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e as novas formas históricas de atividade social que podem ser coletivamente geradas como solução para uma ambivalência potencialmente inserida nas ações diárias”. Ao propor este conceito, Engestrom enfatiza a ideia do que ele chamou de aprendizagem expansiva e que se dá no “processo de confrontação consciente das ambivalências, que postas como dilemas socialmente essenciais, geram ações que fazem emergir formas historicamente novas de atividade” (p. 28).

Damianovic (2009, p. 112-13), ao interessar-se pelo conceito de ZDP em suas pesquisas faz uma síntese interessante sobre este conceito a partir da interpretação de alguns autores. Considerando pertinente trazer esta discussão para o corpo deste trabalho, reproduzo aqui o referido quadro-síntese:

AUTOR	DEFINIÇÃO DE ZDP
Vygotsky (1978)	Distância entre o nível dedesenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.
Newman e Holzman (1993)	Representa a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento e, portanto, a unidade psicológica da história, o lugar da atividade revolucionária.
Bernstein (1993)	Palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho
Engestrom (1996)	Um terreno a ser habitado e explorado, por meio de um movimento multidirecionado dentro de possibilidades. Essa zona cria traços interseccionados que permitem a cada um movimentar-se de forma mais efetiva, independentemente da direção a ser tomada. Nessa zona de interseções e de fronteiras com outros, carregada de histórias e poder, cada qual procura se adaptar e, simultaneamente, lutar para superar essas fronteiras, o que leva a conflitos críticos. Esses conflitos críticos, por sua vez, induzem a novas trilhas que expandem a compreensão coletiva da zona de desenvolvimento e criam significados temporariamente estabilizados. Quando os sujeitos alcançam certo nível de domínio dessa zona, o processo de produção de novas zonas recomeça.
Clot (2006)	A ZDP não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a zpd consiste em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A zpd é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para

	que ele encontre possibilidades não realizadas.
Magalhães (2007)	A ZDP é uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que a colaboração e a criticidade são imprescindíveis às possibilidades de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento). A zpd é entendida como um espaço para uma transformação radical do sistema de atividade, que pode acontecer quando um dos participantes estabelece um conflito e o desenvolvimento é alcançado através da resolução desse conflito, de uma forma que transcende suas contradições. A zpd é um espaço de vida que é inseparável de nós que a produzimos.
Szundy (2008)	Zona de conflito em que o conhecimento é construído em espiral, o que implica a criação de práticas e situações em sala de aula que permitam o engajamento dos alunos em atividades colaborativas que levem em conta os processos interativas existentes nos mais variados contextos sociais.

Magalhães (2009) traz uma discussão sobre a ZDP apoiada na perspectiva de que Vigotski buscava a “não separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) para realçar a relação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência”. Interessa-nos a derivação deste conceito a partir do qual

as ações dos sujeitos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas na aquisição de conteúdos particulares (p. 59).

Este ponto de vista permite pensar a ZDP em uma relação de complexidade que revela questões de poder, contradição, tensão, conflito, força. Por sua vez, levam à construção de outros caminhos entrecruzados aos já existentes e capazes de expansão e criação de novas trilhas, tal como Vigotski previa quando afirmou que o domínio de uma zona leva à criação de novas zonas (Magalhães, 2009).

Esta autora busca na construção teórica de Engestrom (2008) o alicerce para a sua concepção de ZDP. Para ele há três teses a serem explicadas: a de desenvolvimento como rejeição parcial do velho; a de desenvolvimento como transformação coletiva em lugar de transformações individuais; a de desenvolvimento vertical através de níveis, principalmente como um movimento horizontal através de fronteiras.

Com estes argumentos, a ZDP é “um espaço entre o que os participantes são e o que estão em processo de tornar-se” (Engestrom, 2008 citado por Magalhães, 2009, p.

61). Neste espaço, são possíveis encontros, confrontos, desencontros entre pesquisadores e co-pesquisadores em processo permanente de formação. E, principalmente, aquilo que seja mais importante no âmbito da pesquisa que ora se desenvolve:

se colaboração sem o processo de questionamento crítico traz o foco para a interação apenas, o foco do questionamento, sem o processo colaborativo, propicia imposição de poder, autoritarismo, o que afasta qualquer possibilidade de compartilhamento e de transformação. (Magalhães, 2009).

É interessante compreender que os seres humanos não se transformam. Exceto pela ação da nossa atividade revolucionária, mudamos a totalidade de nossa existência histórica e contínua. “Ao fazermos isso, o fazemos pela atividade exclusivamente humana de reorganizar materialmente o que existe para criar um novo significado para tudo” (Newman e Holzman, 2002, p. 102).

Há uma questão que parece ganhar relevância na atualidade e que pode ser formulada da seguinte maneira: falamos em atividade revolucionária com certa constância durante este texto e também em contextos colaborativos. No entanto, como isso é possível em uma sociedade onde a palavra revolução parece ter perdido o seu sentido e a sua potencialidade? No artigo “Completando o Vygotsky histórico”, Newman e Holzman (2002) desenham trilhas possíveis para problematizar esta questão afirmando similaridade entre o contexto oficialmente revolucionário de Vigotski e a nossa vida-vivida. Isso porque o seu desafio foi permanecer entre história/sociedade enquanto a história revolucionária dominava a já combalida sociedade russa. Contraditoriamente, o nosso desafio é sustentar a história dominada pela sociedade.

Nesse sentido, a falta de consciência de classe é um exemplo de como a sociedade domina a história nos tempos de hoje. Talvez uma resposta possível para isso “tenha a ver com construir alternativas, não só na sociedade, mas para a sociedade. Não tenha a ver primordialmente com sociedade; tem a ver com nossa relação com a história” (Newman e Holzman, 2002, p. 186)

Neste capítulo, assinalamos as principais categorias com as quais trabalharemos, em especial, as de sentido e significado. Esta discussão se fará pertinente quando desvelarmos o percurso metodológico: a produção dos dados a partir das sessões

reflexivas com as coordenadoras/diretoras das creches, os procedimentos de análise escolhidos e a arquitetura construída para a sua interpretação.

Além disso, a construção discursiva aqui apresentada tem ressonância com o próximo capítulo, em que o choro humano será colocado em destaque a partir da perspectiva sócio-histórica-cultural.

3. O CHORO¹⁸ HUMANO COMO UMA CATEGORIA CULTURALMENTE CONSTRUÍDA: POR QUE CHORAM AS CRIANÇAS NA CRECHE?

¹⁸ A palavra choro é entendida aqui como uma manifestação da emoção. Tomaremos emprestada de Wallon a relação entre algumas palavras que aparecerão neste texto. Para o autor, o afeto constitui-se como elemento básico da afetividade, que, por sua vez, é um conjunto de fenômenos psíquicos que se expressam sob a forma de emoções. A partir de uma teoria da emoção, Wallon concebe a dimensão afetiva como conceito fundamental da sua teoria psicogenética da aprendizagem. Em momento oportuno, trabalharemos as palavras emoção e afetividade, tratadas, muitas vezes, como sinônimas, quando, na realidade, em sua obra, não o são.

Contam que Ulisses, farto de prodígios,
Chorou de amor ao avistar sua Ítaca
Humilde e verde. A arte é essa Ítaca
De um eterno verdor, não de prodígios.

Também é como o rio interminável
Que passa e fica e que é cristal de um mesmo
Heráclito inconstante que é o mesmo
E é outro, como o rio interminável.

(Jorge Luis Borges)

A arte, em alguns momentos, mais do que a ciência, tem criado condições para problematizar questões complexas da vida humana. Manoel de Barros, por exemplo, na escritura dos seus poemas, fala que é necessário *desacostumar as palavras, desconstruir a linguagem* para *desaprender* sobre as coisas. Talvez seja este o propósito desta seção em que o choro humano será discutido a partir de uma visão sócio-histórico-cultural. Discutido para *desaprender* o que sabemos sobre ele. Somente na *desaprendizagem* é possível dar significações novas, inesperadas.

A epígrafe deste capítulo traz Ulisses de Homero. Se real ou abstrato, produto da imaginação humana, Ulisses, herói épico da Odisseia, traz, sob o signo do paradoxo, “ao mesmo tempo um homem carregado de experiências duras, dor e solidão” (Calvino, 2005). E, segundo esta narrativa, chorou por saudade de Penélope, sua esposa, Telêmaco, seu filho, e Ítaca, a cidade em que vivia antes de partir para a guerra. As escrituras gregas e romanas refletiram e iluminaram a antiguidade mais remota dessas duas civilizações. Possível entrever, a partir da narrativa, que ao homem grego era permitido chorar, mas não à mulher.

Recorrendo novamente às artes, Roland Barthes, na apresentação do *livro A história das lágrimas* de Anne Vicent-Buffault (1988), nos formula as seguintes questões: em que sociedades, em que tempos chorou-se? Desde quando os homens (e não as mulheres) não choram mais? Por que em certo momento a sensibilidade tornou-se pieguice?

Para organizar este capítulo, optei por apresentar estudos sobre o choro em algumas culturas e em literatura científica específica sobre o tema. Em seguida, apresentarei as contribuições da psicologia, de modo geral, para, posteriormente, apresentar as de Henry Wallon (1879/1962). Isso porque foi este autor e não outro,

circunscrito no campo da psicologia sócio-histórico-cultural, quem se dedicou ao estudo das emoções, das características do desenvolvimento infantil a partir da discussão dialética e indissociável entre afetividade, ação motora e inteligência. Finalizarei articulando a relevância do choro das crianças no contexto da creche.

Uma relação, sem dúvida, importante porque a creche, de maneira geral, afeta diretamente as condições de desenvolvimento infantil e a construção da subjetividade individual e coletiva das crianças nela inseridas. Além disso, aposto na necessidade de formação dos profissionais que priorizem os saberes construídos e compartilhados no interior da própria instituição.

3.1. O choro humano na história, na cultura e nas sociedades

Ao longo dos tempos, a relação entre os fatores emocionais e cognitivos foram tratados por vários teóricos, entre eles: Aristóteles, São Tomás de Aquino, Descartes, que deram a primazia à racionalidade em relação às emoções. Por outro lado, filósofos como Platão, Santo Agostinho, Rousseau, Hume ou Schopenhauer, afirmaram a preponderância do afeto e das emoções. De acordo com estes últimos, as emoções “devem actuar como guias da nossa conduta, seguindo o intelecto apenas como instrumento da afectividade” (Luzes, 2004, p. 221).

Podemos iniciar o diálogo sobre o choro a partir de algumas questões: será que o choro é tomado como uma categoria historicamente construída? Como as diversas sociedades o compreendem? Será que as sociedades que se organizam de modo diferente da nossa lidavam com o choro da mesma maneira? Será que a evolução cultural estaria modificando a razão evolutiva original do choro?

A última pergunta é uma inquietação de Muotri (2007)¹⁹, biólogo molecular, que defende a ideia de que o choro é uma característica intrinsecamente humana, o que nos difere dos demais animais. Para ele, somente os homens possuem a capacidade de chorar, animais não humanos lacrimejam, mas não choram. Não é novidade dizer que choramos desde o nascimento, ainda que as lágrimas surjam apenas a partir dos seis

¹⁹ Alysson Muotri é biólogo molecular formado pela Unicamp com doutorado em genética pela USP. Fez pós-doutoramento em neurociência e células-tronco no Instituto Salk de pesquisas biológicas (EUA). Hoje é professor da faculdade de medicina da Universidade da Califórnia. Disponível em: <http://g1.globo.com/platb/espisal/2007/02/> Acesso em: 17/04/2011.

meses. Esta forma de expressão, para alguns, se manifesta antes das palavras, mas, com o seu surgimento, o recurso do choro não desaparece.

Para Lent (2008), o choro faz parte da fala. Em tempo não muito distante, os neurolinguistas acreditavam que o choro dos bebês dependia inteiramente do ciclo respiratório, como uma manifestação comportamental automática. Das pesquisas realizadas na França e Alemanha com 60 bebês entre 3 e 5 dias de vida, foi possível perceber que “sendo característico da língua nativa, o padrão básico do choro deve ter sido aprendido durante a gestação” (p. 63)

Barr (2011) apresenta um resultado interessante de pesquisas sobre o choro em crianças consideradas normais e sinaliza que embora esses comportamentos não estejam relacionados às patologias, o seu significado influencia sobremaneira para quem cuida do bebê. O autor organizou um conjunto de seis características típicas do comportamento de bebês nos primeiros meses de vida, a saber:

1. A quantidade total de choro por dia (agitação, choro e choro inconsolável, combinados) tende a aumentar a cada semana, chegando ao pico em algum momento do segundo mês, e então regredindo para níveis mais baixos e estáveis por volta do quarto ou quinto mês de idade, isto é, algumas vezes, denominado “curva normal de choro”.
2. Muitas crises de choro são inesperadas e imprevisíveis, começam e terminam sem razão aparente, não estão relacionadas a alimentação ou fraldas molhadas, ou a qualquer coisa que esteja ocorrendo no ambiente.
3. Essas crises de choro são resistentes a apaziguamento, ou são inconsoláveis.
4. O bebê aparenta ter dor, mesmo que este não seja o caso.
5. As crises de choro são mais longas nessa do que em qualquer outra idade, duram de 35 a 40 minutos em média, e algumas vezes duram de uma a duas horas.
6. O choro tende a concentrar-se no final da tarde e no início da noite (p.8).

Barr (2011) enfatiza que o significado clínico, em grande parte, está relacionado ao modo pelo qual o comportamento do choro é percebido e respondido pelo cuidador. E afirma que “embora o significado do choro possa variar segundo o sistema cultural de crenças, vários resultados são relevantes para compreender como os cuidadores geralmente entendem o choro” (p. 2).

Nas pesquisas empreendidas sobre o tema, algumas informações são peculiares quando consideramos o modo como o choro é compreendido e vivido em algumas culturas, através dos tempos/espacos. Confrontamos esta preocupação em desvendar os

mistérios sobre o choro em algumas sociedades e podemos afirmar, por isso, que não tem o mesmo status em outras culturas.

No norte da Nigéria, por exemplo, um dos grupos étnicos chamados Tiv, tem por costume rir quando as crianças choram. Os pais desencorajam o choro delas, tampando suas bocas e apertando suas narinas. Em outra tribo, na Terra do Fogo, sul da Argentina, os adultos gritam nos ouvidos dos bebês quando ameaçam chorar. O choro também pode ser reconhecido em muitas culturas como um sinal de saúde na criança. Na tribo africana Igbo, bebês que não chorem vigorosamente são abandonados na floresta (Santos, 2000).

Nos casos descritos acima, o choro adquire um sentido muito diferente de sociedades como a nossa e, assim, não é muito difícil pressupor que as emoções²⁰ estão atreladas a um contexto cultural. O momento histórico é outro balizador para compreendermos as manifestações afetivas. Na atualidade, principalmente em países latinos, meninos aprendem, desde cedo, no ambiente familiar ou escolar, que *homem não chora* e que chorar é sinal de fragilidade.

Os estudos sobre povos indígenas apontam um modo diferente de lidar com o choro a partir de uma concepção singular sobre a pessoa humana. O povo Xikrin, por exemplo, habitante do Pará, compreende que o corpo humano é provido de matéria e *karon* (traduzido como alma ou duplo). O *karon* permite que a pessoa sonhe e transcenda do corpo por algum período. É a presença de ambos que a constitui e a mantém viva. É necessário cuidar da criança pela fragilidade que ela apresenta e pela possibilidade de perda do *Karon*. “Quando uma criança chora demais, ou está zangada, ela fica especialmente vulnerável e pode deixar seu *karon* ir embora” (Cohn, 2005, p.11).

Saliba (2002) também defende que o choro é uma experiência humana imprecisa e variada, historicamente nômade e culturalmente inventada. Em “Raízes do Riso” ele faz um passeio pela história dos costumes mostrando como o papel do choro mudou no decorrer do tempo. No período medieval, muitos dos hábitos cotidianos eram realizados em público, sem qualquer constrangimento – dentre eles, dar gargalhadas e chorar. Contudo, no começo da época moderna, no Ocidente, inicia-se um processo civilizador e de disciplinamento desses hábitos.

²⁰ O conceito de emoção será tratado nesta tese tal como propôs Henry Wallon: pela influência do meio externo e das disposições orgânicas, isto é, pelo aspecto fisiológico e pelo componente social. Para o autor, as formas humanas de expressão emotiva são superiores às das outras espécies, pois se manifestam e se diferenciam num grau mais elevado que nos animais não humanos. Este conceito será ampliado na subseção que tratará do choro na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Elias (1990) anunciava em “O processo civilizador” um extenso estudo sobre o conceito de emoção humana e destacava que o componente da fala amplia as possibilidades de expressão dos sentimentos e a significação do conceito de emoção. De acordo com o autor, um exemplo clássico é o fato de muitas sociedades “machistas” encararem o choro dos meninos como algo indesejável. Esse seria um significado específico atribuído ao choro que contribui para que as emoções (sentimentos, comportamentos e aspectos somáticos) sejam reprimidas, modificadas de acordo com o contexto sócio-cultural que estão inseridas.

Tom Lutz (1999) escreveu “Choro: a história natural e cultural das lágrimas”, sem tradução para a nossa língua. Na apresentação diz que “estudar as diferentes culturas e suas manifestações é a melhor maneira de compreender o que significa chorar”.

Nesse sentido, Mauss (1921) realiza um estudo etnográfico e demonstra que através dos ritos funerários das populações australianas as lágrimas são uma linguagem e desvelam uma simbologia porque

não são somente os choros, mas todos os tipos de expressões orais dos sentimentos que são essencialmente, não fenômenos exclusivamente psicológicos, ou fisiológicos, mas fenômenos sociais, marcados eminentemente pelo signo da não-espontaneidade, e da obrigação mais perfeita (p. 325)

Ainda acrescenta:

Como bem observou M. Dumas, o riso e as lágrimas e, como acrescentei, os gritos, em certos rituais não são somente expressões de sentimentos; são também, ao mesmo tempo, rigorosamente ao mesmo tempo, signos e símbolos coletivos; e enfim, de outro lado, são manifestações e distensões orgânicas tanto quanto sentimentos e ideias. Sociologia, psicologia, fisiologia, tudo aqui deve misturar-se (p. 334)

Na mesma direção, Vincent-Buffault (1988) realiza um estudo sobre o choro a partir dos romances franceses do século XVIII. A autora mostra que homens e mulheres podiam derramar lágrimas em público, diante da leitura dos primeiros romances modernos, uma experiência coletiva, realizada na presença de cinco ou mais pessoas. Ela defende a tese de que a manifestação da emoção era algo não somente aceito, mas valorizado socialmente, até ser inibida a partir do século XIX. O que comovia e causava

uma mobilização generalizada era, entre outras imagens, a figura da criança. Para a autora “nos romances, a figura da criança infeliz desperta a emoção dos adultos, por sua inocência e fragilidade. As cenas de miséria com certeza irão comover se as crianças forem as suas tocantes vítimas. Elas emocionam porque precisam de proteção” (p. 68).

Ainda nesta obra é possível apreender as contribuições de outros autores sobre o tema. Um deles é Darwin, que já anunciava, em seus estudos, uma teoria das emoções que conjugava o inato e o adquirido, o selvagem e a criança, o homem e a mulher, enfim toda uma leitura das idades da vida a fim de fornecer uma explicação global. Para ele, os recém-nascidos gritam sem derramar lágrimas. A aparição delas, posteriormente, assinala uma aptidão inata, mas exige um hábito adquirido para entrar em ação. Nesse sentido, o “choro deve ter sido adquirido no momento em que o homem separou-se da origem comum dos signos antropomórficos: o recém-nascido fala do homem primitivo”. (Vicente-Buffault, 1988, p. 246). As emoções, de maneira geral, são de origem animal.

Observemos ainda que Darwin (apud Vicent-Buffault, 1988) discorre sobre o tema, afirmando que:

O choro sem motivo é portanto considerado característico dos loucos e dos povos bárbaros. Ele observa notórias diferenças entre os povos civilizados da Europa, e sugere que o inglês encontra-se na dianteira do progresso, pois ele só chora “sob a pressão do mais pungente sofrimento moral” enquanto, que “em certas partes do continente, os homens derramam lágrimas com muita facilidade e abundância (p.246).

Se considerarmos esta afirmação e a raiz epistemológica de quem o profere, não poderíamos do mesmo modo nos furtar a questão básica que a própria citação sugere: como equacionar as diferenças culturais e as transformações sociais e históricas? Para Darwin, a expressão emocional completa é a do homem adulto civilizado. Outras formas de expressão são consideradas incompletas ou desprezíveis.

Silva e Cavalcante (2010) analisam discursos da primeira modernidade sobre a fonte, a natureza e finalidade das lágrimas e afirmam que:

As lágrimas eram consideradas, por muitos, a manifestação material mais primitiva (infantil) do *pathos*. Em sua monumental *História natural* (século I dzC.), citadíssima durante toda a Idade Média e mesmo Moderna, Plínio, o Velho, no Livro VII, afirma que o ser humano já nasce no suplício, chorando. Ele ressalta que o homem,

sempre tão orgulhoso, nasce numa extrema fragilidade. Ele lembra que os animais possuem instintos que os guiam, enquanto os humanos não sabem nada antes que lhes ensinem: não sabem falar, andar, alimentar-se. A única coisa que o ser humano sabe fazer espontaneamente é chorar (p. 287-88).

Rousseau (1762), quando da escrita de “Emílio”, seu ensaio pedagógico sob a forma de romance, referencia o choro como possibilidade de adentrar o mundo da criança e atingir o seu incansável objetivo: de torná-la boa. Dalbosco (2007), refletindo sobre as necessidades da criança e os cuidados dos adultos a partir da análise rousseauiana, explicita que um dos indicativos pedagógicos propostos pelo filósofo para compreendê-las era tomar o choro como ponto de partida. Isso porque, é a linguagem característica da fase, por meio do qual a criança revela seu mundo. “Desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com o meio: forja-se o primeiro elo dessa grande cadeia formada pela ordem social” (Dalbosco, 2007, p. 324).

Retomando a história, Vincent-Buffault (1988) traz as ideias de Rousseau, em um dos capítulos do seu livro:

“Emílio, de Rousseau explica copiosamente esta educação das manifestações da dor. Seus objetivos são explicitados nas numerosas prescrições sobre a educação das lágrimas. A criancinha exprime o mal-estar por signos, por língua inarticulada, mas que é “acentuada em sonoros inteligíveis”. Ela chora muito e isto “deve acontecer”: esta língua natural está na origem da linguagem. E uma criança liberada das faixas que a imobilizam chorará menos. As lágrimas e gritos da criança são manifestações primitivas do uso dos signos, mas seus prantos também constituem a primeira etapa de sua entrada na ordem social. As primeiras lágrimas das crianças são preces, mas se não tomarmos cuidado elas podem transformar-se em ordens. Os primeiros anos da infância são a idade da “dominação” e da “servidão”. Antes de falar, a criança comanda com suas lágrimas e deve obedecer e não agir. Carícias são usadas para acalmá-la. Os adultos ameaçam-na e batem nela para fazer com que se cale: ela só pode dar ordens ou recebê-las. Após a época da fragilidade e da dependência, vem a ideia do controle e da dominação, e a criança sai da idade da Natureza. Se a criança tornar-se o “nosso mestre”, tudo está perdido. É necessário saber discernir as intenções da criança, saber reconhecer as razões de seu choro e permanecer indiferente às lágrimas que ela derrama por hábito ou obstinação. Não se deve ceder a certas lágrimas, para que a criança não contraria o mau costume de dar livre curso a seus caprichos. É preciso somente levar em conta os signos da dor e de ser benevolente no momento de responder a ela. Desta maneira as crianças acostumam-se a chorar apenas por boas razões, já que não gostam de despender esforços inúteis. Aliás, desde

o momento em que começam a falar, as crianças choram menos, pois podem manifestar verbalmente seu sofrimento ou seu desejo. A educação das maneiras de chorar relaciona-se à aprendizagem das leis de uma linguagem. (p.68-70)

A herança de Rousseau convive com outras concepções mais progressistas e menos diretivas em relação ao cuidado/educação das crianças pequenas. Observamos também que, paradoxalmente, na tentativa de uma educação natural, estruturada para atingir o desenvolvimento cognitivo e moral da infância, Rousseau advoga a intervenção do adulto que deve se construir na tensão entre o “espontaneísmo” e o “autoritarismo”, pois ambos, em doses excessivas, terminam por causar prejuízos à formação da criança.

Interessante notar que a literatura batizada por senso comum sabe sobre o choro. Em muitas livrarias, revistas dedicadas à orientação de pais para a educação dos filhos e sites da web, há várias para lidar com o comportamento da criança nessa situação, principalmente atrelada à birra. Estas indicações, geralmente, desconsideram as singularidades dos sujeitos, inseridos em um contexto particular. Assim, há o pressuposto de que todos agem da mesma maneira e devem ser tratados como tal²¹.

Posições teóricas que buscam articular pressupostos de base biológica (inata) com possibilidades de construção do sujeito a partir das interações com o meio surgem como promissoras. É possível afirmar que as emoções, por meio de expressões faciais, podem ser compreendidas como produto da interação de aspectos inatos e socioculturais.

Ainda assim, cabe a pergunta: são as emoções universais ou cultural e historicamente relativas? Valverde (1995) retoma esta questão, do ponto de vista antropológico, e revela que é preciso

entender as concepções ocidentais sobre as emoções como uma expressão específica e não universalizável. Mais do que isso, pode levar-nos a suspeitar que o postulado que faz das emoções uma construção cuja autenticidade reside no interior dos corpos é, fundamentalmente, uma elaboração ideológica. Ou seja, mesmo nas

²¹ ALETHA J. Solter. **Lágrimas e birras: o que fazer quando as crianças choram**. Editora: Europa-América, 2006. Descrito como uma nova forma de entender o choro e as birras durante a infância, é obra revolucionária que ajudará os pais, professores e os profissionais de saúde a compreender melhor as razões pelas quais as crianças choram. Além disso, ensina os pais a responder da melhor forma às crianças nessa situação. No Brasil, o representante desta literatura é Içami Tiba, que possui inúmeros livros destinados à orientação de pais para a educação de crianças, adolescentes e jovens.

sociedades ocidentais, as emoções são, largamente, criadas e recriadas no campo das relações sociais. São, em larga medida, contextos de experiência cultural e processos de comunicação que articulam a materialidade biológica dos indivíduos – os seus corpos – e a sociedade e daí a sua importância para a antropologia social e cultural. O interior do corpo dos indivíduos não é, pois, um lugar obscuro e inapreensível. É um lugar fortemente culturalizado. Tal como a cultura pode ser influenciada pela biologia, também a biologia pode ser culturalizada. (p. 9)

A questão da emoção parece complexa, tal como apontou Damásio (1999). Segundo ele, é possível dizer da gênese da emoção a partir de perspectivas com raízes epistemológicas distintas, tais como a evolutiva; a fisiológica; a cognitivista e a culturalista.

Para a perspectiva evolutiva, há seis tipos de emoção primária ou universal: a alegria, a tristeza, a cólera, o desgosto, a surpresa e o medo. Na perspectiva fisiológica, o desencadeamento da emoção acontece a partir de determinados estímulos. Há, nesta aceção, uma relação entre mente e corpo inter-relacionada. Sem os componentes fisiológicos não haveria emoção. A perspectiva cognitivista acredita que, por exemplo, a recordação, as percepções, as aprendizagens são componentes para a consciência das emoções. Isto é, a cognição determina a emoção. Finalmente, para a perspectiva cultural, as emoções são aprendidas no processo de interação social. Por isso, diferem de cultura para cultura em espaços/tempos diferentes (Damásio, 1996).

Na subseção seguinte, abordaremos as contribuições da psicologia para o estudo da afetividade, das emoções e do choro, em uma incursão teórica a partir da psicologia sócio-histórico-cultural.

3.2. O que sabe a psicologia sobre o choro?

Historicamente, a psicologia, nascida de mãos dadas com a filosofia, como qualquer ciência, legitimou-se como ciência no século XIX, especificamente em 1879, com o laboratório de Wundt. Não esqueçamos da ambiguidade deste processo em que “pode-se, então dizer que o surgimento da Psicologia como ciência apresenta claramente, já partir de seu fundador, os desafios postos para uma ciência que se propunha ser objetiva no estudo da subjetividade” (Kahhale; Rosa, 2009, p. 20-1). Isso porque a psicologia nasceu sob a influência do capitalismo e de suas primeiras crises, do surgimento da subjetividade privatizada, do positivismo e do materialismo histórico.

Este preâmbulo permite-nos dizer que este campo do conhecimento sempre esteve às voltas com questões polêmicas. Dentre elas, a própria definição do seu objeto de estudo. Vygotski (1998) diz ter sido a emoção relegada ao segundo plano, quando consideramos os estudos empreendidos pela ciência. Para ele, a psique, tomada como sinônimo de razão, deveria avançar, enquanto a emoção deveria retroceder, ser reprimida ou mesmo adestrada, o que se configura, sem dúvida, como um equívoco.

O estado atual da doutrina das emoções em psicologia e seu desenvolvimento teórico apresentam grandes peculiaridades em comparação com os outros capítulos da psicologia: neste capítulo, até hoje domina o puro naturalismo, que era totalmente alheio aos demais capítulos da psicologia. (...) Nesse sentido, cabe dizer que o capítulo da velha doutrina das emoções encerra, no aspecto metodológico, todo o behaviorismo futuro, já que a corrente behaviorista em psicologia constitui, em certa medida, um brusco contraste, uma brusca reação à antiga psicologia introspectiva espiritualista. Disso se depreende, é claro, que o capítulo das emoções, concebido em geral segundo um plano puramente naturalista, fosse a ovelha negra entre os demais capítulos que integravam a psicologia da época (p. 79)

Não é exagero afirmar, como o fazem Mendes e Seidl-de-Moura (2009) que as pesquisas sobre emoções vêm recuperando prestígio e interesse nas últimas décadas, tanto como objeto de investigação, como de formulações teóricas. Estas autoras ainda destacam a importância de ampliar o conhecimento sobre os mecanismos de “produção, regulação, percepção das emoções e do desenvolvimento emocional dos seres humanos, isso é essencial para melhor compreensão da ontogênese das expressões emocionais” (p.110).

O artigo de Santos (2000) faz uma reflexão teórica importante sobre o choro e traz modelos teóricos diferentes (Freud 1994), Spitz (1988), Brazelton (1962), Anzieu (1979), Winnicott (1988), Bowlby (1984), para discutir a sua função na interação mãe-bebê. Seu estudo aponta que:

A capacidade de chorar parece corresponder, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, à capacidade de conceptualizar os objetos internamente, do ponto de vista do desenvolvimento psico-afectivo, à capacidade de estabelecer a vinculação, e o choro parece ser um sinal comportamental carregado de valor evolutivo. Que essas conceptualizações teóricas possam evoluir acomodando os resultados das investigações experimentais, cada vez mais especificamente desenhadas para testar hipóteses relacionadas com o choro do recém-nascido, é o que se pretende de uma área de estudo tão promissora e

com um impacto tão grande na compreensão do desenvolvimento humano (p. 332)

A explicação simplista para problemas complexos ocupou boa parte das teorias psicológicas povoando os seus conhecimentos de falsas dicotomias, que na maioria das vezes, impediu de ver o ser humano na sua totalidade.

3.2.1. A perspectiva sócio-histórico-cultural para o estudo da emoção humana: a terceira margem

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

(Guimarães Rosa)

A terceira margem do rio é um dos contos mais vasto de Guimarães Rosa. Mas, talvez, impenetrável. Traz o paradoxo, sem apelar para o jogo dos antônimos. Por isso, o escolhi para abrir esta subseção que trará para o cenário da afetividade e das emoções a perspectiva da psicologia sócio-histórico-cultural, que entre as duas margens teóricas da psicologia da época, tenta a travessia ao instaurar outro modo de pensar a cultura, a história, o humano. As margens são ancoradouros seguros, visíveis e previsíveis. O que seria a terceira margem, o rio, o que permanece, mas não fica, a ruptura?

É Vigotski quem tenta costurar teoricamente a cisão histórica entre pensamento e emoção a partir de uma visão monista, dialética e desenvolvimentista. Costurado em tecido complexo e fundado na lógica dialética, este modo de pensar a vida emocional está estreitamente vinculado a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral.

Alguns temas como instinto, impulso e emoção instigaram-no desde o começo de sua produção. Já em “Psicologia da Arte” (1925) o tema das emoções aparece pulverizado, mas na “Psicologia Pedagógica” (1926) ele avança na perspectiva de dizer que instinto e emoções confundiam-se como modalidade de comportamento. Neste texto, ele afirma que as emoções são uma subclasse dos comportamentos instintivos.

Em textos posteriores, Vigotski (1999) reformula esta aceção tratando os instintos claramente como hereditários e separando-os das emoções nos sistemas psicológicos culturalizados. Havia ali uma tentativa de retirar as emoções do lugar de resquícios de instintos puramente animais, advogando por um lugar dinâmico no desenvolvimento humano. Assim, “as emoções surgem como funções mentais, das bases biológicas permeadas por similaridades com o universo animal transforma-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento” (p. 102)

Vigotski escreve sobre as emoções em um longo manuscrito (225 páginas) entre os anos de 1931 e 1933, não publicado em vida, mas somente em 1984, na Rússia, no sexto volume, sob o título “Teoria das emoções: uma investigação histórico-psicológica” (Van der Veer; Valsiner, 1994).

Em linhas gerais, neste estudo, Vigotski aponta a complexidade ao discutir o tema. Faz uma crítica às obras de Psicologia da época porque em quase todas havia o protocolo de um capítulo destinado às emoções, no entanto, nada tinham a dizer. Escrita e rescrita, inacabada como outros textos ou deixada para que as lacunas fossem preenchidas, Vigotski é acintoso quando critica a chamada teoria periférica das emoções, identificada também como “velha psicologia”. Representada por William James e Carl Lange, que adotavam a ideia de que as mudanças fisiológicas que acompanhavam as emoções eram o resultado direto de um estímulo excitante ou ameaçador. Estes reivindicavam na psicologia o pensamento darwiniano, cuja obra “A expressão das emoções no homem e nos animais” teve uma aceitação bastante significativa entre os psicólogos. No entanto, para Vigotski esta tese não se sustentava empiricamente:

Vygotsky demonstrou primeiro que a teoria James-Lange era, em grande medida, equivalente à teoria de Descartes, notadamente da forma como esta era expressa em *As Paixões da Alma*. Em seguida, ele mostrou que a psicologia das emoções e a psicologia em geral estava tolhida pelo legado cartesiano. Por fim, sugeriu que o estudo dos escritos de Spinoza poderia produzir uma maneira nova e melhor

de solucionar o dualismo mente-corpo (Van der Veer; Valsiner, 1994, p. 380)

Assim, para emocionar-se, “o indivíduo humano precisa ter também memória, pensamento, imaginação, planejamento, conhecimento, linguagem, conceitos, significados, sentidos, percepção, atenção” (Oliveira e Rego, 2003, p 19). Ao assumir a unidade dos processos fisiológicos e psíquicos, Vigotski trata estas duas instâncias como uma questão metodológica.

Ao propor a unidade, os aspectos objetivos e subjetivos não podem ser vistos de outra forma que não na sua integralidade, já que “só o conceito monista da psique permite colocar de forma totalmente distinta a questão de seu significado biológico.” (Vigotsky, 2004, p. 102). Ao derrubar a tese de que a tônica da teoria organicista é a de que as reações emocionais são a fonte e a origem das emoções humanas, o autor coloca em relevo a relação que existe entre estas modificações, o conteúdo psíquico e a estrutura das emoções.

Gomes (2010), ao estudar a questão do afeto para a psicologia histórico-cultural,

admite que o caminho para que se encontre uma verdadeira explicação teórica e metodológica do afetivo na estrutura psicológica do sujeito não pode dispensar a análise da atividade humana – categoria constitutiva do psiquismo humano – na relação que esta mantém com a consciência, sobretudo porque, necessariamente, ambas conduzem à tese do desenvolvimento histórico da afetividade. (p. 64)

De maneira complexa, nossos afetos ligam-se a nossos conceitos e emoções, que outrora eram apenas um rastro do substrato biológico. Tornam-se emoções complexas a partir do substrato histórico e das relações construídas no transcurso da vida. Pela mediação das emoções, forma-se a ação mental.

Vigotski (2004) construiu um pensamento coerente com a sua raiz epistemológica sobre as emoções e revelou que as chamadas primitivas poderiam desenvolver-se em emoções superiores complexas. Isso porque a qualidade das emoções sofre mudanças na medida em que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Nesse sentido, “as emoções vão se transformando, afastando dessa origem biológica e constituindo como um fenômeno histórico-cultural”. (Oliveira e Rego, 2003, p. 21).

Observemos a diferença entre o pensamento de Vigotski e a natureza do pensamento de Descartes, que entendia as emoções como inatas e imutáveis. Na perspectiva de Vigotski não existe uma supressão da emoção pela razão, mas uma sofisticação deste processo sob o signo da cultura. Começa desde o nascimento até a duração de nossa existência um longo e intermitente processo de aprendizado sobre as emoções e os afetos (Van der Veer; Valsiner, 1994)

Não é novidade afirmar, assim, que as emoções, são organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversa em diferentes grupos culturais. Contudo, é a linguagem o instrumento que possibilita a constituição do campo da afetividade (Oliveira e Rego, 2003).

Em momento anterior, dissemos da complexa relação entre biologia e cultura para refletir sobre a questão da emoção e do choro, que também está posta na perspectiva que ora apresentamos. Acostumamo-nos a dizer que o ser humano é um candidato à humanidade desde a sua concepção, o que significa que somente o aparato biológico não lhe dá a condição de humanidade. Pino (2005) nos ajuda a refletir:

poder-se-ia dizer que o patrimônio genético herdado por ele dos seus antepassados já vem marcado com as marcas da cultura. Isso significa que ele carrega, ou seja, alguém capaz de tornar-se tal desde que esteja inserido num meio humano, com tudo o que este termo implica (Pino, 2005, p. 47)

Para abarcar de maneira total o comportamento, é necessário introduzir novos componentes na fórmula. No entanto, antes, deve-se assinalar o caráter extraordinariamente amplo da experiência herdada pelo homem se for comparada com a animal. O homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente. Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento baseiam-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores, ou seja, de algo que não se transmite de pais para filhos através do nascimento, pois é experiência histórica (Pino, 2005).

Ao falarmos de um nascimento duplo do humano (natural e cultural), trazemos para o debate a necessidade dos signos e do outro nesta relação. Por esta dupla mediação, existe a possibilidade de acesso às significações humanas, constituídas historicamente na/pela cultura, como enfatiza Vigotski.

Para aproximar esta discussão àquilo que nos interessa na tese, discutir o choro como expressão da emoção humana, Pino (2005) revela que, na escala da evolução

animal, “há formas sonoras de expressão que podem assemelhar-se ao choro, espécie de gemidos produzidos por ferimentos graves ou por outras causas. Chorar em sentido próprio é uma característica do homo sapiens” (p. 204).

Ao discutir as marcas do humano, este autor traz como um dos indicadores, o choro e alerta que o relevante é estabelecer o fim do momento *zero cultural*. Ou seja, o choro é uma reação involuntária que só termina quando é eliminada a causa física que o provocou. Posteriormente, ele se torna uma representação, que se aproxima da *teatralidade*. (Pino, 2005). A palavra *teatralidade* parece apropriada visto que a origem grega *Theatron* (lugar arrumado em função do *theastai* - olhar)²² remete a olhar com atenção, perceber, contemplar. Experiência intensa, envolvente, na busca de um significado profundo. Também o choro é uma reação difícil de interpretar e, por isso, Pino (2005) afirma que “as variações do choro permitem, portanto, falar em ação do meio cultural sobre uma função biológica” (p. 205).

3.3. Wallon e as contribuições sobre o estudo das emoções

Evidentemente, ao final desta tese, não pretendemos responder por que choram as crianças na creche. Entretanto, algumas pistas serão desenhadas ao privilegiarmos o diálogo com os autores da matriz sócio-histórico-cultural, como, Vigotski que rompe com uma visão tradicional sobre vários aspectos do comportamento, do desenvolvimento e da aprendizagem humana. Responsável por inaugurar uma revolução nas ideias psicológicas, ele passa “a estudar as emoções como uma função psicológica superior e como tal determinada pelos elementos da cultura, da história e das relações sociais, tendo a arte e a linguagem papéis estruturantes nessa constituição” (Toassa, 2011, p. 13).

Para dialogar com Vigotski escolhemos, como já destacado, Henry Wallon porque se debruçou avidamente sobre os aspectos da emoção humana. Considerava que os três primeiros anos de vida da criança são importantes para uma análise metódica das emoções em sua condição orgânica e social.

²² Japiassu, Ricardo Ottoni Vaz. **Jogos teatrais na escola pública**. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.

Wallon preocupava-se com a questão da emoção sem privilegiar um dos pêndulos da psicologia europeia da época, a cognição ou a afetividade. A emoção deve ser entendida como articuladora da vida orgânica à psíquica. Nascido em 1879 e, após ter vivenciado duas grandes guerras, Wallon incursiona os seus estudos a partir de suas vítimas, especificamente, os soldados com sequelas psíquicas. Interpretado como organicista, talvez pela herança da formação médica, gradativamente, adota o materialismo dialético para a compreensão das coisas em seu movimento de ação, formação e transformação.

Para Almeida (1999, p. 37):

A marca da filosofia materialista-dialética na pesquisa psicológica de Wallon está possivelmente resumida em sua preocupação primeira: a passagem do orgânico ao psíquico. Essa preocupação conduz à origem material da consciência e sua análise em relação à matéria. Para Wallon (1923), a base orgânica, isto é, o cérebro, é condição necessária, embora não suficiente, para a constituição da consciência. Esse ponto de vista materialista se completa com o princípio de que a matéria, em interação com o meio social, transforma-se. Ou melhor, só há desenvolvimento da consciência porque existe um meio humano já desenvolvido.

Tal concepção foi determinante para o desenvolvimento do conceito de emoção. Por isso, em sua perspectiva, a emoção torna-se afetividade quando é atravessada pelo conteúdo e pelas significações dadas pela cultura (Wallon, 2007).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é o resultado de um movimento constante, descontínuo e não linear, de alternância entre aspectos cognitivos e afetivos, com predominância de um deles, em consonância com cada etapa específica de desenvolvimento da criança. Interessante perceber que “a emoção é a primeira manifestação psicogenética da afetividade e elo entre o bebê e seu outro social, portanto precedente à cognição” (Vasconcellos, 2006, p.69)

Para Wallon, há diferenças conceituais entre emoção e afetividade. As emoções, os sentimentos e os desejos são manifestações da vida afetiva. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções são constituídas de características mais específicas que as diferenciam das demais manifestações afetivas. Sendo uma atividade social, provoca, por exemplo, algumas alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, no ritmo da respiração, secura na boca, dificuldades na digestão, além de outras, como mudança na expressão

facial, na postura e nas gesticulações. Nisso se diferencia o sentimento, que não obrigatoriamente resulta em alterações visíveis.

Assim, a emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, mais precisamente tônicos: é a expressão própria da afetividade. Interessante que a origem da afetividade advém da atividade tônica postural, isto é, das emoções. “O sentimento é psicológico, portanto revela um estado mais permanente, enquanto a emoção, por ser mais orgânica, é efêmera. Enquanto a cólera é uma emoção, o ódio é um sentimento” (Almeida, 1999, p. 53).

Wallon, ao elaborar a sua teoria sobre as emoções, refuta a tese de Watson, que defende a tese ambientalista na determinação do comportamento humano. Para ele, o que existe é uma confluência do meio externo e das disposições orgânicas, como destaca Almeida (1999):

A emoção envolve, ao mesmo tempo, o aspecto fisiológico e o componente social. (...) Wallon renova a teoria científica da emoção, ao compreender a vida psíquica sob a forma das suas relações recíprocas. (...) É na sua função de comunicação, uma vez que assume o papel de linguagem para o recém-nascido, que assegura a sobrevivência do indivíduo desde o nascimento (p. 63).

Para Wallon, a emoção é um fato fisiológico e possui uma base orgânica ligada ao sistema nervoso. Ao mesmo tempo, a emoção tem caráter social, quando consideramos a função de apelo ao outro, principalmente, durante a fase de adaptação do recém-nascido. Por isso, ele sugere o que se convencionou chamar em sua teoria de a psicogênese da pessoa completa. Isso significa dar ênfase no desenvolvimento de maneira integrada, sem a possibilidade de privilegiar um aspecto em detrimento do outro, uma vez que se o desenvolvimento é compreendido de maneira dialética, não é possível considerar um único aspecto do ser humano (Wallon, 2007).

Desse modo, o desenvolvimento se constitui em uma construção progressiva em que as fases se sucedem e podem ter predominância afetiva ou cognitiva. Para Wallon, é na alternância desses aspectos que acontece o que ele denomina de “crise”, que se evidencia principalmente nos três primeiros estágios de desenvolvimento infantil, nos quais está incluída a faixa etária de 0 a 3 anos, foco deste estudo.

Wallon nomeia de *Estágio Impulsivo-Emocional* o período que abrange o primeiro ano de vida em que há a predominância afetiva, com destaque para dois

momentos: impulsividade motora e emocional. As reações do bebê são orientadas por descargas motoras indiferenciadas e, aos poucos, elas são transformadas em meios de expressão e comunicação, demandando respostas do meio para as suas necessidades. Nesse estágio, predominam atividades de exploração do próprio corpo, de sensibilidades internas e externas. É a possibilidade de troca de experiências o mote necessário para que a criança, gradativamente, crie condições para elaborar e refinar suas atitudes com intencionalidade, surgindo pistas da constituição da consciência de si e da cognição (Galvão, 2004).

É interessante considerar que antes dos seis meses não é possível identificar as várias emoções que a criança experimenta. Contudo em suas atitudes (entendidas como atos expressivos que têm por base a função tônica) encontram-se sinais de alegria e medo. Concomitantemente, com o surgimento das emoções a criança potencializa as relações sociais. A emoção origina-se no domínio da sensibilidade e das reações posturais. O riso e o choro são reações posturais promovidas pela sensibilidade orgânica. Uma expressão emocional desencadeia outra e, assim, sucessivamente. O choro, por exemplo, não é simples reação orgânica, mas, por sua expressão, que a interação do sujeito e meio acontecem. O movimento, antes desorganizado, ganha contorno expressivo em função da reação do meio em que a criança está. Desse movimento, surge o gesto que possibilita uma relação de proximidade com o outro. O efeito da emoção é provocar identidade de reações e comunhão de sensibilidade entre todos (Wallon, 1971).

Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio. As descargas motoras e, um pouco mais tarde, os gestos do lactente são carregados de significados afetivos que, nesse princípio, nada mais são que expressão das necessidades alimentares e do humor. A afetividade manifesta-se primitivamente no comportamento, nos gestos expressivos da criança. (Almeida, 1999, p. 42)

Já no *Estágio Sensório-Motor e Projetivo*, que se estende aproximadamente até os três anos de idade, o interesse da criança é caracterizado pela exploração sensório-motora do mundo concreto. Trata-se de um momento de maior reconhecimento espacial dos objetos, de si mesma, com maior sofisticação nas relações dela com o meio. Aqui há a predominância cognitiva (Galvão, 2004).

No *Estágio Personalista*, que ocorre entre três e seis anos de idade, a marca principal é o processo de formação da personalidade pela diferenciação do *outro*. Há a construção da *consciência de si* por meio das interações sociais, que orientam o interesse da criança para as pessoas, predominando novamente o aspecto afetivo (Galvão, 2004).

Outros estágios foram descritos por Wallon. No entanto, não serão explorados nesta pesquisa dada a especificidade do objeto que elegemos para investigar. Em síntese, o desenvolvimento é um processo genético e social: genético, porque depende da maturação orgânica própria da espécie humana, dos sistemas endócrino e nervoso; e social, pois a mediação social está na base do processo, tornando o ser humano radicalmente dependente da interação com outros para existir e se constituir enquanto ser da mesma espécie (Wallon, 2007).

O recém-nascido ainda não se percebe como sujeito diferenciado no mundo físico, permanecendo num estado de simbiose afetiva com o meio. Enquanto a criança ainda não se percebe como ser diferenciado, encontra-se confundida e fundida ao outro, principalmente à mãe, aderida às situações e circunstâncias ou ao profissional de referência, se consideramos o espaço da creche.

Contrário ao que ouvimos de muitos pais, profissionais da educação, a criança não vai para um espaço coletivo de interação para se socializar, mas sim para se diferenciar. Assim, o processo de socialização é de crescente individualização. Esse processo se dá continuamente pela construção do *eu* corporal e do *eu* psíquico.

Gradativamente, ela vai sentindo/conhecendo seus movimentos e a intensidade deles, sensações de prazer e/ou de dor, de satisfação e/ou insatisfação, distinguindo o que pertence ao seu próprio corpo e às outras coisas, construindo o *eu* corporal. No exercício de oposição ao outro, junto aos avanços cognitivos, como o surgimento da função simbólica, há uma redução no sincretismo da personalidade. Ou seja, no pensamento sincrético “a criança aglutina, sem articulá-las entre si, as circunstâncias encontradas ou imaginadas, até o exato discernimento das relações que podem explicar os seres e os fatos” (Wallon, 2007, p. 107).

Diante do que expus até agora, é possível inferir que a visão de desenvolvimento concebida por Wallon traz a necessidade de se pensar sobre a produção de conhecimento relacionado ao desenvolvimento da criança e ao seu comportamento em situação coletiva. Isso porque o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por

conflitos e se assim o é, é importante que pensemos em maneiras de considerar esse elemento no ato de cuidar/educar a criança na creche. Desse modo,

o bebê não sabe, em particular, distinguir seus gestos da ajuda que o outro presta a eles, e menos ainda dos atos suscitados em outrem que os fazem atingir o objetivo. Ativo e passivo, em geral alternados ou misturados, permanecem confundidos para ele. O momento de sua evolução em que aprende a dissociá-los caracteriza-se pelas brincadeiras em que a criança se atribui alternadamente o papel ativo e o papel passivo: bater, apanhar, levantar o véu, esconder-se debaixo dele. Ao mesmo tempo, treina contrapor a si parceiros. Essas diferenciações, que colocam fora dele seres entre os quais ele mesmo ficava mais ou menos disperso e difuso, introduzem um jogo de combinações novas em sua adaptação ao mundo exterior. (Wallon, 2007, p. 106)

É no movimento do outro que a criança, ainda sem condições da consciência de si e de efetuar algo por si, por sua ação, desencadeará a ação dela. Se a emoção tem como possibilidade a ativação do outro no processo de interação humana, não é difícil supor a relevância do tema para o cotidiano da creche e das relações nela estabelecidas.

Neste capítulo, introduzo os estudos específicos de Wallon sobre desenvolvimento humano e emoção sob a justificativa de que o choro é uma manifestação de linguagem. Como bem disse ele, “as relações do bebê com o mundo externo, por exemplo, dependem estritamente do outro. Ele só tem oportunidade de fazer explorações com intervenção de seu entorno” (2007, p. 106).

3.3.1 O choro das crianças no contexto da creche

Wallon mostra que o choro é uma manifestação de emoção, pois sua origem é biológica dada à função tônica e social. Assim, a emoção promove o vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência cognitiva nos primeiros momentos da vida infantil, tendendo sempre a provocar uma reação no *outro*. O choro engendra a característica de variadas interpretações e é um processo integrante do desenvolvimento infantil, já que é linguagem.

O choro do recém-nascido que vem ao mundo, choro de desespero, segundo Lucrécio, ante a vida que se abre para ele, choro de angústia, segundo Freud, no momento em que se separa do organismo materno, para o fisiologista nada mais significa que um espasmo da glote, que acompanha os primeiros reflexos respiratórios. Sua motivação psicológica ligada ao pressentimento ou ao lamento tem, com efeito, algo de mítico. Mas sua redução a um simples fato muscular não passa de uma abstração. Ele pertence a todo um complexo vital. Ao espasmo está ligado o choro, mas também um conjunto de condições e de impressões simultâneas que se exprimem no espasmo bem como no choro. Nesse estágio elementar, não se pode evidentemente pensar em distinguir o sinal da causa. (...) O espasmo do intestino provoca cólicas, tão freqüentes durante a digestão do bebê, das quais resultam choros, sem dúvida, por extensão fisiológica do espasmo ao aparelho respiratório, diferentemente do choro como simples meio de expressão, sem relação direta com o que ele exterioriza, que só pode ocorrer mais tarde. (Wallon, 2007, p. 118-19)

O desamparo biológico que caracteriza os dois primeiros anos da vida humana, em razão das precárias condições da maturidade orgânica, determina um longo período de absoluta dependência da criança aos cuidados de um adulto para sobreviver. Isso torna a emotividade a força que garante a mobilização do adulto para atender as suas necessidades (Dantas, 1993).

Nesse sentido, qual é o lugar do choro na creche? Existe possibilidade de sua expressão como linguagem ser compreendida? Como é considerado e como lidamos com ele? Que concepções ele pode revelar nesse contexto?

Também é preciso trazer outros elementos de análise que permitam mapear com consistência o estado da arte sobre a relação entre o choro infantil restrito ao espaço da educação infantil para, posteriormente, compreender o seu lugar na rotina da creche.

Pantalena (2010) desenvolve um estudo interessante sobre a inserção de crianças no período de adaptação com o objetivo de verificar se a voz dos bebês é considerada no processo de adaptação. Entre as categorias analisadas, está o choro. As professoras da creche em que o estudo foi realizado “dizem que o choro é natural e até esperado, mas procuram cessá-lo continuamente. Pegam no colo, dão chupeta, dão bolacha, mostram um brinquedo ou reprimem o choro” (p. 94). E, acrescenta: “por desconhecer os diferentes tipos de choro e seus significados, valoriza-se o cuidado físico (a dor física merece mais atenção, mas o choro por medo, angústia ou sensação de abandono não). (...) ouvir o choro é dar voz ao bebê” (p. 95).

Um caminho razoável de análise é discutir o choro como linguagem, relacionado ao processo de socialização e manifestação afetiva na creche. O grito ou o resmungo de insatisfação são também instrumentos de sobrevivência da criança para contagiar o *outro* próximo a ele, até que suas necessidades sejam correspondidas. (Wallon, 2007).

Interessante perceber que, já na década de 1990, em um dos estudos sobre adaptação na creche, Rossetti-Ferreira (1993) enfatizava que o choro das crianças nos primeiros dias na creche promove ansiedade entre pais e educadores. Provavelmente, quando o local não investe em um trabalho voltado para auxiliar no processo de adaptação, os educadores tendem a achar que o choro é uma reação inevitável, sendo recomendável não lhe dar muita atenção, pois, caso contrário, se prolonga e a criança pode solicitar a atenção frequentemente. Com a atitude de passividade diante do choro, a criança se acostuma e para de chorar.

Melchiori e Alves (2004) também realizaram estudos sobre o choro e observaram o modo como as educadoras agem quando isso acontece na creche. Entrevistaram 21 educadoras que cuidam/educam 90 bebês de 4 a 24 meses de idade e, tais como os estudos de Barr (2011), os resultados mostraram que eles choram menos quando têm mais idade. O choro por necessidades primárias, na percepção das educadoras, tende a decrescer com o aumento da idade e, ao contrário, aquele por necessidades diversas tende a aumentar. Na maioria das vezes, elas procuram eliminar a necessidade que causa o choro, priorizando o bem-estar dos bebês. Na descrição feita por elas, quando o choro não ocorre por necessidades primárias, os motivos mais frequentes são:

(a) quando eles se sentiam só; (b) quando a mãe afastava-se; (c) quando a educadora afastava-se; (d) quando o bebê se assustava ou rejeitava o banho; (e) quando agredido fisicamente por outros bebês ou quando eles lhe tiravam objetos (chupeta, brinquedo, fralda etc.); (f) quando as educadoras tiravam algum objeto de suas mãos; (g) quando caiam; (h) quando eram colocados no chão; (i) quando eram colocados perto de outros bebês; (j) quando estavam molhados ou sujos (cocô ou xixi); (k) quando eram acordados por algum motivo ou acordavam ainda com sono; (l) quando queriam mudar de posição ou local (ex: sair da posição deitada, sair do quadrado); (m) quando na presença de estranhos; (n) quando viam a mãe; (o) quando queriam colo ou não queriam sair do colo; (p) quando era necessário desobstruir seu nariz; (q) quando a educadora tirava de uma situação específica (ex: para trocar, dar banho, separar da situação em que estava agredindo etc.); (r) quando queriam algo que estava com outro bebê. As educadoras também colocaram que algumas vezes não

conseguem identificar a causa do choro (Melchori e Alves, 2004, p. 04).

Oliveira (1992) faz uma análise de situações críticas no desenvolvimento de crianças na creche e destaca as situações que educadores enfrentam geralmente com as crianças, como, por exemplo, a oposição delas ao adulto, a birra, as agressões e as mordidas entre elas, o controle de esfínteres, a curiosidade ou os jogos sexuais infantis. Ao abordar o choro, a autora o trata na perspectiva da frustração:

A crise de birra surge em geral frente a uma frustração de algum desejo, e pode configurar-se como um confronto entre vontades. Nesses momentos iniciais pode ser possível negociar com a criança buscando alguma forma satisfatória para ultrapassar o conflito. Algumas crianças, porém, a partir de certo momento se descontrolam, não sabendo mais conter sua frustração, e agredir aos outros e a si mesmas. Chegam, por vezes, quase a perder o fôlego de tanto chorar. Essa reação de intenso descontrole é explicada pela reação de um sistema nervoso em desenvolvimento, porém ainda muito imaturo frente à intensa excitação. Nesse momento a criança precisa de uma relação afetiva forte com alguém que a auxilie a conter seus impulsos. Alguém que a abraça com firmeza falando-lhe suavemente, tirando-a da situação desencadeadora, dando-lhe oportunidade para acalmar-se gradativamente. Agredir a criança em crise de birra ou ceder completamente a seus caprichos, mais atrapalha do que ajuda. (Oliveira, 1992, p. 106-07)

Buscando compreender um pouco mais a relação choro e creche, Eltink (2000), em “Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche”, descreve o processo de adaptação de crianças menores de dois anos em creches, ressaltando aspectos presentes nesse processo que indicarão se elas se sentiram acolhidas ou não. Explicita ainda que para as educadoras o estar bem relaciona-se ao sorrir, à calma, ao brincar. Se a criança chora, fica brava e grita significa que ela está “mal”. A pesquisadora ressalta que nas entrevistas realizadas com as educadoras o “choro” é um dos temas que se destaca e parece servir como importante referência para que as educadoras avaliem o processo de adaptação da criança. Em suas palavras:

Quando as crianças começam a frequentar a creche, as educadoras sentem dificuldade em compreender o que cada criança está sinalizando, interpretando o choro como um indício de que algo não vai bem. Com o tempo, elas começam a conhecer melhor cada criança, discriminando os diferentes tipos de choro de cada uma. Ao

discriminar melhor os sinais de cada criança, as entrevistadas diminuem a referência ao choro enquanto um indício de “não adaptação (Eltink, 2000. p. 9).

Já o texto “Mordidas: agressividade ou aprendizagem?”, de Mello e Vitória (2002), publicado no livro “Os fazeres na Educação Infantil”, aborda a questão das mordidas entre as crianças no contexto da creche. Enfatiza que, através do choro, os adultos buscam identificar e dar sentido a cada uma delas e que “isso também é válido para o sorriso, o balbucio e outras expressões da criança” (2002, p. 166).

Além disso, em outro artigo intitulado “Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês”, as autoras Melchiori e Alves (2004), investigaram a visão das educadoras de creche a respeito de como agem quando os bebês choram. As pesquisadoras classificaram a frequência a partir dos relatos das educadoras, analisando os motivos por elas apontados. Posteriormente, buscaram identificar as estratégias utilizadas para lidar com este comportamento. Como resultado as autoras afirmam que “o choro por necessidades primárias, na percepção das educadoras, tende a decrescer com o aumento da idade e, ao contrário, o choro por necessidades diversas tende a aumentar.” (Melchiori e Alves, 2004).

Desde o nascimento, podemos perceber que há uma comunicação afetiva entre o *eu* e o *outro* como acontece com o recém-nascido, por exemplo, quando não consegue mudar sozinho de posição. Geralmente começa a se movimentar rapidamente, demonstrando insatisfação através do choro e do grito, até que um adulto venha e o ajude. Aos poucos, o bebê vai estabelecendo relações entre seus atos e os do ambiente. Assim, suas reações vão se diversificando e tornando-se mais intencionais. “Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo e descargas impulsivas e passa a ser expressão, afetividade exteriorizada”. (Wallon, 2007, p. 119)

Vasconcellos (1996) faz uma síntese interessante a partir das ideias de Wallon quando ele, ao problematizar o desenvolvimento da criança, afirma que:

antes do aparecimento da linguagem falada, as crianças se comunicam e se constituem como sujeitos com significado, pela ação e interpretação do meio humano que as contém, e através da construção de suas próprias emoções, primeiro sistema de comunica-expressiva. (...) bem antes da aquisição da linguagem a criança pequena faz uso, mesmo que de forma não intencional, do sistema simbólico presente na sua cultura e organizada pelas gerações anteriores.(...) o signo verbal existe em seu meio humano (interpessoal) antes de ser usado

pela criança como instrumento cognitivo (intrapessoal), na *tomada de consciência de si*. (p.44)

O choro é uma expressão emocional, com características fisiológicas e de caráter social, que permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica. Lidar com ele evoca as concepções de infância, educação e aprendizagem que se revelam nas ações dos profissionais no cotidiano nas creches. Pressupomos, então, que o choro faça parte do movimento cotidiano da creche e deve ser problematizado para além do momento de inserção das crianças pequenas nas instituições que as recebem.

Nessa direção, trazer as contribuições de Wallon sobre as emoções pode auxiliar adultos/profissionais que lidam com crianças no contexto da creche a compreender que o “mundo das emoções” no qual estão mergulhadas imbrica-se às próprias emoções dos adultos, numa relação de reciprocidade. A própria ideia de movimento que gera emoção pode ser interessante para o contexto da creche uma vez que, em sua maioria, o movimento pode ser lido como desatenção e, por isso mesmo, sutilmente tolhido das atividades cotidianas na creche. Não há, portanto, possibilidade de mudanças em nossas práticas se não compreendemos os mecanismos/estratégias que utilizamos nas ações diárias, dentro de um contexto específico, nesse caso, a creche.

4. A TRILHA METODOLÓGICA: CONTEXTO, PRODUÇÃO DOS DADOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.
(Carlos Drummond de Andrade)

Olhar a realidade pressupõe escolhas. Neste trabalho, não procuro a descrição da realidade, o que ela é, mas como se constitui. Com a escolha da lente, pretendo explicar as inter-relações do sujeito e do social, como propôs Vigotski em “Teoria e Método em Psicologia” (1999), e admitir a complexidade da realidade que olhamos. Bakhtin (2003)

também colabora na costura teórico-metodológica porque, para ele, o conhecimento é uma questão de voz que, necessariamente, precisa considerar as situações discursivas e as condições de enunciação e de produção dos discursos. A construção de sentido de todo discurso é, por definição, permanente. Por isso, a perspectiva da pesquisa inscrita nessa lógica compreende que qualquer objeto já foi dito, será dito ao mesmo tempo em que diz (Amorim, 2004).

O ato de fazer pesquisa pressupõe, na abordagem qualitativa, lidar com aquilo que falta do nosso olhar e se completa com o olhar do outro que dela participa. “Há uma limitação intransponível no meu olhar que só o outro pode preencher” (Jobim e Souza, 2003, p. 83). Da mesma maneira, a palavra precisa do outro para significar. O texto de pesquisa é o resultado do movimento estético e ético com os seus “constrangimentos, com todas as frustrações dos possíveis irrealizados e dos possíveis que sempre deixam a desejar” (Brait, 2009, p.116).

Pelo tipo de problema formulado, ou seja, saber se os sentidos compartilhados e os significados construídos sobre o choro das crianças nas creches durante as sessões reflexivas com as diretoras/coordenadoras pedagógicas criam espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão, escolhi o paradigma crítico de pesquisa, concretizado na modalidade de pesquisa crítica de colaboração com enfoque sócio-histórico-cultural. Isso se justifica porque busco compreender o lugar do choro nas práticas das diretoras/coordenadoras das creches e identificar se a consciência das ações institucionalizadas pode produzir mudanças nas práticas com crianças. Pela via do pensamento/emoção, expresso nas palavras das participantes envolvidas, procuro significados/sentidos já construídos para capturar o movimento de significados/sentidos outros produzidos durante as sessões reflexivas.

A abordagem de pesquisa adotada neste trabalho utiliza a observação que se aproxima da perspectiva interpretativista. Rey e Tacca (2008) auxiliam neste argumento ao defender que:

A perspectiva interpretativa permite adentrar a compreensão dos sentidos subjetivos e significados que vão sendo construídos, voltando-se para o encontro e o confronto de indicadores, com a preocupação da apreensão do sujeito nas diferentes configurações de sua multiplicidade constitutiva, nas formas que alcança o seu funcionamento psicológico e a partir dos sentidos subjetivos que vão aparecendo e integrando o momento interpretativo. (...) A subjetividade é o alvo interpretativo, e o pesquisador se dispõe a compreender a realidade subjetiva que tem diante de si, na intensa tarefa de articular os sentidos que aparecem produzidos (p. 147).

Para os referidos autores, não se trata de delinear um conceito explicativo para analisar a ação do sujeito no sentido de integrar uma determinada teoria. Ao contrário, na teoria da subjetividade, é possível dizer que as fissuras interpretativas, que, despretensiosamente, não encarceram o sujeito em uma categoria teórica explicativa, buscam tomar posse da singularidade e produzir um modelo claro, compreensível, que permite definir os aspectos relevantes para o problema estudado (Rey e Tacca, 2008).

Trazer uma perspectiva interpretativista é procurar ir além, considerar a dimensão alteritária nesta atividade (Freitas, 2003), conceito já discutido no capítulo II. Essa perspectiva é marcada pela interação, pelo diálogo e pelo compromisso de mudança e transformação estabelecido entre os participantes da pesquisa, uma vez que se comprometem com o processo e não somente com os resultados da mesma. Nesse paradigma, os participantes têm preocupação em não apenas compreender a realidade, mas, principalmente, transformá-la.

A seguir, apresento a discussão sobre a pesquisa crítica de colaboração, os fundamentos epistemológicos e os elementos que permitem distingui-la de outras abordagens de pesquisa. Uma perspectiva que fornece pistas aos participantes sobre suas práticas e que espera que elas reverberem nos contextos aos quais estão inseridos. Além disso, descrevo o contexto no qual a pesquisa foi realizada, as participantes envolvidas, as sessões reflexivas como lócus de produção dos dados e, finalmente, os procedimentos de análise dos mesmos.

4.1. Pesquisa Crítica de Colaboração

A expressão *pesquisa crítica de colaboração* merece uma discussão que demarque para o leitor o sentido que cada uma das palavras adquire neste estudo. A rigor, a palavra “crítica” etimologicamente vem de crise. Sugere dificuldade, desestabilização, desequilíbrio, decisão. Já “colaboração” é sinônima de contribuição e de cooperação e sugere ainda agir de maneira altruísta.

A pesquisa de colaboração engendra em sua origem a raiz epistemológica da etnografia. Na década de 1990, Maria Cecília Magalhães na FE/PUC/SP defendia a ideia da etnografia colaborativa como método de pesquisa em que o outro da pesquisa

era co-participante. Com os estudos realizados pela autora no campo da formação de professores, os fundamentos interpretativistas da etnografia já não davam conta de contemplar a relação entre pesquisador e pesquisado. Nessa direção, a autora propõe discutir a palavra “colaboração” como um processo de negociação de sentidos, caminho possível que permitiria negociar valores e crenças, o que outros verbetes como “cooperar” e “contribuir” não permitiriam (Fidalgo e Shimoura, 2006). É o conceito de colaboração, que possibilita a esta autora uma linha de aproximação com a noção de zona de desenvolvimento proximal concebida por Vigotski e de linguagem na perspectiva de Bakhtin.

Nas palavras de Magalhães (2004):

O conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, representações e valores. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciam aos integrantes possibilidades de distanciamento, reflexão e conseqüente auto-compreensão (p. 66)

Portanto, colaborar não é concordar, nem tampouco consentir. Não se interessa pela voz do outro para que ele diga o que se quer ouvir. Colaborar pode ser correlato de questionar, contestar, divergir.

Trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa é compactuar com uma determinada visão ou conviver com diferentes visões de mundo. Ter uma crença política, ideológica e ética. Compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. Partilhar conhecimento, pesquisar *sobre* e, principalmente *com* o outro.

Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação para que, ao repeti-la, a ação já não seja igual. Para que não se faça como se fazia, pois

entende-se que é abstraído os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura), que haverá possibilidade de consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender estes conceitos científicos possibilita uma revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada,

uma vez que parte da realidade concreta do sujeito abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente (Liberali, 2008, p. 26).

A pesquisa crítico-colaborativa propõe uma maneira diferente de olhar o que se olha. Por exemplo, na condição de observador, as questões do campo se apresentam, são selecionadas e analisadas pelo ponto de vista do pesquisador, conforme o objetivo proposto no trabalho. As interpretações sobre a situação investigada são devolvidas (quando são) para o campo dois a quatro anos depois (levando em consideração os programas de mestrado e doutorado). As possibilidades de interpretação, o conhecimento de uma realidade, o aprofundamento de um tema e as inúmeras perguntas suscitadas pela pesquisa são importantes para que o conhecimento continue se organizando.

Como qualquer processo de construção, a pesquisa crítico-colaborativa encontra obstáculos tanto na micro (neste caso, a creche) quanto na macro-realidade (as Secretarias envolvidas – Assistência ou Educação). Na creche, a rotina, a administração, as educadoras, os demais agentes, a comunidade podem facilitar ou dificultar o processo.

Diante das possibilidades e das limitações, típicas de qualquer processo de pesquisa, a pesquisa crítico-colaborativa auxilia no processo de formação dos profissionais na creche porque convoca a universidade a refletir sobre o próprio processo de formação de educadores.

Contudo, Bujes (2008) ajudou-nos a desmistificar o papel da pesquisa como redentora ou função messiânica para resolver os problemas da Educação, no nosso caso, a questão da creche.

menos do que “crucificar” a pesquisa em educação em razão da falta de uma aplicação direta e imediata de seus resultados para a solução do desencaixe social da educação brasileira de nível inicial, pode-se perguntar pelas suas possibilidades, pelo que se vislumbra como seu caráter produtivo. (...) implica tornar as pesquisas seus resultados não como arautos de uma nova ordem, nem como portadores de soluções infalíveis concebidas a partir do confronto entre práticas problemáticas com leis científicas cuja finalidade é “iluminar” e fazer-nos entender a complexidade do real. (p. 55-6)

Dito isso, um ponto revelado por Magalhães (2004) na companhia de outros autores como Pérez Gomes (1998); Celani e Magalhães (2002); Shön (1992); Giroux (1992); McLaren (1970) refere-se à complexidade na constituição do profissional crítico-reflexivo. Isso se dá, entre outros motivos pelo lugar que a linguagem ocupa em tais processos. Assim,

os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem (Magalhães, 2004, p. 61)

Problematizar a necessidade de formar profissionais reflexivos pode incorrer em dois extremos: do praticismo exagerado à teorização em demasia.

Além disso, a discussão sobre pesquisa de colaboração nos remete a um conceito central adotado: a reflexão crítica. A palavra “reflexão” aparece no dicionário como sinônimo de “retorno do pensamento sobre si mesmo”. Sugere transformação da ação e, portanto, transformação social tal como proposta por Paulo Freire (1970). Nesse processo, as práticas emancipatórias se concretizam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso só é possível na interação com o outro, pois não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que se dá nas relações sociais.

Se não passamos pelo processo de reflexão, continuaremos a perpetuar de forma alienada as práticas construídas, que estão fora de quem as realiza. Daí a importância do confronto de ideias, que permita a emergência de falas divergentes, de opiniões diferentes e a desarmonia.

Portanto, não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. Trata-se de propiciar condições em que as coordenadoras/diretoras compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e como atuam. Compreender a função social da creche, para que serve e a quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso

extrapola a reflexão sobre o modo como lidam com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social.

Contreras (2002) revela indagações pertinentes em relação a isso e recomenda que as façamos na formação dos profissionais:

De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri como posso trabalhar de forma diferente? (p. 37)

Tais questões nos provocam: não é saber o que não se sabia, mas deixar de saber o que se sabia. Ou seja, situam o sujeito em sua história, na condição de, pela linguagem, avaliar as suas ações. Elas também foram determinantes para se pensar em uma metodologia de pesquisa que não fosse puramente teórica ou prática, mas que problematizasse a própria concepção do “fazer pesquisa” (Fidalgo, 2006).

Somente faz sentido pensar em uma formação que focalize o trabalho com crianças pequenas, muitas vezes negligenciadas na formação inicial, que parta de questões concretas do cotidiano vivenciado pelas educadoras, no caso dessa pesquisa, pelas coordenadoras/diretoras das creches.

4.2 O contexto da pesquisa

Este estudo é o resultado da minha inserção em dois grupos de pesquisa: NEI: PE/UERJ e, hoje, LEFoPI/UFJF. O primeiro grupo de pesquisa, coordenado pela Profa Dra Vera Maria Ramos de Vasconcellos, tem tradição em estudos no campo da infância, em especial, em questões relativas ao cotidiano das creches. Na perspectiva de problematizar o campo das práticas e a construção de saberes no espaço da creche, as dissertações e teses produzidas no interior do grupo contribuíram para a própria consolidação do mesmo. Assim, o NEIPE foi um espaço de intensa colaboração quando discutimos temas relacionados às políticas públicas de educação infantil; à questão da rotina das creches, à metodologia de pesquisa com crianças; ao desenvolvimento infantil, a experiências sobre creches em outros países, dentre outros.

Paralelamente à entrada no grupo de pesquisa da UERJ, o LEFoPI, criado há dez anos na Faculdade de Educação da UFJF, pela Profa Dra. Léa Stahlschmidt Pinto Silva, buscava uma metodologia que problematizasse a produção de conhecimento no interior das creches. A minha inserção neste grupo data de 2007 e o campo de estudos estava centrado nas creches públicas municipais da AMAC.

Entre 2008 e 2009, a pesquisa intitulada *Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche* foi desenvolvida e, a partir dela, os dados desta tese começaram a ser gerados.

Cabe-nos destacar que os dois grupos de pesquisa têm a crença mais ampla da responsabilidade social, de participação nas comunidades em que realiza suas práticas de pesquisa e da perspectiva de intervenção nos problemas sociais que circundam o universo das creches. Buscam uma produção de pesquisa extensionista que dialoga com os profissionais na tentativa de contribuir para a sua formação crítica almejando que, cotidianamente reflita sobre suas intervenções no interior da instituição.

Assim, o objetivo dessa tese está em consonância com os conhecimentos produzidos nos dois grupos e procura desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa das coordenadoras/diretoras no espaço de creche sobre as experiências infantis por elas orientadas, além de especificar o sentido e o significado que têm o choro das crianças. A pretensão é construir propostas alternativas para a orientação das experiências infantis num processo de co-participação ativa e colaborativa entre coordenadoras e pesquisadoras.

Portanto, a geração dos dados desta pesquisa aconteceu a partir das sessões reflexivas realizadas entre 2008 a 2011 com o grupo de coordenadoras/diretoras das 23 creches públicas do município de Juiz de Fora. Os detalhes de como foram organizadas e conduzidas cada uma delas serão descritos no item 4.4 – As sessões reflexivas como lócus de produção de dados.

4.3. As participantes da pesquisa – as diretoras/coordenadoras das creches²³

As participantes da pesquisa são as coordenadoras/diretoras das 23 creches públicas do município de Juiz de Fora. O grupo era flutuante e as ausências justificadas,

²³ Para preservar a identidade das coordenadoras/diretoras das creches utilizamos pseudônimos durante procedimento de organização e análise dos dados.

geralmente, por problemas a serem resolvidos no interior das próprias creches ou por motivo de saúde. Serão considerados para análise os dados obtidos de 14 coordenadoras/diretoras.

Após ficar decidido que aquelas sessões reflexivas comporiam o *corpus* da pesquisa, expliquei-lhes os objetivos e compromissos assumidos e pedi que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aqui intitulado de Declaração de Concordância do Participante (Anexo I).

Com o objetivo de trazer elementos que pudessem caracterizar melhor o grupo, além das falas nas sessões reflexivas, construí um questionário (Apêndice I) com questões fechadas, versando sobre aspectos socio-econômicos, e questões abertas, sobre a formação e atuação profissional. Foi aplicado na 3ª sessão realizada em 2010 e respondido por 14 diretoras/coordenadoras.

O resultado da análise deste instrumento será apresentado no capítulo que trata da análise dos Núcleos de Significação.

4.4. As sessões reflexivas como *lócus* de produção de dados

Para saber se os sentidos compartilhados e os significados construídos sobre o choro das crianças nas creches durante as sessões reflexivas com as coordenadoras/diretoras pedagógicas produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão, apresentarei detalhadamente neste item as condições de produção dos dados gerados nas sessões reflexivas.

Na acepção de Magalhães (2004, p. 82), na sessão reflexiva, “os discursos sobre as ações que compõem a reflexão das práticas didáticas são tomados como instrumento para que os agentes relacionem os conceitos espontâneos aos conceitos formais”. Assim, as sessões reflexivas podem ser configuradas como espaços de construção de sentidos com vistas a construir significados mais ou menos estáveis dentro de uma comunidade semiótica, no nosso caso, o grupo de coordenadoras/diretoras. Logo, a sessão reflexiva é o *lócus*, por excelência, da ZDP, entendida, aqui, como espaço de vida, de confrontos e conflitos das representações das participantes da pesquisa.

No caso desta pesquisa, as sessões foram organizadas a partir de quatro ações que operam, concomitantemente, no nível da linguagem, e que propiciam o processo de reflexão: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Em linhas gerais,

descrever é compreendido como a palavra, a voz do ator sobre sua própria ação, conhecer suas ações; (...) informar envolve uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações; (...) o confrontar estaria ligado ao fato de o praticante submeter as teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para o seu agir e pensar; (...) reconstruir está voltado a uma concepção de emancipação através do entendimento que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido (Magalhães, 2004, p. 72).

A partir das sessões reflexivas, busca-se a unidade indivisível entre teoria/prática, o que pode acontecer pela apropriação dos conceitos espontâneos em relação aos formais. Objetiva-se tornar os sujeitos participantes do processo de formação capazes de reconstruir suas práticas a partir da auto-consciência das mesmas. Portanto, o conflito promove “contextos para confrontação entre os conceitos provenientes da cultura popular e os conceitos científicos construindo um quadro para reflexão e crítica dos conhecimentos anteriores e de apropriação de novas significações” (Magalhães, 2004, p. 69)

As sessões, iniciadas em 2008, tinham como ponto de partida os temas trabalhados no curso de extensão ocorrido em 2007. No entanto, o grupo de pesquisa caminhou na direção de problematizar o seu formato (aulas expositivas, didatizadas, com pouco espaço para reflexão). Tínhamos o desejo de que as sessões, a partir daí, se aproximassem do caráter crítico-reflexivo e, por isso, optamos por não apresentar temas já construídos pelo grupo. A ideia era a de que elas trouxessem uma descrição de uma cena do cotidiano da creche e que, a partir daí, questões se tornassem potencialmente interessantes para uma discussão teórico-prática.

Descrever o conteúdo do curso de extensão se faz necessário porque o grupo de pesquisa LEFoPI, no início de 2008, debruçou-se sobre as vídeo gravações para analisar os temas produzidos por elas mesmas a fim de promover uma reflexão coletiva. Tínhamos como pano de fundo as seguintes questões: como as atividades poderiam ser feitas de outra maneira? Quais foram os sentidos para as crianças? A proposta de intervenção com as coordenadoras/diretoras foi negociada com a coordenadora das

creches vinculadas à AMAC e se realizaria somente a partir do 2º semestre visto que elas já estavam comprometidas com a capacitação do Instituto Avisa Lá²⁴, reuniões pedagógicas previamente agendadas ao longo do ano. Portanto, seria inviável mais uma ausência às creches.

Esta negociação ainda é impregnada das dificuldades históricas entre a Universidade e o campo das práticas educativas fora dela. Há uma expectativa por respostas imediatas para as questões que são urgentes nas creches e escolas. Há o medo de que as práticas sejam julgadas, avaliadas e, em última instância, reprovadas. Em função disso, o conservadorismo, a desconfiança e a resistência, muitas vezes, se instalam.

Cumprir destacar que participei do planejamento das sessões de 2008 e 2009 construídas no interior do grupo de pesquisa e conduzidas pela coordenação e vice-coordenação. A minha participação se restringiu à observação das sessões, a intervenções quando necessárias e a escrita de algumas notas de campo. Em 2010, dada a necessidade de produção das questões da tese, conduzi o processo de reflexão junto com a coordenação do GP LEFoPI. Isso foi fundamental para que eu me aproximasse do grupo e construísse aquilo que chamamos de sensação de pertencimento. Além disso, havia o principal motivo, eu precisava estranhar o familiar, frase tão repetida nas pesquisas de cunho qualitativo e, de fato, uma ação fundamental porque somente assim o sujeito consegue dar conta “daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio (...) posteriormente, pode assimilar esta nova visão de si como própria e incorporá-la em sua consciência, assumindo-a como familiar” (Jobim e Souza, 2003, p. 85).

Assim, o material de análise desta pesquisa se restringirá a 10 sessões reflexivas realizadas entre 2008 e 2011, com duração de 4 horas cada uma das sessões, que aconteceram na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Como parte da metodologia as sessões reflexivas eram filmadas e duas bolsistas de iniciação científica faziam a descrição integral dos vídeos. Em cada sessão, havia duas observadoras integrantes do grupo que elaboravam notas de campo.

²⁴ O Instituto Avisa Lá é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos. Tem como objetivos contribuir para a qualificação e o desenvolvimento de competências dos educadores, que atuam em instituições educacionais e atendem crianças de baixa renda; oferecer suporte técnico para ONGs, agências governamentais, escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Informações retiradas do site: <http://www.avisala.org.br>. Acesso em: 12 de jul. 2011

A seguir, descrevo o planejamento de cada sessão reflexiva bem como os objetivos e atividades realizadas em cada uma delas. Os detalhes das sessões estão em anexos e apêndices ao final deste trabalho. Antes disso, julgo importante informar o número de sessões que compõem o *corpus* discurso e de análise desta tese, bem como a data em que as sessões aconteceram.

ANO	MÊS	SESSÃO REFLEXIVA – SR
2008	Outubro	SR I
	Novembro	SR II
2009	Maio	SR III
	Junho	SR IV
	Novembro	SR V
2010	Abril	SR VI
	Maio	SR VII
	Agosto	SR VIII
	Novembro	SR IX
2011	Abril	SR X

1) Planejamento da Sessão Reflexiva I - 22/10/2008

No início, as sessões reflexivas eram elaboradas por algumas pessoas a fim de submeter o planejamento à apreciação de todas as participantes do grupo de pesquisa. Esta estratégia era favorável visto que as ideias eram compiladas e serviam como ponto de partida para as discussões e rearranjos necessários, quando fosse o caso.

A primeira sessão foi elaborada a partir das contribuições dos participantes do GP LEFoPI. A proposta era enviar uma carta-convite (ANEXO II) em que, além de informações básicas como a data e o horário, contivesse também um exemplo do que seria o processo de descrição de uma atividade, já que pretendíamos que as coordenadoras/diretoras pudessem descrever uma cena cotidiana. Cada uma poderia escolher aquela que julgasse importante como, por exemplo, a discussão com um pai ou mãe, o que poderia trazer a questão do conflito entre creche e comunidade e/ou a sobrecarga de trabalho. Elas deveriam enxergar naquele espaço que estas são situações corriqueiras na creche, pois se configuram como rotinas. Por isso, a questão colocada foi: quais seriam os caminhos e as possibilidades para lidar com esse tipo de situação? A resignificação de uma prática é decorrência desse olhar. (Ata de 2008).

A dinâmica adotada, em função do grande número de coordenadoras/diretoras foi organizá-las em dois grupos; o primeiro ficou sob responsabilidade da professora Léa e eu atuei como escriba; o segundo, sob a coordenação da professora Ilka e, como escriba, a pesquisadora Aretusa dos Santos.

Naquele momento, o choro da criança ainda não se configurava como tema de investigação. No entanto, a sessão revelou o momento embrionário desta discussão, além de mapear as questões que circulam no contexto da creche em que não existe palavra descolada de um contexto (ANEXO III)

É importante destacar que o objetivo foi atingido parcialmente porque as participantes conseguiram descrever uma cena do cotidiano, conforme o planejamento, porém não foi possível realizar as etapas do *informar*, *confrontar* e *reconstruir*. Observamos que as mesmas sentiram necessidade de contar casos sobre o que acontecia no interior das creches em que atuavam e isso nos deu a possibilidade de conhecer o contexto e os seus saberes/fazer.

2) **Planejamento da Sessão Reflexiva II - 19/11/2008**

A segunda sessão reflexiva aconteceu também coletivamente a partir das contribuições dos participantes do grupo de pesquisa. Após a leitura da descrição do vídeo da sessão anterior, organizamos a próxima de modo a selecionar algumas descrições para aprofundar a discussão com o grupo. Organizamos grupos de, aproximadamente, 3 a 4 participantes, conforme anexo. O critério para a escolha das referidas descrições, no total de 3, se deu pela pertinência da discussão entre pesquisadoras e coordenadoras/diretoras e pela impressão que os temas ali discutidos precisariam ser ainda depurados como a questão do choro. O meu olhar a partir daqui começou a ser aguçado pelas falas das participantes e percebi que o tema poderia ser potencialmente interessante para futuras investigações (ANEXO IV)

3) **Planejamento da Sessão Reflexiva III – 06/05/2009**

A primeira sessão reflexiva de 2009 aconteceria depois de um acordo com a AMAC, que cedeu três encontros durante o ano com as coordenadoras/diretoras das

creches. Retomamos a leitura das descrições das sessões de 2008 e identificamos alguns indicadores para a continuidade do processo de reflexão: a relação família-comunidade; o choro da criança; a brincadeira e a interação criança-adulto. Contudo, à medida que os encontros aconteciam e que precisávamos definir a condução das próximas sessões reflexivas, decidimos focar na questão do choro pela relevância e materialidade dessa discussão nas falas das participantes. Nesse sentido, começamos a questionar como o choro aparecia na fala delas, o que pensavam sobre ele, já que estavam inseridas em uma comunidade semiótica que partilha os mesmos signos, ainda que assumam com significações diferentes.

Assim, na reunião de pesquisa do dia 14 de abril de 2009, apresentei-lhes o meu desejo de empreender uma pesquisa sobre este assunto defendendo para os demais participantes do grupo de pesquisa que o choro perpassava outros temas já apontados pelo grupo como a relação creche-família, as relações de poder, o cuidar/educar. E já procurava problematizar algumas questões como: que choro é esse? O que ele reflete e refrata?

O planejamento dessa sessão reflexiva previu, em um primeiro momento, a apresentação das pessoas novas que integraram o grupo e resgatar a ideia da pesquisa crítica de colaboração. No segundo momento, foram apresentados fragmentos das falas das coordenadoras da última sessão de 2008. Elas responderam às questões elaboradas por mim e, em seguida, confrontaram o que responderam com o quadro teórico elaborado pela Profa Dra Maria Tereza de Assunção Freitas sobre as principais correntes psicológicas do século XX. A partir daí, iniciamos um diálogo sobre outras possibilidades de intervenção sobre o choro das crianças na creche (ANEXO V).

4) Planejamento da Sessão Reflexiva IV – 03/06/2009

O objetivo da quarta sessão reflexiva era dar continuidade à sessão anterior explorando as teorias da aprendizagem e a sua relação com o cotidiano das creches. Como habitualmente fazíamos, um pequeno grupo elaborou o planejamento da sessão, submetendo-o à apreciação das demais participantes do grupo de pesquisa (ANEXO VI).

5) Planejamento da Sessão Reflexiva V – 04/11/2009

O objetivo desta sessão era dar fechamento às atividades iniciadas em 2009 e, principalmente, resgatar a atividade realizada no laboratório de informática, o Infocentro da Faculdade de Educação da UFJF na sessão anterior, que não foi considerada para efeito de análise dada as suas peculiaridades. Estava orientada para compreender como as coordenadoras/diretoras das creches sistematizam as passagens de atividades na rotina das creches. Elas deveriam conversar com as educadoras das crianças de 3 anos e levar a proposta que construíram em dupla à creche para que pudessem desenvolvê-la (ANEXO VII).

No próximo encontro, em novembro, elas deveriam trazer o relato desta atividade, o que nos interessava para constar como sessão reflexiva para análise. Assim, o foco não seria apenas a atividade, mas, principalmente, a observação da educadora na interação com as crianças, na perspectiva de que ela (a educadora) vivenciasse o processo de reflexão das sessões que realizamos com coordenadoras/diretoras.

Um dos objetivos desta ação era também produzir material para que as coordenadoras/diretoras participassem do III SIAC – Simpósio Ação Cidadã, que acontece anualmente na PUC/SP com seus relatos de experiência e intervenções no contexto da creche. Interessante destacar que o trabalho enviado para o II SIAC com o título: “A construção de um projeto de ação em processo colaborativo” foi apresentado no referido evento por 15 coordenadoras/diretoras juntamente com duas pesquisadoras do grupo de pesquisa.

6) Planejamento da Sessão Reflexiva VI – 07/04/2010

Em 2010, todas as sessões reflexivas foram planejadas por mim em colaboração com a coordenadora do grupo de pesquisa. A intenção era aprofundar a discussão sobre o tema do choro a partir de um planejamento específico em que a articulação entre a teoria e a prática fosse o mote do diálogo entre nós e elas. Para isso, trouxemos as contribuições de Wallon, autor desconhecido por muitas (APÊNDICE II).

7) Planejamento da Sessão Reflexiva VII – 05/05/2010

O objetivo desta sessão foi expandir o significado sobre o sentido do choro das crianças na creche, apresentando-lhes as categorias de análise construídas a partir da sessão anterior, em abril. As duas categorias mais discutidas foram: o olhar para o choro e a intervenção no choro (APÊNDICE III).

8) Planejamento da Sessão Reflexiva VIII - 18/08/2010

Na sessão anterior, muitas questões surgiram a partir da reflexão sobre as práticas das coordenadoras/diretoras entrecruzadas à teoria de Henry Wallon. Por isso, a proposta da sessão reflexiva de agosto foi utilizar a técnica da *performance*, oriundas das artes cênicas. Tal como afirma Augusto Boal (1988, p. 46) “todos os seres humanos são atores - porque atuam - e espectadores - porque observam. Somos todos “espectadores”. Esta técnica pretende o resgate do que é natural na pessoa e que de alguma forma foi silenciado em função da convenção cultural, da censura, dos valores. Chamada também de “cenários experimentais” por Newman e Holzman (2002, p.196), a performance busca “produzir conscientemente um desempenho (uma imitação revolucionária) do falar, ler, jogar, amar, escrever, trabalhar, criar. Temos que usar o que é natural e vivo na infância para combater o que se tornou “natural” e morto-em-vida depois dela”.

Nesse sentido, a intenção de utilizar a performance foi proporcionar às coordenadoras/diretoras a oportunidade de imaginar e vivenciar papéis de uma situação cotidiana nas creches em que atuam (APÊNDICE IV).

9) Planejamento da Sessão Reflexiva IX - 10/11/2010

A última sessão reflexiva de 2010 teve como propósito compartilhar um texto escrito pelas bolsistas do grupo de pesquisa e por mim sob o título “Choro e Silêncio: história de aprendizagens no contexto da creche”, a partir das sessões de 2008 e 2009 sobre os sentidos e significados do choro das crianças a partir do olhar das coordenadoras/diretoras. Elas deveriam lê-lo e discutir as impressões, convergências e divergências sobre o texto (APÊNDICE V).

10) Planejamento da Sessão Reflexiva X – 06/05/2011

A primeira sessão de 2011 foi reservada para finalizar o tema do choro nas sessões reflexivas com as coordenadoras/diretoras das creches, além de apresentar uma proposta para a dinâmica das próximas sessões. Foi uma oportunidade também para que as participantes discutissem o momento atual da transferência da administração das creches da assistência para a educação. Nesta sessão, a coordenadora do grupo anunciou a sua aposentaria (APÊNDICE VI).

4.5 Procedimentos de análise: da organização à construção dos Núcleos de Significação

Nesta subseção, pretendo descortinar como os dados produzidos durante as sessões reflexivas foram organizados e posteriormente interpretados. Como dito anteriormente, o corpus de análise é constituído por 10 sessões reflexivas, com duração de 4 horas para cada uma delas. As vídeo gravações foram descritas na integralidade, o que gerou um número bastante significativo de dados não lapidados, 589 páginas.

A rigor, este é um dos momentos mais instigantes da pesquisa porque permite ao pesquisador(a) escolhas, logicamente, ancoradas na perspectiva teórica que o/a sustenta, mas com certo grau de liberdade e criatividade para seguir um caminho possível dentre outros para uma análise no campo da pesquisa qualitativa. Uma forma de caminhar pelo labirinto em busca da saída.

A pesquisa surge necessariamente da insatisfação que temos a partir das respostas que já conhecemos. Com as explicações apresentadas para aquilo que buscamos saber e, por fim, quase da desconfiança de que é possível pensar/agir de outro modo. Retomemos a questão problematizada neste trabalho e as perguntas que dela decorrem: *saber se os sentidos compartilhados e os significados construídos sobre o choro das crianças nas creches durante as sessões reflexivas com as coordenadoras/diretoras produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão*. E, a partir disso, responder às seguintes questões:

1. *Que lugar existe para a criança manifestar suas emoções, entre elas o choro, nas creches públicas do município de Juiz de Fora?*

2. *Como o choro é visto pelas coordenadoras/diretoras da creche?*
3. *Lidar com o choro pode revelar uma concepção de infância, de educação e da relação criança-criança/criança-adulto das coordenadoras pedagógicas/diretoras da creche?*

Trata-se de um trabalho exaustivo no material empírico na busca por novas sendas. Isso porque partimos da premissa, tal como o fizeram Bakhtin/Vigotski, de que a linguagem é produção discursiva. Para compreender o dito, é necessário saber do contexto da enunciação, pois os significados que circulam interferem sobremaneira no significado produzido, o que, por sua vez, traz novos sentidos sobre as coisas do mundo, já que o olhar de quem olha, muitas vezes, consegue estabelecer e revelar relações desconhecidas pela imagem capturada. No entanto, em outras vezes não, deixando para o leitor preencher as lacunas oriundas da escrita da própria palavra. Interpretar é uma das ações mais importantes da pesquisa qualitativa, pois os fatos são fabricados pelo olhar. As possibilidades são muitas e nossos olhares, poucos. O que fazemos, na maioria das vezes, é costurar os fios em um emaranhado, que saudavelmente nos escapam.

Uma pista já conhecida nestes casos é organizar, reorganizar, desorganizar e organizar novamente o material em um trabalho artesanal de esculpir/lapidar palavras. A questão é como fazer isso respeitando o rigor acadêmico. A partir da descrição das sessões reflexivas, foi possível, em um primeiro momento, identificar e nomear as categorias de análise, como, por exemplo:

o choro como processo de aprendizagem e desenvolvimento;

o choro como elemento da rotina na creche;

o choro como pano de fundo para os *nós* da prática.

Apenas destacar palavras fora do seu contexto não atendia ou contemplava os objetivos deste trabalho que busca preservar a totalidade do discurso e o contexto da enunciação. Foi possível perceber a necessidade de, durante a leitura do material, identificar as categorias, nomeá-las, aproximá-las das marcas discursivas de outras categorias, fundi-las e renomeá-las. Esta é uma atividade morosa que depende dos olhares de quem a constrói, da luminosidade da teoria e do que emerge na/da empiria. É por esse motivo que o que escrevemos tem o caráter de dizer aquilo que não sabemos: *sobre os possíveis sentidos e significados do choro da criança na creche circunscritos em um tempo e lugar específicos.*

Acreditamos que somente a fala (aspecto externo da linguagem) não é capaz de revelar os sentidos constituídos pelo sujeito na sua relação afetivo-cognitiva com a realidade. Conforme explicita Soares (2011, p. 155), “é fundamental que nos apropriemos também do aspecto interno da linguagem, isto é, do movimento do pensamento no qual a fala se constitui e, ao mesmo tempo, é dele constituinte”. Isso porque o acesso ao aspecto interno da linguagem é possível pela análise e interpretação do significado, que também se constitui na fala do sujeito. Retomar Vigotski (2008) é fundamental, nesse momento, porque ele diz que o significado é externo e interno concomitantemente, uma unidade histórico-dialética do pensamento e da linguagem.

Diante destas considerações, optamos por trabalhar com a construção dos Núcleos de Significação a partir da perspectiva teórico-metodológica de Aguiar e colaboradores (2006, 2011, no prelo), que explicita a necessidade de realização de algumas ações, a saber: leitura flutuante e levantamento de pré-indicadores; indicadores e conteúdos temáticos e núcleos de significação.

Na leitura flutuante e organização do material, faz-se o levantamento dos **Pré-Indicadores**, descritos por Aguiar e Ozella (2006) como o primeiro momento, ainda empírico da pesquisa, em que a palavra com significado destaca-se como a unidade de análise. O objetivo, nesse levantamento, não é fazer uma análise discursiva sobre as construções narrativas, mas colocar em relevo o contexto em que se insere o sujeito, composto pela narrativa do sujeito e as condições de produção histórico-sociais em que as palavras circulam. Isso é possível a partir de várias leituras “flutuantes” na perspectiva de familiarização e de apropriação do material. Aguiar e Ozella complementam dizendo que:

Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (p. 230).

De acordo com Soares (2011, p. 178), os sentidos e significados encontram-se nos pré-indicadores, “de modo que são seus conteúdos que nos permitem realizar

abstrações e, assim, nos aproximarmos do concreto que configura a dimensão subjetiva”.

A segunda etapa, identificada como **Indicadores e Conteúdos Temáticos**, consiste da aglutinação dos pré-indicadores partindo dos princípios da similaridade, complementaridade ou contraposição. Esta ação permite reduzir a diversidade do grande número de pré-indicadores, pois são os indicadores que:

nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. Esse procedimento tem analogia com o que coloca Vigotski (1998, p.182) quando fala das peculiaridades semânticas da fala interior e destaca a aglutinação como uma delas: “Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma idéia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa idéia” (Soares, 2011, p. 230).

A terceira etapa é denominada de **Construção e Análise dos Núcleos de Significação**. Ela resulta do processo de articulação do conjunto de indicadores. Nesse sentido:

os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo. Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230-31)

Observando as três etapas para a construção dos núcleos de significação, é fundamental analisa-los. Os autores sinalizam que é interessante partir do processo inter-núcleo e avançar para o intra-núcleo, ou seja, articular os conteúdos dos núcleos e dos núcleos constituídos entre si. Nessa direção, é de se esperar que este procedimento parta do empírico para o interpretativo. “Isto é, a partir da fala exterior caminhamos para um plano mais interiorizado, que estamos denominando de zona de sentidos” (Aguiar, 2011, no prelo).

No próximo capítulo, apresento o levantamento dos Pré-Indicadores, a articulação destes em Indicadores e a construção dos Núcleos de Significação possibilitados pela produção de dados nas sessões reflexivas.

5. DA ORGANIZAÇÃO À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Conforme explicitado no capítulo anterior, passarei a descrever o que chamamos de pré-indicadores (Aguiar; Ozella, 2006). Isso foi possível pelas inúmeras leituras dos dados convencionalmente chamados de brutos em uma pesquisa qualitativa. No início, *Leituras flutuantes* e, posteriormente, *leituras afetadas* pela análise do objetivo maior deste trabalho. Para organizar os dados, levantei pré-indicadores das sessões realizadas em 2008, 2009, 2010 e 2011. Este momento ainda não se configura como uma análise

apurada da unidade verbal, a palavra. Outra questão pertinente relativa à metodologia de pesquisa escolhida é observar que temas aparentemente desconectados do objetivo do trabalho (aqueles que não dizem diretamente da questão do choro) configuram-se, em contexto posterior, na comunicação com outros pré-indicadores, como relevantes para uma possível análise. Isso se sustenta pela impossibilidade de haver palavra descolada do seu contexto. Basta lembrar o capítulo sobre sentido e significado, em que ficou claro que é inadmissível pensar na inseparabilidade entre humano e história pois somente na história o indivíduo cria significados.

Assim, em acordo com Soares (2011, p. 157), os pré- indicadores “são recortes de um discurso que conservam as propriedades da totalidade do sujeito, ou seja, da sua forma de pensar, sentir e agir, que sintetiza a realidade vivida/sentida”. A seguir, apresentamos os pré-indicadores das sessões realizadas.

5.1. Pré – indicadores das sessões reflexivas

Optamos por levantar os pré-indicadores das sessões reflexivas organizadas pelo ano em que se realizaram. O quadro I refere-se às sessões de 2008; o quadro II, às de 2009; o quadro III, às de 2010 e o quadro IV, à de 2011.

QUADRO I – SESSÕES REFLEXIVAS I, II (2008)

PRÉ-INDICADORES
Ah, mas isso já sabe, isso a gente já faz (Silvana – SR I)
Mas ela chora demais. É por causa de um brinquedo, chora porque a professora mandou calçar um chinelo, ela chora por qualquer coisa , ela tá chorando muito. Então, assim eu vejo o sufoco lá da recreadora que tem mais 14 crianças e é uma turma assídua. Então assim eu achei essa alternativa que tem apresentado esse resultado, entendeu? Aí na hora que eu chego na sala ela já começa a parar e começa a ficar mais calma. Mas vamos lá comigo um pouquinho. Ela vai, eu converso com ela, ela senta lá na mesinha, fica lá sentada, eu converso com ela um pouquinho: - Parou de chorar agora? - Parei. - Então você vai ficar bonitinha? - Vou. Ela vai e fica lá bonitinha, aí sempre que ela passa na sala, ela diz: - Tia Cidinha, tô bonitinha. (Conceição – SR I)
Eu acho que primeiro o incômodo do choro da criança, segundo o que as outras pessoas próximas iriam pensar de uma unidade de crianças onde as crianças

<p>ficam aos berros, o que acontece ali dentro? Nessa creche quem passa no corredor escuta tudo o que acontece dentro da creche, mas ela não vê com clareza o que acontece lá dentro, ela só ouve. Então são várias coisas que incomodam, o olhar do outro né, do estranho que não conhece o trabalho que é feito... (Lúcia – SR I)</p>
<p>Porque se a criança chora, ela pede socorro, o socorro é de um sentimento que ela não consegue identificar, quando a criança chora é porque ela sente alguma coisa e não consegue nomear aquilo, então o choro é uma forma de chamar atenção. (Lúcia - SR I)</p>
<p>Ela viu que ela chorou ali naquele momento que ela não tinha como acolher somente aquela criança, o que ela fez? Ela: “Vamos levantar todo mundo, vamos lá para fora, vamos continuar lá fora”. Foi o recurso que ela tinha, ela não ficou lá olhando sem fazer nada, não, pelo contrário, o que ela fez ali ela não ia ter ajuda e ela precisava acalmar a situação, vamos levantar porque lá fora no espaço aberto as crianças iriam cada uma pegar uma coisa e interagir com outra coisa ou entre eles mesmos e ela pode dar atenção à menina. (Laura – SR I)</p>
<p>Eu quis trazer essa situação porque é um caso recorrente, não era uma situação isolada, é uma criança que vem apresentando esse choro e eu já conversei com a mãe, a mãe já até me explicou a situação... (Conceição – SR I)</p>
<p>Eu acho que a gente tem que ver o contexto, o que está por trás, o que está causando... (Laura – SR I)</p>
<p>A única coisa que a gente pensa assim até quando você vai estar fazendo isso e toda vez que ela chorar você vai ter a disponibilidade de levá-la para sua sala para conversar e o dia que você não estiver e o dia que você estiver muito apertada? Então eu acho que seria uma forma que você encontrou, lógico... Mas daí, estar mostrando a criança outros caminhos também, se não ela vai ficar agarrada só com você... (Renilda – SR I)</p>
<p>Isso que vocês estão trazendo é a crônica de um pepino anunciado. É uma coisa que está se tornando um fenômeno crônico em todas as creches. (João - SR I)</p>
<p>Só para acrescentar a situação né, para vocês entenderem. Então quer dizer, ela está com ausência da mãe, tá transferindo a figura de mãe para a recreadora na sala né, então assim é todo um contexto que a gente está... já vai encaminhar né, para um atendimento... (Laura – SR I)</p>
<p>Só para desfazer um mal entendido que eu senti na fala do Jonas. Jonas eu não disse que foi só uma questão do outro não, eu falei que foi uma série de fatores: é a questão do outro, é a necessidade da educadora, é a necessidade dela em ver o choro, tá? Não foi só a questão de calar a criança no sentido do outro não, mas da série de fatores que correm em função daquela cena e até da própria criança também, da gente se incomodar com o choro da criança e saber que é um choro de sofrimento. (Lúcia – SR I)</p>
<p>Mas assim, eu achei o encontro de hoje mais interessante que os primeiros, por quê? Aquela coisa né quando ela levou a música, era tudo lindo e as pessoas estavam falando... Com certeza, a gente tirou muita coisa dali, mas não é a nossa prática, não é a nossa realidade. Vamos colocar a creche da AMAC, cada um aqui vive uma realidade dentro da sua unidade. É igual, mas é diferente... (Renilda – SR I)</p>
<p>Porque a criança ela não sabe ainda é... se expressar... né? O que ela tá sentindo em palavras. Isso me aborreceu, eu tô sentindo falta do meu pai né... Ela é uma criança de dois anos, então ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos. Então ela vai e se manifesta de outra forma. É contrariada? Às vezes, até a gente, né? Quando tá estressada, contrariada, a gente chuta alguma coisa, quebra uma... (Conceição – SR II)</p>
<p>Em relação assim... a separação dos pais a criança tava é... com uma carência, então</p>

<p>no caso ela tava querendo chamar a atenção né... de bater, porque assim, toda vez que ela batia ou ela chorava aquela recreadora ou a própria coordenadora, na cena aqui, ela ia ao encontro da criança pra tá conversando, pra tá questionando o porquê daquilo. Então ela estava se sentindo valorizada ali naquele momento. (Renilda – SR II)</p>
<p>Essa, essa resposta foi um ponto de discussão aqui no nosso grupo né... A gente colocou que não há. “Em todos os momentos descritos na pergunta, como o choro, a raiva, alegria etc. sempre há a intervenção de um adulto a fim de garantir a segurança da criança, acolhê-la e tentando ser um facilitador da manifestação de seus sentimentos”. Por quê? A criança chora, ela chora. Ela tem o momento de raiva dela, ela tem. Elas às vezes os coleguinhas estão brincando e... aí... eles estão lá brincando e ela quer ficar quietinha no canto dela. Tem né... existem esses momentos, porém eles não são prolongados. Se tá acontecendo aquilo, o adulto vai lá e faz uma intervenção. Então assim, essas coisas acontecem, porém há uma manifestação do adulto, havendo a manifestação do adulto, a gente achou então que não há esse momento... (Conceição – SR II)</p>
<p>Quando a criança chora, você não vai simplesmente deixar a criança chorar lá... porque simplesmente ela quer chorar... Então, assim, sempre há interferência do adulto. (Renilda – SR I)</p>
<p>É tudo por uma questão de segurança. A criança grita com raiva, você vai deixar a criança sozinha? Aí tá com raiva, sai chutando tudo, aí você tem que ir lá e segurar ele.... (Renilda – SR II)</p>
<p>Eu acho que eles não são maduros suficientes de ter... Pra gente deixar esse momento acontecer sem interferência, entendeu? Até as próprias pessoas em volta vão perguntar: “Por que esse menino tá chorando tanto?” Então, assim, em função até, não sei, até da própria maturidade da criança de você permitir que esse momento aconteça na creche, porque aí em casa se o menino quiser ficar lá no sofá, a mãe vai ter só ele. (Renilda – SR II)</p>
<p>Que às vezes a criança está mesmo chorando demais e a tia às vezes não sabe o que fazer. Ela põe no colo, já vi isso muito, dá aconchego. É uma forma de acolher? É. Outras vezes não quer brincar? Então ela fala: “Então você fica aqui sentadinho do meu lado me ouvindo quietinho”. Já vi isso muito e ele fica ali. É o momento dele. Não deixou sozinho, tá junto com o grupo, mas não está fazendo aquilo que os outros às vezes estão fazendo, porque ele não está afim, vai obrigar? Então fica ali sentadinho. Ou às vezes está agressivo demais, põe ali no cantinho perto dela para pensar. Não é castigo não, é para pensar. Daí ela pega e fala “Eu já pensei, posso brincar?” (Ana – SR II)</p>
<p>O sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitida. (Eva – SR II)</p>
<p>O choro, uma criança chorando condiciona outras e há essa necessidade de controlar, a gente sempre dá uma satisfação à comunidade que a gente tá inserida, né. Eu falo, por exemplo, da unidade onde eu trabalho, a minha unidade não tem porta fechada, são portões de ferro, então quem passa na rua, o tempo inteiro vê o interior da creche, então a gente tem que ter esse cuidado, com aquilo que fala, como que tá conversando, principalmente com procedimento em relação à criança. (Eva – SR II)</p>
<p>Se chorar, todos vão começar a chorar e se aquela coisa né, o fulano passou, não é questão de dar satisfação à sociedade, mas aquela questão mesmo de ser cobrada. Imagina assim, alguém me liga: “Nossa, por que essa criança tá chorando tanto?” Porque a gente tem mania de perguntar, né?! “Nossa, esse menino tá chorando o que aconteceu com ele?” (Renilda – SR I)</p>
<p>O choro denuncia... O choro denuncia a questão e maus-tratos pra 0 a 3! (Ana – SR II)</p>

II)
É a linguagem de 0 a 3! (Valentina – SR II)
Porque assim... Primeiro que com o choro a criança não vai conseguir falar . Então assim o primeiro momento é parar, “Vamos parar de chorar, vamos acalmar, o que está acontecendo? Calma, parou de chorar?” Então agora né, tanto a coordenadora quanto qualquer funcionário da creche faz isso. Quando a gente fala da questão da avaliação não é só da comunidade não. Vamos supor: uma criança está chorando o tempo inteiro. Eu, como coordenadora, entro na sala, querendo ou não a gente acaba avaliando a recreadora que está na sala. Ou se está chorando, a Andréia, como coordenadora, ela liga: “O que está acontecendo aí?” Então assim não é só a comunidade, acho que a gente é avaliado o tempo inteiro . (Renilda – SR II)
Eu acho que o papel mais importante numa situação dessa com uma criança é a educadora responsável , ela é a referência da criança no dia a dia, entendeu? Então assim para uma coordenadora nem sempre a gente consegue envolver a criança. A gente não consegue ter essa interferência direta assim. Não tem muito sucesso, eu penso assim, pela prática, entendeu? Agora a pessoa tem referência. (Conceição – SR II)
(...) A maioria das vezes a família não está disponível para isso, porque ela acha que ela colocou a criança ali e que nós temos que dar conta dela. Porque assim a creche não ia ter solução pra esse problema, porque a família não queria ter solução. O pai que leva a criança que só vive na rua, como é que ele vai ficar preso dentro de uma creche oito horas por dia? Se quando tá com a família não tem limite, né? (Conceição – SR II)
Que a formação com a prática é muito prazeroso e isso faz uma diferença, tem uma mudança no trabalho, né? O que eu acho que não funciona é a formação só com a teoria e eu acho que o serviço de creche começou a mudar a partir dessa prática. Entendeu? De ter a formação, mas de ter essa prática junto. (Conceição – SR II)
O que a gente fez numa síntese aqui do que está escrito é que a estratégia de interação da professora com aquela criança que demandava carinho ela foi, talvez, assim equivocada. O recurso que ela usou, porque com esse recurso ela valorizou a dimensão cognitiva do outro , montando um discurso que é uma questão cognitiva com fundamento moral, com uma criança de dois anos. Um ser que está num estágio de desenvolvimento que privilegia uma criança de 2 anos, privilegia o quê? Interações afetivas concretas, sensório-motricidade e dentro de uma visão se falar aqui e, no caso dessa ação dela, ela esqueceu que a criança naquele momento não se vai modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho, dê o carinho. Então a maneira que ela usou de instrumental de interação foi incompatível com a idade da criança, né... (João - SR II)
Você fala assim: Para de chorar , meu amor, a tia gosta de você, mas vamos cantar. Isso é feio, tá atrapalhando seus coleguinhas... (RISOS) Cruza a perna, coloca a pequenininha no meio da sua perna, abraça ela... (Lúcia – SR II)
Acho que nem é só a questão do toque... É olhar o olhar da criança . (Eliana – SR II)
Mas as nossas educadoras, as nossas recreadoras, elas têm medo de errar . Elas têm medo de experimentar qualquer coisa nova e não dar certo. “E o que você acha se você fizesse isso?” Você vai dando as pistas e vai construindo junto com ela. Você não tem que chegar e falar assim: “Olha, eu vi lá na sala, não foi bom.” E a gente fala: “Da próxima vez você faz assim, você senta, cruza as pernas, bota a criança no meio, abraça, e canta uma outra música”. E se o coleguinha falar para ela: “Ah, ela tá chorando!” Você fala assim: “É porque ela tá num momento individual!” Se o outro falar: “Ah, não é isso não.” Essa receita de bolo vai entrar aqui e sair aqui (apontando para uma orelha e para outra) porque ela não construiu, não tem

significado próprio. Mas aí, ela coloca um toque pessoal naquela estratégia que você acha que tava prontinha, você fala assim: “Poxa vida, né, a dela vai dar muito mais certa do que a minha e eu nunca tinha pensado nisso!” (Lúcia – SR I)

Foi assim, uma fomentação inicial, que foi muito importante. Assim, eu hoje em dia, assim confesso, da minha parte, aquela primeira parte... Fiz igual o Romário.. Oh... **Eu já sei fazer isso uai!** (Silvana – SR II)

QUADRO – II – SESSÕES REFLEXIVAS III, IV, V (2009)

PRÉ-INDICADORES
A gente precisa conhecer o choro , o que que ele traz pra gente, se é um choro de dor, se é de falta de afetividade, se o choro é só manha, né. Que às vezes a criança tá acostumada com colo e se é por distanciamento da família. Então, a gente discordou um pouquinho desse condicionamento aí né, em geral. E esse condicionamento assim né, uma criança choro por chora no início né do período de adaptação. Fora isso a gente né, discordou do daqui, porque aqui parece que tá colocado de maneira geral e não é sempre que acontece. (Rosa – SR III)
Uma coisa que chamou muita atenção do nosso grupo foi a palavra controlar , né, que a gente analisa assim que ela tem uma dupla interpretação aqui , né. Esse controlar seria o controlar de você fazer de qualquer maneira que aquela criança pare de chorar, né? (Rejane – SR III)
Controlar pra ter uma organização, para tranquilizar o ambiente , porque às vezes se torna um incomodo, né? Ou se é de desviar a atenção da criança, de fazer com que a criança... (Rejane – SR III)
Ter um controle mais agradável. Não é sobre pressão, seria um controle agradável nessa outra colocação. (Renilda – SR III)
Não, mas como a gente chegou à conclusão com a ajuda da Léa que podíamos desenvolver as nossas próprias teorias , a gente desmembrou, entendeu? Porque Assim, tem aquele controle que a educadora chega ao descontrole. Ela faz qualquer coisa para aquela criança calar a boca. Então, na hora que a gente leu essa coisa do controle e do condicionamento, a gente falou: “Opa!”. São duas palavras que nos chamaram atenção. (Rejane – SR III)
Que a gente não tem que controlar, a gente tem que observar e buscar o porquê desse choro, né? Eu acho que uma vez a gente descobrindo o porquê do choro, esse choro vai ser controlado por si só. A própria criança vai conseguir né pôr para fora... (Ana – SR III)
Ninguém controla o sentimento do outro. Então, por isso que a gente discorda da palavra controlar. A gente acolhe ou não o choro do outro. Porque não tem como você controlar o sentimento do outro, ou você acolhe esse choro entendendo que o choro é uma manifestação individual e que ela deve ser acolhida ou então você faz justamente ao contrário, você controla aquilo. (Lúcia – SR III)
É porque tava comentando aqui no grupo, as crianças da creche elas não têm condições de estar verbalizando o que estão sentindo. Então, é muito complexo uma criança chegar e falar assim: eu tô carente! Ela não sabe falar isso. Então o que que

eles vão começar a fazer, vão começar a chorar. Aí você vai tentar conversar, **mas não é uma conversa que vai adiantar**. Então é complicado? É. Igual a Rose falou, isso irrita? Irrita. O silêncio, ele não tem que ser feito dessa forma. **Todo mundo vai falar assim, de engolir o chorinho, tem desespero disso. E é feito isso, de engole o chorinho, vamos para de chorar para me explicar o que que tá acontecendo**. Uma criança não tem condições de fazer isso. Então, eu acho que a questão do controle ele é muito complicado. (Marcela – SR III)

Que independente da comunidade estar cobrando ou não que a criança silencie o **respeito por esse choro, por esse silêncio da criança, ele tem que ser fundamental no nosso dia a dia**. (Rejane – SR III)

A criança se sente segura pra manifestar também a sua insegurança quando o outro chora. Só vai chorar com aquela criança aquela criança que já está com uma insatisfação e uma insegurança, que tá com medo de externalizar aquilo. **Então quando o outro chorou, ela chora junto porque ela se sentiu segura... É aquela mesma coisa eu não vou ir pra casa... É, também posso, se ele tá chorando quer dizer que se eu chorar eu não vou ser punida por causa disso, eu também tenho o direito de externalizar a minha insegurança, né?** Então eu acredito que quando uma criança chora e o outro chora ele também iria chorar, talvez não naquele exato momento, mas mais tarde ele também ia chegar ao ponto de externalizar através do choro aquela insegurança que ele está sentindo, como o outro do lado chorou, ele falou: “Espera aí, este momento também é meu, eu também tenho uma insatisfação pra colocar pra fora”. (Lúcia – SR III)

Mas eu acho que a grande preocupação nossa, né, principalmente da coordenadora é confortar aquela criança realmente pra ela parar de chorar, mas o que que eu tenho que fazer primeiro? Saber da criança o por quê que ela está chorando, né! Então a gente vai acolher esta criança, conversar o por quê, às vezes ela não sabe se expressar, a gente vai vendo o que vai acontecendo com isso aí, né. Vê o por quê, de repente a criança está com uma dor de ouvido, tá com dor de barriga, né. Há pouco tempo surgiu, eu estou com alguns bebezinhos de uns 4 meses lá na creche, e na hora do almoço estava aquele silêncio e de repente uma criança gritando, mas gritando, gritando, sabe, todo mundo se agita pra ajudar. E eu saí depressa e eu encontro já uma recreadora vindo com um neném, apertando o neném aqui na barriga, porque era cólica e tal, aí a salinha dela estava sozinha e eu pego a criança e ela pega e põe a criança aqui na minha perna, sabe, falei: “Esta criança tá com gases”. Aí comecei a apertar assim, a alisar as costinhas dela, aí foi cessando, cessando né, aí ele fez o cocô próprio né, e acabou. **Então assim, nesse dia, esse bebê estava chorando com os gritos, acordou as outras crianças de dois anos e acordou as outras crianças do berçário também. Então quer dizer, todo mundo já se agitou pra ajudar, né, então assim, pra controlar o choro, realmente foi um controle, né, das outras crianças não se tornar...** (Ema – SR III)

Quando a gente fala da comunidade né, as colegas já falaram, a comunidade é um todo. É o funcionário dizendo: **“Nossa, aquela criança chorando tanto!”** E a vizinha, eu até perguntei a Léa se do lado de lá fosse a creche e ela morasse aqui e uma criança ficasse chorando, chorando, chorando, será que num incomodava ela não? É claro que incomodava, ela ia querer saber por que essa criança estava chorando né, **e por quê que a gente também não estava fazendo nada, né?** (Ema – SR III)

Existem pessoas que ligam pra AMAC sim reclamando de que na creche as crianças choram muito, deve estar acontecendo alguma coisa, mas sempre associando a alguma agressão. (Marcela – SR III)

No ir e vir pra creche, você vai no ônibus e tal, aí um vizinho próximo a creche, igual

no início do ano, uma agente de saúde me disse: **“Nossa, Ana Paula, eu nunca tinha percebido como as crianças tão chorando tanto quanto agora”**. Aí eu disse: **“Ah, mudaram de educadora, tão passando de sala e eles falam muito tempo com uma educadora só”**. Então assim a menina ficou praticamente oito meses numa mesma turma, responsável pelos dez bebês do berçário, então quando passou pra duas acho que eles falaram assim: **“Opa, era uma só”**. A referência era ela. (Paula – SR III)

Eu acho que aqui é unânime pra todos nós né, que o choro ele deve ser compreendido, que ele é uma manifestação importante, que a gente tem que acolher... E quando a Rose fala dessa questão da teoria e da prática, foi uma coisa que a gente discutiu muito. A gente estudou, a gente acha que pro dia a dia, pra educar uma criança, pelos grupos de estudos que a gente tem feito juntos e tudo, **que o sociocultural é o mais importante, né?** Que a criança não é uma tabula rasa, que ela tem as coisas, então ela não chora só porque ela tá na creche, **ela tem sentimentos que vem com ela de casa que vem com ela pra dentro da creche**, e que a gente tem que respeitar isso, que é o momento dela e que a gente tem que ser é... Perdi a palavra.. Um facilitador, um mediador, pra que essa criança externize esse sentimento que ela não sabe nomear, que ela não consegue identificar sozinho. **Tudo isso é sociocultural né**, tá dentro da teoria sociocultural. **É o Vygotsky aí o tempo todo falando e vamos lá**, vamos lá, vamos ser o mediador pra que essa criança, pra ajudar essa criança a se desenvolver. Ela traz coisas culturais com ela, que ela sofre interferência de todos os ambientes que ela está e aí aquilo tudo tá ali junto construindo e a gente é um fator importante para esse desenvolvimento, dessa construção. E o que a Rose fala aí eu percebi com muita clareza, que **no dia a dia a gente se pega fazendo justamente ao contrário**, quando aquele choro incomoda e a gente quer que aquela criança se cale porque a gente tem um monte de outras. Então como que às vezes **toda teoria, tudo aquilo que a gente estudou, tudo aquilo que a gente acredita que tá lá no livrinho da faculdade é ótimo, é show de bola**, mas que de repente, **num segundo, a gente guarda aquilo dentro da gaveta e a gente quer educar a criança...** (Lúcia – SR III)

E a gente quer educar a criança com aquele vício no qual a gente foi educada, que a gente foi criada... (Lúcia – Sr III)

Então, o nosso trabalho **eu não vejo que ele é desenvolvido de uma forma mecânica em que a gente faça com que a gente lembre o que a mãe fez conosco**. Em cima de um estudo, entendeu? E eu tô vendo que a coisa aqui tá caminhando com uma outra... Com um outro lado que tá me incomodando um pouco, né? Então, eu queria deixar isso claro. **A creche não tem o registro do que ela faz**, do que ela fez, entendeu? E isso é uma falha, é uma falta, entendeu? Então, por exemplo, se nós tivéssemos o registro de tudo que nós já construímos ao longo desses anos todos, vinte anos de programa, praticamente vinte e cinco anos, nós teríamos muito mais a colaborar do que essa discussão que tá acontecendo aqui agora nessa plenária, entendeu? (Valentina – SR III)

Na verdade, o conhecimento que a gente adquire né, é... na escola ou na faculdade, na vida acadêmica da gente, tem o que a gente traz de vida afetiva, de família, de experiência, tudo isso edifica mesmo! E, na verdade, isso **tudo que a gente consegue juntar tá na nossa atuação do dia a dia**. (Meire – SR III)

Essa reconstrução... Luciana, a gente reconstruiu? **Quais foram os elementos que te possibilitaram essa reconstrução? É a experiência do outro, quando o outro traz um dado novo que deu certo com ele, olha eu fiz assim e deu certo...** A gente constrói e a gente desconstrói e a gente reconstrói e **a gente tá sempre em movimento**. Hoje, a gente acredita... (Lúcia – SR III)

Eu tive muita dificuldade, tem uns três dias que eu tô pensando... Porque, igual você falou, **eu nunca parei para pensar nesse aspecto, em qual teoria está pautada a**

minha... A minha ação diária dentro da unidade. Eu fiquei muito assustada com isso, por eu nunca ter parado para pensar. Como você falou assim, o nosso trabalho ele é muito... O dia a dia ele é muito dinâmico e nós não temos esse tempo para ficar às vezes refletindo sobre várias coisas, por isso esse espaço é tão importante para nós, apesar de ser difícil estar aqui, é muito importante. Assim, **eu cheguei à conclusão que eu tento, que a gente tenta ir para questão da sócio-histórica,** por quê? Porque é ela que valoriza a questão também do professor para intermediar essa relação de aprendizagem da criança. Então, ela não valoriza nem um ponto nem outro, ela valoriza os três elementos da aprendizagem. Então, assim, eu penso que essa é a que embasa mais, assim a que mais se embasa nas nossas ações diárias na creche. Pelo menos, o meu caminho tenta ser por esse. (Silvana – SR IV)

Eu fiquei assim... Eu achei muito interessante aqui a reflexão da professora no início do texto quando ela fala que o fato dos professores não se apropriarem de determinadas teorias, ou a forma como essas teorias são passadas para os professores em treinamento e não há uma... **igual este espaço que a gente tem aqui de checar as teorias com as práticas diárias,** que como os professores se sentem confusos com essas teorias e **começam a duvidar da própria capacidade por ele não conseguir encaixar as teorias nas ações dele e acabam agindo aí inconscientemente, por instinto mesmo.** Então, eu achei muito interessante essa reflexão aqui, porque pelo menos uma pessoa que consegue falar o quanto a gente tem que colocar a nossa prática... A prática também ser colocada em evidência tão quanto as teorias. **Achei muito interessante porque é a primeira vez que eu vejo nesse sentido, de valorização da prática, porque, às vezes, você não sabe os nomes teóricos, mas você sabe o que você está fazendo, você só não sabe nomear. E nem por isso as pessoas que têm a prática são menos capacitadas do que aquelas que só têm a teoria e vice-versa.** (Silvana – SR IV)

Não, eu fiquei mais tranquila. Eu tive assim, um pouco mais de tranquilidade porque assim... Até porque a gente já tinha trocado ideia com relação a essa questão do choro, mas eu fiquei muito assim... Na hora que você vai interagindo, pega um, pega dois... E foi assim mesmo, um no colo, balançando o outro no carrinho, e a gente nesse momento ali, no movimento mesmo. Só que deu pra gente essa tranquilidade, mas o serviço geral, que foi ajudar, acudir... Então essa pessoa já não teve essa mesma habilidade, tranquilidade, **porque eu já tinha conversado com as meninas, mas foi uma experiência que valeu a pena ter participado do encontro anterior, porque hoje o que eu vivenciei me deu tranquilidade.** (Rejane – SR IV)

O meu também foi muito interessante, mas antes de iniciar eu achei uma frase né muito interessante que eu cortei e coloquei na minha agenda: **“Seja qual for a modalidade da formação em serviço uma coisa é certa, a prática é o conteúdo que temos que estudar”.** (Suzi – SR V)

QUADRO – III – SESSÕES REFLEXIVAS VI, VII, VIII, IX (2010)

PRÉ-INDICADORES

A faixa etária que a gente atende é mais ações né. Ela fala com o corpo, e nada mais que o choro para expressar algum sentimento, algum incômodo, essa distância de família né, no princípio, a respeito de um espaço novo. (Laura – SR VI)

Quando você retoma os temas que nós trabalhamos nos encontros anteriores, eu posso falar com propriedade que um dos encontros, apesar de todos serem produtivos e ter acrescentado muito pra mim, o que mais me marcou foi o do choro. Assim, tem vários momentos que eu falo que na creche a gente lida com isso e como eu passei... **Lógico que eu não era diferente dali do choro né, mas o olhar, essa mudança interna minha eu tenho compartilhado com as meninas, desse olhar atento para o choro foi um dos encontros...** Quando você citou, começou a citar eu falei: “Gente, como me marcou esse encontro do choro, porque é uma vivência nossa todos os dias e realmente o choro ele incomoda, né? (Ao falar ‘incomoda’, Elaine faz com as mãos o sinal de que é incomodar entre aspas). Porque às vezes assim, eu tô... **Incomoda no sentido... Isso mobiliza, mas se eu tô atendendo uma mãe, a mãe fica incomodada quando tem algum choro no contexto da creche.** E é muito gratificante aprender lidar com ele, **ter esse olhar que eu consegui ter a partir daqui e consigo hoje poder dividir com as meninas. Então, a todos momento, eu sempre me reporto ao que nós vimos aqui pra tá fazendo uma avaliação do choro da criança.** (Eliana – SR VI)

Os profissionais eles têm o entendimento e compreensão, mas ao mesmo tempo têm a preocupação com a repercussão diante da comunidade de ter uma interpretação errônea da situação que possa estar acontecendo. (Silvana – SR VI)

Às vezes, a forma que eu acolho uma criança e faço com que ela pare de chorar, completamente diferente do que a outra faz, porque é a concepção de que eu tenho de tudo isso, a forma com que eu vejo a criança, que eu entendo o mundo, que eu faço a leitura do que é ela chorando, da forma como eu interpreto aquela criança e para cada criança uma ação diferente. Então, eu acho que isso passa mesmo pelas nossas concepções, pela concepção do momento, pelo como a gente vê o outro, como a gente interage com o outro, eu acho que é uma questão de concepção e que, naquele momento, na verdade, a gente usa tudo que a gente tem. **Para você acolher uma criança e tentar entender o choro dela e tentar que ela compreenda seus próprios sentimentos, você usa todo e qualquer material que você tem.** Então você usa tudo que você construiu na sua vida inteira ali em um segundo porque tudo que você conhece de teoria e que você já viveu essa teoria na prática naquele momento ali você acaba usando... (Lúcia – SR VI)

Na verdade, a gente não consegue controlar o choro... (Vilma - SR VI)

Eu acho que esse controle, quando alguém colocou, como a pesquisa tá dizendo, foi extraído, não foi você que colocou, mas ele foi recortado, eu acho que foi no sentido de acalmar essa criança. Às vezes, essa criança tá realmente com o choro descontrolado ou um choro que ela não se acalma por nada. E então, usou-se vários recursos no sentido de estar acolhendo, acalmando, sedando, mimando, dando colo... (Betina – SR VI)

Eu trabalhei com uma funcionária que quando a criança começava a chorar me incomodava muito: “Engole esse choro, engole esse choro!” (Olga – SR VI)

Você ouve, não é uma coisa que hoje em dia você não ouve não, você ainda escuta “Engole o choro!”. (Eliana – SR VI)

A Luciana fez eu lembrar de **quando eu era educadora, quando eles começavam a chorar eu começava a cantar “chora, chora, chora, para de chorar”, quem nunca cantou né, “põe a mão na cabeça, tira e põe na cintura... dá um rebolado e um**

sapateado, parou?”. (Soraia – SR VI)
Palavra de mãe, o meu filho também ficou em creche e tem pavor, tem seis anos e quando eu canto em casa ele até estremece de raiva. Tem pavor! (Paula – SR VI)
A Aline tava falando da reação da educadora que a criança chorava, chorava, ela tava na sala dela e não podia sair da sala para acolher aquela criança e a educadora já não sabia o que falava com a criança. Aí, a educadora falou: “Ah, não chora não, chorar é feio, pápá...” . Aí, o que a gente falou? “Muito mais vale a pena ao invés de ela ter essa fala enorme da conotativa de chorar é feio, que chorar não pode, que chorar isso, que chorar vai condicionar outras crianças vão chorar junto, é ela conter a criança só com o afeto” . Às vezes, só o toque, só a presença do corpo humano em si, é o que a Beth já faz, faz com que o outro pare de chorar. Só o fato dela pegar aquela criança que tava lá na rodinha em prantos, não sei se ela pegasse aquela criança e colocasse no meio da perna dela, só aquilo já ia abrandar esse choro, que às vezes... (Lúcia – SR VI)
Mas às vezes com um funciona e com outro não! Exatamente! Não é receita de bolo! Porque cada choro é uma necessidade diferente da criança. (Paula – SR VI)
Então eu acho assim, acho que a gente tem que realmente sabe é conhecer, conhecer a criança, conhecer o jeito que ela vive, o modo que a mãe trata ela. Porque, olha só, a gente faz uma ficha individual da criança, então tem uma pergunta lá que a gente faz: “Quando fulano é contrariado, quando ele chora como é que ele reage?” Ele faz birra? Ele bate o pé no chão? E você o que você faz?” . “Ah, eu enfio a mão nele!” (Ema – SR VI)
No primeiro, a gente quer simplesmente calar, a gente não vai ter preocupação com o que o menino está sentindo – controle. Agora nesse de mediar a gente vai expor para ele, a gente está entendendo, a gente sabe que é difícil para você, mas o que você propõe para gente dentro de tudo isso que tem aqui na creche... (Renilda – SR VII)
Eu coloquei e as meninas concordaram que eu acho que os três olhares eles meio que andam juntos. Por mais que você tente mediar, facilitar, no final você quer controlar o choro, fazer com que a criança pare de chorar... (Renilda – SR VII)
Então, acaba que você tem ali uma certa paciência . Se você não faz igual a Renata fez com as meninhas dela lá, senta uma num canto e outra no outra, né? Eu tenho gêmeos lá na creche. Já imaginou se aquelas duas baixotinhas resolverem chorar e eu também fazer igual à Renatinha faz? Eu tô na rua! (Valentina – SR VII)
Não é porque você tem que saciar, o choro é de sentimento e aí a gente sabe que às vezes os vícios e os hábitos que a criança vem de casa é custoso para gente tirar dentro da unidade. Não é que são hábitos errados, mas são hábitos que não estão de acordo com a nossa rotina de trabalho até pelo número de crianças que a gente atende. Então assim tem que cortar o hábito. Aí, assim, vamos cortar o hábito. E eu parto do princípio que tem que deixar a criança chorar sim. Às vezes, ela está precisando daquele momento, a gente não tem um momento que a gente tem que sentar e chorar porque se não vai... (Maraci – SR VII)
De não ter essa iniciativa de parar e dar o banho. E aí eu estou falando dessa funcionária até em especial porque essa funcionária foi advertida no mês de fevereiro porque eu a vi batendo no bumbum de uma criança. Ela foi advertida, ela tem advertência na pasta dela, ela tem advertência na AMAC, uma situação que para mim assim... (Maraci – SR VII)
Nessa situação, Núbia, quando eu vi o choque é grande . Por mais que você queira assim, eu falei, eu não tenho como tomar uma atitude agora porque assim o emocional, aí na hora vem sentimento de mais e eu penso assim: “Meu Deus, se eu ver uma

<p>professora batendo na minha filha!” Eu acho que na hora eu ia voar na cabeça da pessoa, ia querer arrebentar a pessoa... (Maraci – SR VII)</p>
<p>Repressão... Reprender, policiar. (Suzi – SR VII)</p>
<p>Aí eu voltar no que eu tava dizendo que eu acho que esse controle nem sempre é uma coisa pejorativa. Tem o controle que é o simplesmente você quer acalmar, não é que você quer “Cala boca menino, para de chorar!” Mas você quer acalmar... Às vezes, as meninas na creche ou eu a gente tenta entender, compreender, mas a gente, de alguma forma, até pelas nossas práticas, pelo que a gente viu, a gente entende assim - se a criança está chorando, você enquanto adulto tem que fazer alguma coisa para que ela pare. (Renilda – SR VII)</p>
<p>Nunca mais eu fiz! Mas assim eu uso muito essa questão do tempo porque, por exemplo, a criança ela não tem tempo, não tem noção de hora de relógio igual a gente tem, mas ela tem noção de tempo e espaço. Ela sabe o que é muito e ela sabe o que é pouco. Então isso é até uma coisa que eu converso com as mães quando entram na creche, porque a mãe também tem a mania de falar: “Eu vou ali fazer xixi e já volto!” E some, e a criança: “Que xixi é esse que não acaba nunca mais?” Então, assim, eu sempre falo com as mães para falar a verdade: “Eu vou, mas eu vou voltar”. (Xênia – SR VII)</p>
<p>E essa criança que a Aline está falando isso para mim é tranquilo porque tem como a gente, essa questão temporal com a criança, “A sua mãe já vem! Agora você vai brincar e depois nós vamos almoçar e aí a mamãe vai chegar...”(Xênia – SR VII)</p>
<p>Dentro de palavras-chave também a fala, esse complemento da fala, “Você não tem motivo para chorar.” Isso assim, isso dói os ouvidos quando você escuta um adulto falar com a criança: “Você não tem motivos para chorar.” Quem somos nós ali naquele contexto para saber se ele tem ou não motivos? Às vezes você nem procurou saber se ele tem motivos. Então o controle é nesse sentido, ouve-se isso também. (Eliana – SR VIII)</p>
<p>É o tempo todo que ela está falando a gente vai lá, a gente olha o quê? As nossas crianças lá, né? Os nossos profissionais. Como que em cada casa um age com as crianças leva a gente a refletir o nosso trabalho do dia a dia. Igual ela falou né: “Não tem motivo para chorar!” Nossa, quantas vezes a gente já ouviu os profissionais falando isso. Aí a gente começa a refletir e a gente vê como que a gente tem que ter o momento realmente na creche para gente estar discutindo essas coisas. Porque são coisas que a gente acha que é bobeira, que passa batido no dia a dia, mas são coisas que vão refletir no trabalho. (Soraia – SR VIII)</p>
<p>Olhar para facilitar, eu penso que é a atenção primeira. No sentido de ver o por quê do choro. Por que está chorando? O que aconteceu? Por que você está chorando? É identificar o motivo, como nós colocamos aqui, desse choro. Nós pensamos nesse sentido. Aí é negociar, as palavras, vai negociar o choro né, propondo alguma coisa para a criança em função daquele choro, é distrair a criança por conta desse choro. Você vai saber o motivo porque e dar um retorno a essa criança, pode entrar no mediar de uma vez? Aí já vem para essa segunda... Por isso, eu acho assim que o facilitar, é o que nós discutimos, tá? O facilitar ele é muito colado com o mediar. Você facilita quando você faz uma intervenção verbalizando, o porquê do choro. A mediação ela já vem em uma ação sobre o sujeito dentro do contexto. O que a gente pode fazer? Vamos tirar a criança desse contexto de choro, o que você vai fazer? A ação que você vai ter com essa criança, você vai levar ela para o parque? Você vai acalantar, como diz a Renata, colocar no colo? Você vai dar um brinquedo? Qual foi a estratégia usada para sanar aquele choro? Não sendo de uma maneira autoritária como o controlar. Aí você, palavras-chave do mediar, pensei em respeito,</p>

na sensibilidade com o choro... Aí seria o foco mais no sentimento, no bem-estar da criança, do que basicamente na manipulação e inibição daquele choro, o incômodo daquele choro. Nós diferenciamos nesse sentido, o foco muda. (Eliana – SR VIII)
Todas as formas são só que é um controle... (Eliana – SR VII) – sobre a música da Simone. Controle educado – sem criar autoritarismo. Controle educado. Ela usou o tom de voz educado, o jeitinho meigo na base da brincadeira, mas não deixou de ser um controle... (Lúcia – SR VIII)
Me preocupa isso, de não se ter esse entendimento, nós temos entendimento sim que é uma manifestação, mas no fragmento, às vezes, será que não fica parecendo que essa questão do choro tem que ser silenciado? Mas porque o foco foi necessariamente nessa creche? (Silvana – SR IX)
Assim, lendo o texto, me pareceu, eu tentei me colocar de fora, como se eu não fosse uma coordenadora e não tivesse participado do grupo e tivesse lendo. É difícil, mas, assim a ideia que me pareceu, é que a gente entende o choro somente como a maneira de manifestação de desprazer. E que tanto as coordenadoras, quanto as educadoras tentam acalmar esse choro, não vê que tem que ver o entorno. E eu me lembro até que no dia que eu era a criança que estava chorando, uma de nós falou assim: “A gente focou a atenção para menina, mas olha só, as outras também estão precisando...”. (Renilda – SR IX)
Porque eles querem passar para nós, um quadro, uma moldura, que seja o quadro da creche X e nós temos a nossa moldura, com a nossa pintura, diferente da creche X, né?! (Valentina – SR IX)
Mas, então, por isso eu puxei esse ano que eu estava presente, porque eu acho que na reunião referente ao choro desse ano eu acho que foi muito rico por conta disso. Apareceu, a nossa discussão, nesse anseio, tem hora que quer conter de qualquer jeito mesmo! Que é claro que existe, mas a gente já mostrou esse outro lado, que a gente também entende, contextualiza, preocupa. Então eu acho que foi uma evolução. (Renilda – SR IX)
Eu acho que esse processo que nós vivemos desde o início, agora, está em um estágio que a gente tem uma liberdade muito grande para conversar, para se colocar, né? Então eu acho que a coisa daqui para frente, ela tem uma discussão, uma reflexão muito mais intensa. Vai ser uma pena se houver essa ruptura. Já pensou até começar tudo de novo? A gente não falava nem gato quando começou. (Silvana – SR IX)

QUADRO IV – SESSÃO REFLEXIVA X – (2011)

PRÉ-INDICADORES
Eu coloquei assim duas coisas que ficaram bem marcantes nas nossas discussões. Uma que eu não podia deixar de colocar que foi a questão do choro né, que assim... A questão que a gente conversou muito dele como forma de expressão e, principalmente, a gente conversou muito sobre os contextos que eles estavam inseridos. Então isso é uma coisa que ficou bem marcante pra mim, das nossas discussões. E a outra, a questão da importância da gente saber o que está em torno da criança, que vão estar determinando algumas ações, humor, atitudes dessa criança dentro da instituição. Então essas duas coisas me marcaram mais. (Silvana – SR X)
Eu coloquei até o que você colocou (olha para a Núbia), essa questão do olhar para o choro, aquela discussão que nós fizemos o que é um olhar para controlar, o que é

um olhar para facilitar e o que é um olhar para mediar. Aí pontuei esses três olhares. Reflexão e compartilhamento de significados do lugar do choro na creche, pra gente estar sempre refletindo sobre, **qual é o lugar dele na creche? Qual é a atenção que a gente dá pra ele na creche.** Refleti um pouco sobre isso também. Acho que é muito primordial também a questão do papel do educador, que nós falamos muito, né? Como mediador e facilitador desse choro, aí peguei uma frasezinha que estava nas minhas anotações e também daquele último texto que nós trabalhamos: “No choro, sempre há intervenção de algum adulto a fim de garantir a segurança da criança, acolhê-la e tentar ser o facilitador das manifestações dos seus sentimentos”, que **eu acho que acopla muito que a gente tenha esse olhar mesmo, da realidade do educador mesmo, ‘o que fazer diante daquela criança no nosso dia a dia’?** Outra coisa que eu achei assim muito interessante e que a gente lida com ele toda a hora, o tempo todo né, dentro da creche, na nossa faixa etária. Aí tem essa parte, **o choro anuncia ou denuncia?** Aí eu coloquei algumas questões: **O choro incomoda?** Como se fosse uma pergunta, né... **Denuncia maus-tratos? A gente reflete isso o tempo todo. E uma questão que ficou muito gravada pra mim, porque assim, porque por mais que eu já li, refleti, eu lembro muito das nossas sessões reflexivas. É a preocupação que a gente tem com o olhar da comunidade. Como é que essa pessoa tá vendo esse choro?** Por mais que você estude o choro, acho que, querendo ou não, é **inerente essa preocupação.** A pessoa da comunidade passa, às vezes você sabe que aquela criança é aceitável, tá dentro do padrão de limite, você sabe porque que ela está chorando, mas a gente acaba tendo essa preocupação, porque a **comunidade às vezes não tem o mesmo olhar que a gente tem,** então é uma questão que ficou muito forte pra mim e eu penso muito nisso, constantemente. E quando eu coloco essa questão **eu penso no controle social também, o olhar do social para o trabalho da creche.** A criança não pode chorar, como se a criança que não chora automaticamente está bem, né? A comunidade muitas vezes tem essa visão, né? Não as famílias da creche, mas pessoas que estão no entorno, que não usam do serviço prestado pela unidade. **É, se o choro é visto como uma manifestação da linguagem, aquela discussão que você fez também, qual é a concepção de linguagem que nós estamos falando dentro da creche.** Outra frase, que assim eu... de vez em quando uso e fico muito preocupada com ela porque foi uma reflexão nossa também é: **“Você não tem motivo pra chorar”.** Eu ainda não consegui tirar ela do meu vocabulário, aí eu tento mudar... pra gente ver como é o impacto né, o estudo que nós fizemos, aí é impressionante como vem na minha cabeça, **aí eu já mudo: “Porque você está chorando?”, “Qual o motivo de você estar chorando?”.** Eu procuro não usar o **“porque você não tem motivo...”.** Porque eu entendo, mas é habitual, é força do hábito, mas a gente sabe que ele tem um motivo, só que aparentemente você não está vendo o motivo dele, mas é uma coisa que eu ainda não consegui tirar, mas eu sei que eu devo tirar, eu sempre tento inverter, eu reflito momentaneamente ali, rápido, repentinamente. **Eu relacionei um pouco as teorias né, do Behaviorismo, Interacionismo, Sócio-interacionismo, coloquei a questão do controle também, concepção de criança, de educação e de aprendizagem estar por trás desse controle, como a gente controla em cada concepção, né.** Aí eu coloquei **“o controle do choro atende tanto a necessidade de se disponibilizar atenção a criança quanto à rotina. E outra questão que eu coloquei também que foi foco da reunião de normas ontem, conversando um pouco com as famílias sobre a questão da adaptação, essa presença desse choro que tá dentro do padrão de normalidade, o porque que essa criança chora nesse processo, conversando um pouco com as famílias... Aí o pai até citou uma palavra que um pai citou que eu achei muito interessante, falando que quando um chora, o**

outro, às vezes, chora, e ele disse: “Há é um choro, né?”(RISOS). Aí eu achei isso muito interessante, ele usou esse termo na reunião aí eu coloquei aqui, o choro solidário. Aí assim eu achei interessante essa expressão dele porque foi espontâneo dele, aí eu coloquei “uma criança chorando condiciona outras e a necessidade de controlar”. Aí eu fechei dessa forma porque foi uma coisa que aconteceu ontem dentro da unidade. (Eliana – SR X)

E eu lembro, eu coloco a importância desse grupo sobre o choro porque é uma coisa que constantemente eu penso, e eu acho que aquilo que está constantemente com a gente, que a gente usa no dia a dia é porque fez efeito, porque se fosse indiferente né, se não tivesse acrescentado nada seria indiferente. Então assim, eu constantemente, por várias vezes, dentro da rotina, eu sempre me lembro de muitas das coisas que nós fizemos nas sessões reflexivas aqui, com relação ao choro, porque é muito comum isso dentro da unidade, principalmente esse momento que a gente vive né, que é o processo de acolhida dessas crianças. A inserção da criança, da criança que tá chegando agora, então ele é mais notável, mais marcante, que aconteça repetidamente, mas é comum, criança chora mesmo né, como a gente colocou, é uma forma de linguagem dele né. E muito mais comum, mais notável nesse período mesmo de acolhida dessa criança. (Eliana – SR X)

Peguei uma relação lá em particular, que pra mim, de toda a minha prática, acho que é o mais difícil, é o choro vinculado à insegurança da mãe, à falta de segurança no trabalho da unidade. (Maraci – SR X)

Aí eu falei assim, deixa eu conversar com a mãe, vamos tentar entender né, a insegurança da mães estava, ainda está né, mas naquele momento em particular era muito grande porque ela particularmente estava passando por um momento muito difícil, que era em relação a uma cirurgia que ela tinha que fazer no fêmur, correndo risco de não voltar a andar. Então ela tava numa situação que ela não tava conseguindo trabalhar isso com ela, por aquele problema de saúde que ela tava vivendo. Então o que que eu fiz? Pera lá, agora eu tenho que fazer um outro trabalho, um trabalho primeiro com a mãe pra depois eu conseguir adaptar a criança na creche. Se não eu não vou conseguir, e assim eu fiz, fui conversando com essa mãe, conversando junto com as educadoras, pra essa criança poder se adaptar né. E até hoje ele adaptado integralmente, ele tem suas dificuldade dele, mas assim, venceu aquela parte do choro, venceu né, mas a gente sente que até em função de toda a insegurança da mãe ele é um menino, uma criança insegura. Então eu acho que isso é um grande complicador, porque quando ele está dentro da questão dos cuidados é mais fácil de você tentar ali resolver, mas quando extrapola fica realmente... Porque aí você tem que interferir junto com a família, e nem sempre o pensamento da família coincide com o seu pensamento ou com sua forma de conduzir né, às vezes, a situação, né? (Maraci – SR X)

5.2 Dos pré-indicadores aos indicadores

Nesta etapa, a intenção é aglutinar os pré-indicadores por similaridade, contraposição, complementação de modo a nos levar a unidades menores de análise e, por isso, caracteriza-se pela tentativa de apreensão da totalidade da narrativa discursiva,

preservando o princípio da constituição do movimento histórico. Assim, é possível aproximações, distanciamentos e, principalmente, articulação do que foi verbalizado pelas participantes da pesquisa (Aguar; Ozella, 2006).

Para cada pré-indicador, há a nomeação do que ele significa a partir de uma unidade de análise reduzida – os indicadores o que será, posteriormente, articulado à constituição dos Núcleos de Significação. Seguimos a mesma lógica de organização dos pré-indicadores, as sessões estão organizadas pelo ano em que foram realizadas.

QUADRO I – SESSÕES REFLEXIVAS I, II (2008)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1)Eu acho que assim, a conversa naquele momento ali com a criança, porque a criança tava do lado dela, entendeu? Então ela acalentou, ela usou de tudo que ela podia ali, ela acalentou, ela conversou, ela deu carinho, mas a criança queria só ela. Porque é todo um contexto da creche, se tivesse uma pessoa disponível o que ela podia fazer no momento... Fica comigo que eu vou acalentar, eu vou acolher, eu vou acalmar, alguma coisa. (Laura – SR I)</p> <p>2) Mas ela chora demais. É por causa de um brinquedo, chora porque a professora mandou calçar um chinelo, ela chora por qualquer coisa, ela tá chorando muito. Então, assim, eu vejo o sufoco lá da recreadora que tem mais 14 crianças e é uma turma assídua. Então assim eu achei essa alternativa que tem apresentado esse resultado, entendeu? Aí na hora que eu chego na sala, ela já começa a parar e começa a ficar mais calma. Mas vamos lá comigo um pouquinho. Ela vai, eu converso com ela, ela senta lá na mesinha, fica lá sentada, eu converso com ela um pouquinho: - Parou de chorar agora? - Parei. - Então, você vai ficar bonitinha?</p>	<p>Contexto da creche, necessidade de mais profissionais para auxiliar a educadora quando a criança chora.</p> <p>Dificuldade da educadora para lidar com o choro. Uso do recurso verbal para lidar com o choro.</p> <p>Estratégia para lidar com o choro.</p>

- Vou.

Ela vai e fica lá bonitinha, aí sempre que ela passa na sala, ela diz:

- Tia Conceição, tô bonitinha. (Conceição – SR I)

3) Ela viu que ela chorou ali naquele momento que **ela não tinha como acolher somente aquela criança, o que ela fez?** Ela: “Vamos levantar todo mundo, vamos lá para fora, vamos continuar lá fora”. Foi o recurso que ela tinha, ela não ficou lá olhando sem fazer nada, não, pelo contrário. O que ela fez, ali ela não ia ter ajuda e ela precisava acalmar a situação, vamos levantar porque lá fora no espaço aberto as crianças iriam cada um pegar uma coisa e interagir com outra coisa ou entre eles mesmos e ela pode dar atenção à menina. (Laura – SR I)

4) A única coisa que a gente pensa assim **até quando você vai estar fazendo isso e toda vez que ela chorar você vai ter a disponibilidade de levá-la para sua sala para conversar.** E o dia que você não estiver e o dia que você estiver muito apertada? Então eu acho que seria uma forma que você encontrou, lógico... Mas daí, estar mostrando a criança outros caminhos também, se não ela vai ficar agarrada só a você... (Renilda – SR I)

5) Essa, essa resposta foi um ponto de discussão aqui no nosso grupo né... A gente colocou que não há. “Em todos os momentos descritos na pergunta, como o choro, a raiva, alegria etc. **sempre há a intervenção de um adulto a fim de garantir a segurança da criança, acolhê-la** e tentando ser um facilitador da manifestação de seus sentimentos”. Por quê? A criança chora, ela chora. Ela tem o momento de raiva dela, ela tem. Elas às vezes os coleguinhas estão brincando e... aí... eles estão lá brincando e ela quer ficar quietinha no canto dela. Tem né... Existem esses momentos, porém eles não são prolongados. Se tá acontecendo aquilo, o adulto vai lá e faz uma intervenção. Então

Dificuldade da educadora para lidar com o choro. Alternativa proposta para acalmar as crianças.

Dúvida sobre a melhor estratégia para lidar com o choro. Necessidade de encontrar outras alternativas.

Intervenção do adulto em relação ao choro para facilitar a manifestação.

assim, essas coisas acontecem, porém há uma manifestação do adulto, havendo a manifestação do adulto, a gente achou então que não há esse momento... (Conceição – SR II)

6) Quando a criança chora, você não vai simplesmente deixar a criança chorar lá... porque simplesmente ela quer chorar... E então, assim, **sempre há interferência do adulto.** (Renilda – SR I)

7) Que, às vezes, a criança está mesmo chorando demais e **a tia às vezes não sabe o que fazer.** Ela põe no colo, já vi isso muito, dá aconchego. É uma forma de acolher? É. Outras vezes não quer brincar? Então ela fala: “Então você fica aqui sentadinho do meu lado me ouvindo quietinho”. Já vi isso muito e ele fica ali é o momento dele. Não deixou sozinho, tá junto com o grupo, mas não está fazendo aquilo que os outros, às vezes, estão fazendo, porque ele não está afim, vai obrigar? Então fica ali sentadinho. **Ou às vezes está agressivo demais, põe ali no cantinho perto dela para pensar. Não é castigo não, é para pensar. Daí, ela pega e fala “Eu já pensei, posso brincar?”** (Ana – SR II)

8) Eu acho que **o papel mais importante numa situação dessa com uma criança é a educadora responsável,** ela é a referência da criança no dia a dia, entendeu? Então assim para uma coordenadora nem sempre a gente consegue envolver a criança. A gente **não consegue ter essa interferência direta** assim. Não tem muito sucesso, eu penso assim, pela prática, entendeu? Agora a pessoa tem referência. (Conceição – SR II)

9) O que a gente fez numa síntese aqui do que está escrito é que a estratégia de interação da professora com aquela criança que demandava carinho ela foi talvez assim equivocada. O recurso que ela usou, porque com esse recurso ela

Interferência do adulto em relação ao choro.

Dificuldade para lidar com o choro – recurso verbal da educadora

Educadora como referência para a criança quando choro.

Recurso para acalantar o choro – recurso cognitivo – necessidade de

<p>valorizou a dimensão cognitiva do outro, montando um discurso que é uma questão cognitiva com fundamento moral, com uma criança de dois anos. Um ser que está num estágio de desenvolvimento que privilegia uma criança de 2 anos, privilegia o quê? Interações afetivas concretas, sensória-motricidade e dentro de uma visão se falar aqui e no caso dessa ação dela ela esqueceu que a criança naquele momento não se vai modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho, dê o carinho. Então a maneira que ela usou de instrumental de interação foi incompatível com a idade da criança né... (João- SR II)</p> <p>10) Porque assim primeiro que com o choro a criança não vai conseguir falar. Então assim o primeiro momento é parar: “Vamos para de chorar, vamos acalmar. O que está acontecendo? Calma, parou de chorar?” Então agora, né, tanto a coordenadora quanto qualquer funcionário da creche faz isso. (Renilda – SR II)</p>	<p>interações afetivas.</p> <p>Choro impede a criança de falar – estratégia de como fazê-la parar.</p>
<p>1) Eu acho que primeiro o incômodo do choro da criança, segundo o que as outras pessoas próximas iriam pensar de uma unidade de crianças onde as crianças ficam aos berros, o que acontece ali dentro? Nessa creche, quem passa no corredor escuta tudo o que acontece dentro da creche, mas ela não vê com clareza o que acontece lá dentro, ela só ouve. Então são várias coisas que incomodam, o olhar do outro né, do estranho que não conhece o trabalho que é feito... (Lúcia – SR I)</p> <p>2) Se chorar, todos vão começar a chorar e se aquela coisa né, o fulano passou, não é questão de dar satisfação à sociedade, mas aquela questão mesmo de ser cobrada. Imagina assim, alguém me liga: “Nossa por que essa criança tá chorando tanto?” Porque a gente tem</p>	<p>Choro e incômodo sobre o que a comunidade pode pensar – o olhar do outro.</p> <p>Satisfação do choro para a comunidade externa à creche.</p>

<p>mania de perguntar, né?! “Nossa, esse menino tá chorando, o que aconteceu com ele?”. (Renilda – SR I)</p>	
<p>1) Porque se a criança chora, ela pede socorro, o socorro é um sentimento que ela não consegue identificar. Quando a criança chora é porque ela sente alguma coisa e não consegue nomear aquilo, então o choro é uma forma de chamar atenção. (Lúcia - SR I)</p> <p>2) Eu acho que a gente tem que ver o contexto, o que está por trás, o que está causando... (Laura – SR I)</p> <p>3) Porque a criança ela não sabe ainda é... se expressar... né, o que ela tá sentindo em palavras. Isso me aborreceu, eu tô sentindo falta do meu pai né... ela é uma criança de dois anos, então ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos. Então ela vai e se manifesta de outra forma. É contrariada? Às vezes, até a gente né! Quando tá estressada, contrariada, a gente chuta alguma coisa, quebra uma... (Conceição – SR II)</p> <p>4) Eu acho que eles não são maduros suficiente de ter... Pra gente deixar esse momento acontecer sem interferência entendeu? Até as próprias pessoas em volta vão perguntar: “Por que esse menino tá chorando tanto?” Então, assim, em função até, não sei, até da própria maturidade da criança de você permitir que esse momento aconteça na creche, porque aí em casa se o menino quiser ficar lá no sofá, a mãe vai ter só ele. (Renilda – SR II)</p> <p>5) Você fala assim: “Para de chorar, meu amor, a tia gosta de você, mas vamos cantar. Isso é feio, tá atrapalhando seus coleguinhas...” (RISOS). Cruza a perna, coloca a pequenininha no meio da sua perna, abraça ela... (Lúcia – SR II)</p> <p>6) Acho que nem é só a questão do toque... É olhar o olhar da criança. (Eliana – SR II)</p>	<p>Choro para chamar a atenção.</p> <p>A causa do choro na concepção da diretora/coordenadora.</p> <p>A criança é diferente dos adultos para se expressar. Várias causas para manifestação do choro.</p> <p>Maturidade da criança insuficiente na manifestação do choro. Situação da creche é diferente da situação em casa.</p> <p>Fala da coordenadora sobre intervenção da educadora. Estratégia verbal para lidar com o choro.</p> <p>Olhar para o choro.</p>

<p>7) O sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitida. (Eva – SR II)</p>	<p>Manifestação do choro e sentimento na creche.</p>
<p>1) Isso que vocês estão trazendo é a crônica de um pepino anunciado. É uma coisa que está se tornando um fenômeno crônico em todas as creches. (João - SR I)</p> <p>2) Só para acrescentar a situação né, para vocês entenderem. Então, quer dizer, ela está com ausência da mãe, tá transferindo a figura de mãe para a recreadora na sala, né? Então assim é todo um contexto que a gente está... Já vai encaminhar né, para um atendimento... (Laura – SR I)</p> <p>3) Só para desfazer um mal entendido que eu senti na fala do Jonas. Jonas, eu não disse que foi só uma questão do outro não. Eu falei que foi uma série de fatores: é a questão do outro, é a necessidade da educadora, é a necessidade dela em ver o choro, ta? Não foi só a questão de calar a criança no sentido do outro não, mas da série de fatores que correm em função daquela cena e até da própria criança também, da gente se incomodar com o choro da criança e saber que é um choro de sofrimento. (Lúcia – SR I)</p> <p>4) Em relação assim... à separação dos pais a criança tava é... com uma carência. Então, no caso, ela tava querendo chamar a atenção né... De bater, porque, assim, toda vez que ela batia ou ela chorava aquela recreadora ou a própria coordenadora, na cena aqui, ela ia ao encontro da criança pra tá conversando, pra tá questionando o porquê daquilo. Então ela estava se sentindo valorizada ali naquele momento. (Renilda – SR II)</p> <p>5) Eu quis trazer essa situação porque é um caso recorrente, não era uma situação isolada. É uma criança que vem apresentando esse choro e eu já conversei com a mãe, a mãe já até me explicou a</p>	<p>Dificuldade de lidar com o choro é generalizada nas creches.</p> <p>Confusões de papéis (criança. Mãe, educadora) – choro como necessidade de atendimento psicológico.</p> <p>Vários fatores interferem na situação em que a educadora precisa lidar com o choro.</p> <p>Separação dos pais como causa para o choro da criança na creche – Utilização do recurso verbal para lidar com o choro.</p> <p>Relação creche família para compreender o choro.</p>

situação... (Conceição – SR I)	
<p>1) É tudo por uma questão de segurança. A criança grita com raiva, você vai deixar a criança sozinha? Aí tá com raiva, sai chutando tudo, aí você tem que ir lá e segurar ele... (Renilda – SR II)</p> <p>2) O choro, uma criança chorando, condiciona outras e há essa necessidade de controlar. A gente sempre dá uma satisfação à comunidade que a gente tá inserida, né? Eu falo, por exemplo, da unidade onde eu trabalho. A minha unidade não tem porta fechada, são portões de ferro, então quem passa na rua, o tempo inteiro vê o interior da creche. Então, a gente tem que ter esse cuidado, com aquilo que fala, como que tá conversando, principalmente, com procedimento em relação à criança. (Eva – SR II)</p>	<p>O choro deve ser olhado com uma questão de segurança da criança na creche.</p> <p>Necessidade de controlar o choro – preocupação com a comunidade externa à creche.</p>
<p>1) Ah, mas isso já sabe, isso a gente já faz. (Silvana – SR I)</p> <p>2) Mas assim, eu achei o encontro de hoje mais interessante que os primeiros. Por quê? Aquela coisa né quando ela levou a música, era tudo lindo e as pessoas estavam falando... Com certeza, a gente tirou muita coisa dali, mas não é a nossa prática, não é a nossa realidade. Vamos colocar a creche da AMAC, cada um aqui vive uma realidade dentro da sua unidade. É igual, mas é diferente... (Renilda – SR I)</p> <p>3) Que a formação com a prática é muito prazeroso e isso faz uma diferença. Tem uma mudança no trabalho, né? O que eu acho que não funciona é a formação só com a teoria e eu acho que o serviço de creche começou a mudar a partir dessa prática. Entendeu? De ter a formação mas de ter essa prática junto. (Conceição – SR II)</p> <p>4) Foi assim, uma fomentação inicial, que foi muito importante, assim, eu hoje em dia, assim confesso, da minha parte, aquela primeira parte... fiz igual o</p>	<p>Reflexão da coordenadora/diretora sobre a percepção dos encontros anteriores do grupo de pesquisa.</p> <p>Reflexão sobre a importância das discussões partirem da prática.</p> <p>Importância da formação aliada à prática.</p> <p>Fala referente ao curso de extensão em 2007.</p>

Romário.. Oh... Eu já sei fazer isso, uai! (Silvana – SR II)	
--	--

QUADRO II - SESSÕES REFLEXIVAS III, IV, V (2009)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1) A gente precisa conhecer o choro, o que que ele traz pra gente. Se é um choro de dor, se é de falta de afetividade, se o choro é só manha, né? Que, às vezes, a criança ta acostumada com colo e se é por distanciamento da família. Então, a gente discordou um pouquinho desse condicionamento aí, né, em geral. E esse condicionamento assim né, uma criança chora por chorar no início né do período de adaptação. Fora isso a gente né, discordou do daqui, porque aqui parece que tá colocado de maneira geral e não é sempre que acontece. (Rosa – SR III)</p>	Necessidade de conhecer o choro.
<p>2) Uma coisa que chamou muita atenção do nosso grupo foi a palavra controlar né, que a gente analisa assim que ela tem uma dupla interpretação aqui, né. Esse controlar seria o controlar de você fazer de qualquer maneira que aquela criança pare de chorar, né? (Rejane – SR III)</p>	Controle para fazer a criança parar de chorar.
<p>3) Controlar pra ter uma organização, para tranquilizar o ambiente, porque às vezes se torna um incômodo, né? Ou se é de desviar a atenção da criança, de fazer com que a criança... (Rejane – SR III)</p>	Controlar o choro para tranquilizar o ambiente.
<p>4) Ter um controle mais agradável. Não é sobre pressão, seria um controle agradável, nessa outra colocação. (Renilda – SR III)</p>	Controle agradável do choro.
<p>5) Não, mas como a gente chegou a conclusão com a ajuda da Léa que podíamos desenvolver as nossas</p>	

próprias teorias, a gente desmembrou, entendeu? Porque assim, **tem aquele controle que a educadora chega ao descontrole**. Ela faz qualquer coisa para aquela criança calar a boca. Então, na hora que a gente leu essa coisa do controle e do condicionamento a gente falou: “Opa!”. São duas palavras que nos chamaram atenção. (Rejane – SR III)

6) Que a gente não tem que controlar, a gente tem que observar e buscar o porquê desse choro, né? **Eu acho que uma vez a gente descobrindo o porquê do choro, esse choro vai ser controlado por si só**. A própria criança vai conseguir né, pôr para fora... (Ana – SR III)

7) Ninguém controla o sentimento do outro. Então, por isso que a gente discorda da palavra controlar. A gente acolhe ou não o choro do outro. Porque não tem como você controlar o sentimento do outro, **ou você acolhe esse choro entendendo que o choro é uma manifestação individual e que ela deve ser acolhida ou então você faz justamente ao contrário, você controla aquilo**. (Lúcia – SR III)

8) É porque tava comentando aqui no grupo, as crianças da creche elas não têm condições de estar verbalizando o que estão sentindo. Então, é muito complexo uma criança chegar e falar assim: “Eu tô carente!” **Ela não sabe falar isso**. Então, o que que eles vão começar a fazer? Vão começar a chorar. Aí você vai tentar conversar, **mas não é uma conversa que vai adiantar**. Então é complicado? É. Igual a Rose falou. Isso irrita? Irrita. O silêncio, ele não tem que ser feito dessa forma. **Todo mundo vai falar assim, de engole o chorinho, tem desespero disso. E é feito isso, de engole o chorinho, vamos parar de chorar para me explicar o que que tá acontecendo**. Uma criança não tem condições de fazer isso. Então, eu acho que a questão do controle ele é muito

Controle como descontrole.

Controle substituído pela necessidade de observar. Neste caso, o controle acontece de maneira natural.

Não existe possibilidade de controle do choro

Dificuldade de verbalização da criança. Ela não sabe falar isso. Recurso verbal não adianta.

complicado. (Marcela – SR III)

9) Que independente da comunidade estar cobrando ou não que a criança silencie... **o respeito por esse choro, por esse silêncio da criança, ele tem que ser fundamental no nosso dia a dia.** (Rejane – SR III)

10) **A criança se sente segura pra manifestar também a sua insegurança quando o outro chora.** Só vai chorar com aquela criança, aquela criança que já está com uma insatisfação e uma insegurança, que tá com medo de externalizar aquilo. **Então quando o outro chorou, ela chora junto porque ela se sentiu segura. É aquela mesma coisa, eu não vou ir pra casa... É, também posso, se ele tá chorando quer dizer que se eu chorar eu não vou ser punida por causa disso, eu também tenho o direito de externalizar a minha insegurança, né?** Então eu acredito que quando uma criança chora e o outro chora ele também iria chorar. Talvez não naquele exato momento, mas mais tarde ele também ia chegar ao ponto de externalizar através do choro, aquela insegurança que ele está sentindo. Como o outro do lado chorou ele falou: “Espera aí, este momento também é meu, eu também tenho uma insatisfação pra colocar pra fora. (Lúcia – SR III)

11) **Mas eu acho que a grande preocupação nossa, né, principalmente da coordenadora, é confortar aquela criança realmente pra ela parar de chorar.** Mas o que que eu tenho que fazer primeiro? Saber da criança o porquê que ela está chorando, né! Então a gente vai acolher esta criança, conversar o porquê. Às vezes, ela não sabe se expressar, a gente vai vendo o que vai acontecendo com isso aí, né. Vê o porquê, de repente a criança está com uma dor de ouvido, tá com dor de barriga, né? Há pouco tempo surgiu, eu estou com alguns bebezinhos de uns 4 meses lá na creche, e na hora do almoço estava aquele silêncio e, de repente, uma criança gritando, mas

Respeito pelo choro.

Choro como manifestação de segurar para manifestar a insegurança.

gritando, gritando, sabe, todo mundo se agita pra ajudar. E eu saí depressa e eu encontro já uma recreadora vindo com um neném, apertando o neném aqui na barriga, porque era cólica e tal. Aí, a salinha dela estava sozinha e eu pego a criança e ela pega e põe a criança aqui na minha perna, sabe, falei: “Esta criança tá com gases”. Aí comecei a apertar assim, a alisar as costinhas dela, aí foi cessando, cessando né. Aí ele fez o cocô próprio né, e acabou. **Então assim, nesse dia, esse bebê estava chorando com os gritos, acordou as outras crianças de dois anos e acordou as outras crianças do berçário também. Então quer dizer, todo mundo já se agitou pra ajudar, né? E então, assim, pra controlar o choro, realmente foi um controle, né, das outras crianças não se tornar...** (Ema – SR III)

12) Quando a gente fala da comunidade né, as colegas já falaram, a comunidade é um todo. É o funcionário dizendo: **“Nossa, aquela criança chorando tanto!”** E a vizinha... Eu até perguntei a Léa se do lado de lá fosse a creche e ela morasse aqui e uma criança ficasse chorando, chorando, chorando, será que num incomodava ela não? É claro que incomodava, ela ia querer saber porque essa criança estava chorando, né? **E por que que a gente também não estava fazendo nada, né?** (Ema – SR III)

13) **Existem pessoas que ligam pra AMAC sim reclamando de que na creche as crianças choram muito.** Deve estar acontecendo alguma coisa, mas sempre associando a alguma agressão. (Marcela – SR III)

14) No ir e vir pra creche, você vai no ônibus e tal, aí um vizinho próximo à creche, igual no início do ano, uma agente de saúde me disse: **“Nossa, Ana Paula, eu nunca tinha percebido como as crianças tão chorando tanto quanto agora”...** Aí eu disse: **“Ah, mudaram de**

Preocupação em confortar as crianças/estratégia para lidar com o choro.

Choro e comunidade – função da creche em relação ao choro – fazer alguma coisa sobre isso.

Reclamação da comunidade externa sobre o choro das crianças.

educadora, tão passando de sala e eles ficaram muito tempo com uma educadora só”, Então, assim, a menina ficou praticamente oito meses numa mesma turma, responsável pelos dez bebês do berçário. E então, quando passou pra duas acho que eles falaram assim: “Opa, era uma só”, a referência era ela. (Paula – SR III)

15) Eu acho que aqui é unânime pra todos nós né, que o choro ele deve ser compreendido, que ele é uma manifestação importante, que a gente tem que acolher... E quando a Rose fala dessa questão da teoria e da prática, foi uma coisa que a gente discutiu muito. A gente estudou, a gente acha que pro dia a dia, pra educar uma criança, pelos grupos de estudos que a gente tem feito juntos e tudo, **que o sociocultural é o mais importante, né?** Que a criança não é uma tabula rasa, que ela tem as coisas. Então, ela não chora só porque ela tá na creche. **Ela tem sentimentos que vêm com ela de casa, que vêm com ela pra dentro da creche.** E que a gente tem que respeitar isso, que é o momento dela e que a gente tem que ser... perdi a palavra... um facilitador, um mediador, pra que essa criança externize esse sentimento que ela não sabe nomear, que ela não consegue identificar sozinho. **Tudo isso é sociocultural, né?** Tá dentro da teoria sociocultural. **É o Vygotsky aí o tempo todo falando e vamos lá,** vamos lá, vamos ser o mediador pra que essa criança, pra ajudar essa criança a se desenvolver. Ela traz coisas culturais com ela, que ela sofre interferência de todos os ambientes que ela está e aí aquilo tudo tá ali junto construindo e a gente é um fator importante para esse desenvolvimento, dessa construção. E o que a Rose fala aí eu percebi com muita clareza, que **no dia a dia a gente se pega fazendo justamente ao contrário.** Quando aquele choro incomoda e a gente quer que aquela criança se cale porque a gente tem um

Choro por mudança na rotina na creche/observação da comunidade.

Discussão teórico-prática sobre o choro. Identificam a corrente sócio-histórica, mas no cotidiano fazem o contrário.

monte de outras. Então, como que, às vezes, **toda teoria, tudo aquilo que a gente estudou, tudo aquilo que a gente acredita que tá lá no livrinho da faculdade é ótimo, é show de bola**, mas que, de repente, **num segundo, a gente guarda aquilo dentro da gaveta e a gente quer educar a criança...** (Lúcia – SR III)

16) E a gente quer educar a criança com aquele vício no qual a gente foi educada, que a gente foi criada... (Lúcia – SR III)

17) E, então, o nosso trabalho eu não vejo que ele é desenvolvido de uma forma mecânica em que a gente faça com que a gente lembre o que a mãe fez conosco. Em cima de um estudo, entendeu? E eu tô vendo que a coisa aqui tá caminhando com uma outra.. Com um outro lado que tá me incomodando um pouco né, então eu queria deixar isso claro. **A creche não tem o registro do que ela faz**, do que ela fez, entendeu? E isso é uma falha, é uma falta, entendeu? Então, por exemplo, se nós tivéssemos o registro de tudo que nós já construímos ao longo desses anos todos, vinte anos de programa, praticamente vinte e cinco anos, nós teríamos muito mais a colaborar do que essa discussão que tá acontecendo aqui agora nessa plenária, entendeu? (Valentina – SR III)

18) Na verdade, o conhecimento que a gente adquire né, é... na escola ou na faculdade, na vida acadêmica da gente. Tem o que a gente traz de vida afetiva, de família, de experiência, tudo isso edifica mesmo! E, na verdade, isso **tudo que a gente consegue juntar tá na nossa atuação do dia a dia.** (Meire – SR III)

19) Essa reconstrução... Luciana, a gente reconstruiu? Quais foram os elementos que te possibilitaram essa reconstrução? É a experiência do outro, quando o outro traz um dado novo que

Educamos como fomos educados.

O trabalho não é mecânico. A creche não registra o que ela faz.

Atuação no dia a dia. Recursos mobilizados para atuar com a criança.

Importância do outro na reconstrução

deu certo com ele, olha eu fiz assim e deu certo... A gente constrói e a gente desconstrói e a gente reconstrói e **a gente tá sempre em movimento**. Hoje, a gente acredita... (Lúcia – SR III)

20) Eu tive muita dificuldade, tem uns três dias que eu tô pensando... Porque, igual você falou, **eu nunca parei para pensar nesse aspecto, em qual teoria está pautada a minha... A minha ação diária dentro da unidade. Eu fiquei muito assustada com isso, por eu nunca ter parado para pensar**. Como você falou assim, o nosso trabalho ele é muito... O dia a dia ele é muito dinâmico e nós não temos esse tempo para ficar, às vezes, refletindo sobre várias coisas. Por isso, esse espaço é tão importante para nós. Apesar de ser difícil estar aqui, é muito importante. Assim, **eu cheguei à conclusão que eu tento, que a gente tenta ir para questão da sócio-histórica**, por quê? Porque é ela que valoriza a questão também do professor para intermediar essa relação de aprendizagem da criança. Então, ela não valoriza nem um ponto nem outro. Ela valoriza os três elementos da aprendizagem. Então, assim, eu penso que essa é a que embasa mais, assim a que mais se embasa nas nossas ações diárias na creche. Pelo menos, o meu caminho tenta ser por esse. (Silvana – SR IV)

21) Eu fiquei assim... Eu achei muito interessante aqui a reflexão da professora no início do texto quando ela fala que o fato dos professores não se apropriarem de determinadas teorias, ou a forma como essas teorias são passadas para os professores em treinamento e não há uma... **Igual este espaço que a gente tem aqui de checar as teorias com as práticas diárias**. Que como os professores se sentem confusos com essas teorias e **começam a duvidar da própria capacidade por ele não conseguir encaixar as teorias nas ações dele e acabam agindo aí inconscientemente**

das práticas cotidianas.

Respaldo da teoria na atuação da prática.

Relação teoria/prática – valorização da prática – hierarquia entre teoria e

por instinto mesmo. Então, eu achei muito interessante essa reflexão aqui, porque pelo menos uma pessoa que consegue falar o quanto a gente tem que colocar a nossa prática... A prática também ser colocada em evidência tão quanto as teorias. **Achei muito interessante porque é a primeira vez que eu vejo nesse sentido, de valorização da prática, porque às vezes você não sabe os nomes teóricos, mas você sabe o que você está fazendo, você só não sabe nomear. E nem por isso as pessoas que têm a prática são menos capacitadas do que aquelas que só têm a teoria e vice-versa.** (Silvana – SR IV)

22) Não, eu fiquei mais tranquila. Eu tive assim, um pouco mais de tranquilidade porque assim... Até porque a gente já tinha trocado ideia com relação a essa questão do choro, mas eu fiquei muito assim... Na hora que você vai interagindo, pega um, pega dois... E foi assim mesmo, um no colo, balançando o outro no carrinho, e a gente nesse momento, todos ali, no movimento mesmo. Só que deu pra gente essa tranquilidade, mas o serviço geral, que foi ajudar, acudir, então essa pessoa já não teve essa mesma habilidade, tranquilidade. **Porque eu já tinha conversado com as meninas, mas foi uma experiência que valeu a pena ter participado do encontro anterior, porque hoje, o que eu vivenciei me deu tranquilidade.** (Rejane – SR IV)

23) O meu também foi muito interessante, mas antes de iniciar eu achei uma frase né, muito interessante que eu cortei e coloquei na minha agenda: **“Seja qual for a modalidade da formação em serviço, uma coisa é certa - a prática é o conteúdo que temos que estudar”.** (Suzi – SR V)

prática.

Possibilidade de reflexão sobre a prática a partir das sessões.

Reflexão sobre a prática.

QUADRO III – SESSÕES REFLEXIVAS VI, VII, VIII, IX (2010)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1) A faixa etária que a gente atende é mais ações, né? Ela fala com o corpo, e nada mais que o choro para expressar algum sentimento, algum incômodo, essa distância de família né, no princípio, a respeito de um espaço novo. (Laura – SR VI)</p> <p>2) Quando você retoma os temas que nós trabalhamos nos encontros anteriores, eu posso falar com propriedade que um dos encontros, apesar de todos serem produtivos e ter acrescentado muito pra mim, o que mais me marcou foi o do choro. Assim, tem vários momentos que eu falo que na creche a gente lida com isso e como eu passei... Lógico que eu não era diferente dali do choro né, mas o olhar, essa mudança interna minha, eu tenho compartilhado com as meninas desse olhar atento para o choro foi um dos encontros... Quando você citou, começou a citar eu falei: “Gente, como me marcou esse encontro do choro, porque é uma vivência nossa todos os dias. E realmente o choro ele incomoda, né? (Ao falar a palavra “incomoda”, Elaine faz com as mãos o sinal de que é incomodar entre aspas). Porque as vezes assim, eu tô... incomoda no sentido... Isso mobiliza, mas se eu tô atendendo uma mãe. A mãe fica incomodada quando tem algum choro no contexto da creche. E é muito gratificante aprender lidar com ele, ter esse olhar que eu consegui ter a partir daqui e consigo hoje poder dividir com as meninas. Então, a todos momentos, eu sempre me reporto ao que nós vimos aqui pra tá fazendo uma</p>	<p>Choro para expressar o sentimento da criança.</p> <p>Tema do choro como relevante para o contexto da creche – mudança interna – olhar atento para o choro – olhar aprendido.</p>

avaliação do choro da criança. (Eliana – SR VI)

3) Os profissionais, eles têm o entendimento e compreensão, mas ao mesmo tempo tem a preocupação com a repercussão diante da comunidade de ter uma interpretação errônea da situação que possa estar acontecendo. (Silvana – SR VI)

4) Às vezes, a forma que eu acolho uma criança e faço com que ela pare de chorar, completamente diferente do que a outra faz. Porque é a concepção de que eu tenho de tudo isso, a forma com que eu vejo a criança, que eu entendo o mundo, que eu faço a leitura do que é ela chorando, da forma como eu interpreto aquela criança e para cada criança uma ação diferente. Então, eu acho que isso passa mesmo pelas nossas concepções, pela concepção do momento, como a gente vê o outro, como a gente interage com o outro. Eu acho que é uma questão de concepção e que, naquele momento, na verdade, a gente usa tudo que a gente tem. **Para você acolher uma criança e tentar entender o choro dela e tentar que ela compreenda seus próprios sentimentos, você usa todo e qualquer material que você tem.** Então, você usa tudo que você construiu na sua vida inteira ali em um segundo porque tudo que você conhece de teoria e que você já viveu essa teoria na prática, naquele momento ali, você acaba usando... (Lúcia – SR VI)

5) Eu acho que esse controle, quando alguém colocou, como a pesquisa tá dizendo, foi extraído, não foi você que colocou, mas ele foi recortado, eu acho que foi no sentido de acalmar essa criança. Às vezes, essa criança tá realmente com o choro descontrolado ou um choro que ela não se acalma por nada. E então, usou-se vários recursos no sentido de estar acolhendo, acalmando, sedando, mimando, dando colo... (Betina

A repercussão do choro na comunidade externa à creche.

Diferentes formas de acolher o choro com base na leitura do contexto em que a criança está.

Controle do choro no sentido de acalmar.

<p>– SR VI)</p> <p>6) Eu trabalhei com uma funcionária que quando a criança começava a chorar me incomodava muito: “Engole esse choro, engole esse choro!” (Ema – SR VI)</p> <p>7) Você ouve, não é uma coisa que hoje em dia você não ouve não, você ainda escuta “engole o choro”! (Eliana – SR VI)</p> <p>8) A Luciana fez eu lembrar de quando eu era educadora, quando eles começavam a chorar e eu começava a cantar “chora, chora, chora, para de chorar”. Quem nunca cantou, né? “Põe a mão na cabeça, tira e põe na cintura... dá um rebolado e um sapateado, parou? (Soraia – SR VI)</p> <p>9) Palavra de mãe, o meu filho também ficou em creche e tem pavor. Tem seis anos e quando eu canto em casa ele até estremece de raiva. Tem pavor! (Paula – SR VI)</p> <p>10) A Aline tava falando da reação da educadora que a criança chorava, chorava. Ela tava na sala dela, não podia sair da sala para acolher aquela criança e a educadora já não sabia o que falava com a criança. Aí, a educadora falou: “Ah, não chora não, chorar é feio, pápápá...”. Aí o que a gente falou, “Muito mais vale a pena ao invés de ela ter essa fala enorme da conotativa de chorar é feio, que chorar não pode, que chorar isso, que chorar vai condicionar outras crianças vão chorar junto, é ela conter a criança só com o afeto. Às vezes só o toque, só a presença do corpo humano em si, é o que a Beth já faz, faz com que o outro pare de chorar. Só o fato dela pegar aquela criança que tava lá na rodinha em prantos. Não sei se ela pegasse aquela criança, colocasse no meio da perna dela, só aquilo já ia abrandar esse choro, que às vezes... (Lúcia– SR VI)</p>	<p>Choro engolido – estratégia da educadora.</p> <p>Recorrência da estratégia de engolir o choro – recurso verbal da educadora.</p> <p>Música para lidar com o choro.</p> <p>Contraponto à ideia da música como estratégia para lidar com o choro.</p> <p>Dificuldade da educadora para lidar com o choro – estratégias não verbais para lidar com o choro.</p>
---	--

<p>11) Mas, às vezes, com um funciona e com outro não! Exatamente! Não é receita de bolo! Porque cada choro é uma necessidade diferente da criança! (Paula – SR VI)</p> <p>12) Então, eu acho assim, acho que a gente tem que realmente sabe é conhecer, conhecer a criança, conhecer o jeito que ele vive, o modo que a mãe trata ele. Porque olha só, a gente faz uma ficha individual da criança e então tem uma pergunta lá que a gente faz: “Quando fulano é contrariado, quando ele chora, como é que ele reage? Ele faz birra? Ele bate o pé no chão? E você o que você faz?” “Ah, eu enfio a mão nele!” (Ema – SR VI)</p> <p>13) No primeiro, a gente quer simplesmente calar. A gente não vai ter preocupação com o que o menino está sentindo – controle. Agora, nesse de mediar a gente, vai expor para ele, a gente está entendendo, a gente sabe que é difícil para você, mas o que você propõe para gente dentro de tudo isso que tem aqui na creche... (Renilda – SR VII)</p> <p>14) Eu coloquei e as meninas concordaram que eu acho que os três olhares, eles meio que andam juntos. Por mais que você tente mediar, facilitar, no final, você quer controlar o choro, fazer com que a criança pare de chorar... (Renilda – SR VII)</p> <p>15) Então, acaba que você tem ali uma certa paciência... Se você não faz igual a Renata fez com as menininhas dela lá, senta uma num canto e outra no outra, né? Eu tenho gêmeos lá na creche... Já imaginou se aquelas duas baixotinhas resolverem chorar e eu também fazer igual à Renatinha faz? Eu tô na rua! (Valentina – SR VII)</p> <p>16) Não é porque você tem que saciar, o</p>	<p>Contraponto a estratégias universais para lidar com o choro.</p> <p>Necessidade de conhecer a criança, a família, a maneira como ela vive.</p> <p>Diferenças entre controlar e mediar situações de choro.</p> <p>Controlar, facilitar e mediar são olhares que se complementam – o objetivo é controlar para a criança parar de chorar.</p> <p>Paciência para lidar com o choro.</p>
---	--

<p>choro é de sentimento e aí a gente sabe que, às vezes, os vícios e os hábitos que a criança vem de casa é custoso para gente tirar dentro da unidade. Não é que são hábitos errados, mas são hábitos que não estão de acordo com a nossa rotina de trabalho até pelo número de crianças que a gente atende. Então assim tem que cortar o hábito. Aí assim vamos cortar o hábito... Eu parto do princípio que tem que deixar a criança chorar sim. Às vezes, ela está precisando daquele momento, a gente não tem um momento que a gente tem que sentar e chorar porque se não vai... (Maraci – SR VII)</p> <p>17) E aí eu estou falando dessa funcionária até em especial porque essa funcionária foi advertida no mês de fevereiro porque eu a vi batendo no bumbum de uma criança. Ela foi advertida, ela tem advertência na pasta dela, ela tem advertência na AMAC, uma situação que para mim assim... Quando eu vi, o choque é grande, por mais que você queira assim eu falei, eu não tenho como tomar uma atitude agora porque assim o emocional. Aí, na hora, vem sentimento de mais e eu penso assim: “Meu Deus, se eu ver uma professora batendo na minha filha!” Eu acho que na hora eu ia voar na cabeça da pessoa, ia querer arrebrantar a pessoa... (Maraci – SR VII)</p> <p>18) Repressão... Reprender, policiar. (Suzi – SR VII)</p> <p>19) Aí eu voltar no que eu tava dizendo que eu acho que esse controle nem sempre é uma coisa pejorativa. Tem o controle que é o simplesmente você quer acalmar, não é que você quer “Cala boca, menino, para de chorar!” Mas você quer acalmar... Às vezes, as meninas na creche ou eu a gente tenta entender, compreende. Mas a gente, de alguma forma, até pelas nossas práticas, pelo que a gente viu, a gente entende assim se a criança está chorando, você</p>	<p>Diferenças de hábitos da família em relação à creche – necessidade de deixar a crianças chorar.</p> <p>Educadora que bateu na criança no contexto da creche.</p> <p>Impotência da coordenadora/diretora diante da negligência da educadora.</p> <p>Palavras sinônimas à palavra ‘controle’.</p> <p>A palavra ‘controle’ no contexto do choro da criança.</p>
---	--

enquanto adulto, tem que fazer alguma coisa para que ela pare. (Renilda – SR VII)

20) Nunca mais eu fiz! Mas, assim, eu uso muito essa questão do tempo porque, por exemplo, a criança ela não tem tempo, não tem noção de hora de relógio igual a gente tem. **Mas ela tem noção de tempo e espaço.** Ela sabe o que é muito e ela sabe o que é pouco. Então, isso é até uma coisa que eu converso com as mães quando entram na creche, porque **a mãe também tem a mania de falar: “Eu vou ali fazer xixi e já volto!”** E some. E a criança: “Que xixi é esse que não acaba nunca mais?” Então, assim, eu sempre falo com as mães para falar a verdade: **“Eu vou, mas eu vou voltar”.** (Xênia – SR VII)

21) E essa criança que a Aline está falando... Isso para mim é tranquilo porque tem como a gente... **Essa questão temporal com a criança, “a sua mãe já vem! Agora você vai brincar depois nós vamos almoçar e aí a mamãe vai chegar”.** (Xênia – SR VII)

22) Dentro de palavras-chave também a fala, esse complemento da fala, **“Você não tem motivo para chorar”.** Isso assim, isso dói os ouvidos quando você escuta um adulto falar com a criança: **“Você não tem motivos para chorar”.** **Quem somos nós ali naquele contexto para saber se ele tem ou não motivos? Às vezes, você nem procurou saber se ele tem motivos.** Então, o controle é nesse sentido, ouve-se isso também. (Eliana – SR VIII)

23) Igual ela falou né: **“Não tem motivo para chorar!” Nossa, quantas vezes a gente já ouviu os profissionais falando isso.** Aí a gente começa a refletir e a gente vê como que a gente tem que ter o momento realmente na creche para gente estar discutindo essas coisas. Porque são coisas que a gente acha que é bobeira, que

Orientação para as mães sobre como lidar com a criança – evitar o choro.

Uso do recurso dos elementos da rotina da creche para orientar a criança.

Você não tem motivo para chorar.

Necessidade de refletir junto às educadoras sobre a frase: “Você não tem motivo para chorar”.

passa batido no dia a dia, mas **são coisas que vão refletir no trabalho.** (Soraia – SR VIII)

24) O facilitar ele é muito colado com o mediar. Você facilita quando você faz uma intervenção verbalizando, por que do choro. A mediação ela já vem em uma ação sobre o sujeito dentro do contexto. O que a gente pode fazer? Vamos tirar a criança desse contexto de choro? O que você vai fazer? A ação que você vai ter com essa criança, você vai levar ela para o parque? Você vai acalantar, como diz a Renata, colocar no colo? Você vai dar um brinquedo? Qual foi a estratégia usada para sanar aquele choro? **Não sendo de uma maneira autoritária como o controlar.** Aí você, palavras-chave do mediar... Pensei em respeito, na sensibilidade com o choro. Aí, seria o foco mais no sentimento, no bem-estar da criança, do que basicamente na manipulação e inibição daquele choro, o incômodo daquele choro. Nós diferenciamos, nesse sentido, o foco muda. (Eliana – SR VIII)

25) Todas as formas são, só que é um controle... Sobre a música da Simone. **Controle educado – sem criar autoritarismo. Controle educado. Ela usou o tom de voz educado, o jeitinho meigo na base da brincadeira, mas não deixou de ser um controle...**(Lúcia – SR VIII)

26) Me preocupa isso, de não se ter esse entendimento. Nós temos entendimento sim que é uma manifestação, mas, no fragmento, às vezes, será que não fica parecendo que essa questão do choro tem que ser silenciado? Mas por que o foco foi necessariamente nessa creche? (Silvana – SR IX)

27) Assim, lendo o texto, me pareceu, eu tentei me colocar de fora, como se eu não fosse uma coordenadora e não tivesse participado do grupo e tivesse lendo. É

Controle – facilitação – mediação nas situações de choro.

Formas camufladas de exercer o controle.

Confronto sobre a escrita do texto referente à fala sobre o choro.

Confronto sobre a escrita do texto referente à fala sobre o choro.

<p>difícil, mas, assim, a ideia que me pareceu, é que a gente entende o choro somente como a maneira de manifestação de desprazer. E que as tanto as coordenadoras, quanto as educadoras tentam acalmar esse choro, não vê que têm que ver o entorno. E eu me lembro até que no dia que eu era a criança que estava chorando, uma de nós falou assim: “A gente focou a atenção para menina, mas olha só, as outras também estão precisando... (Renilda – SR IX)</p> <p>28) Porque eles querem passar para nós, um quadro, uma moldura, que seja o quadro da creche UF. E nós temos a nossa moldura com a nossa pintura, diferente da creche UF, né?! (Valentina – SR IX)</p> <p>29) Mas, então, por isso eu puxei esse ano que eu estava presente. Porque eu acho que na reunião referente ao choro desse ano eu acho que foi muito rico por conta disso. Apareceu, na nossa discussão, nesse anseio, tem hora que quer conter de qualquer jeito mesmo! Que é claro que existe, mas a gente já mostrou esse outro lado, que a gente também entende, contextualiza, preocupa. Então, eu acho que foi uma evolução. (Renilda – SR IX)</p> <p>30) Eu acho que esse processo que nós vivemos desde o início, agora, está em um estágio que a gente tem uma liberdade muito grande para conversar, para se colocar, né? Então, eu acho que a coisa daqui para frente, ela tem uma discussão, uma reflexão muito mais intensa. Vai ser uma pena se houver essa ruptura. Já pensou até começar tudo de novo? A gente não falava nem gato quando começou. (Silvana – SR IX)</p>	<p>Importância de pensar sobre o contexto da creche como espaço de formação.</p> <p>Reflexão sobre a discussão do grupo em relação ao tema do choro.</p> <p>Reflexão sobre o movimento do grupo nas sessões reflexivas.</p>
---	--

QUADRO IV – SESSÕES REFLEXIVAS X (2011)

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1) Eu coloquei assim duas coisas que ficaram bem marcantes nas nossas discussões. Uma que eu não podia deixar de colocar que foi a questão do choro, né, que assim... A questão que a gente conversou muito, dele como forma de expressão e, principalmente, a gente conversou muito sobre os contextos que eles estavam inseridos. Então, isso é uma coisa que ficou bem marcante pra mim, das nossas discussões. E a outra, a questão da importância da gente saber o que está em torno da criança, que vão estar determinando algumas ações, humor, atitudes dessa criança dentro da instituição. Então essas duas coisas me marcaram mais. (Silvana – SR X)</p> <p>2) Eu coloquei até o que você colocou (olha para a Núbia), essa questão do olhar para o choro, aquela discussão que nós fizemos o que é um olhar para controlar, o que é um olhar para facilitar e o que é um olhar para mediar. Aí, pontuei esses três olhares. Reflexão e compartilhamento de significados do lugar do choro na creche, pra gente estar sempre refletindo sobre qual é o lugar dele na creche? Qual é a atenção que a gente dá pra ele na creche. Refleti um pouco sobre isso também. Acho que é muito primordial também a questão do papel do educador, que nós falamos muito, né? Como mediador e facilitador desse choro. Aí peguei uma frasezinha que estava nas minhas anotações e também daquele último texto que nós trabalhamos: “No choro, sempre há intervenção de algum adulto a fim de garantir a segurança da criança, acolhê-la e tentar ser o facilitador das manifestações dos seus sentimentos”... que eu acho que acopla muito que a gente tenha esse olhar mesmo, da realidade do educador mesmo, ‘o que fazer diante daquela criança no nosso dia a dia’? Outra coisa que eu achei assim</p>	<p>Avaliação das sessões reflexivas sobre o choro em 2010. A questão do contexto da manifestação do choro.</p> <p>Resgate das discussões das sessões de 2010.</p> <p>Reflexão sobre o lugar do choro na creche.</p> <p>O mostra a manifestação do choro?</p>

muito interessante e que a gente lida com ele toda a hora, o tempo todo né, dentro da creche, na nossa faixa etária. Aí tem essa parte, **o choro anuncia ou denuncia?** Aí eu coloquei algumas questões: **O choro incomoda?** Como se fosse uma pergunta né... **Denuncia maus-tratos? A gente reflete isso o tempo todo. É uma questão que ficou muito gravada pra mim, porque assim, porque por mais que eu já li, refleti, eu lembro muito das nossas sessões reflexivas, é a preocupação que a gente tem com o olhar da comunidade. Como é que essa pessoa tá vendo esse choro?** Por mais que você estude o choro, acho que querendo ou não, **é inerente essa preocupação.** A pessoa da comunidade passa, às vezes você sabe que aquela criança é aceitável, tá dentro do padrão de limite. Você sabe porque que ela está chorando, mas a gente acaba tendo essa preocupação, porque a **comunidade, às vezes, não tem o mesmo olhar que a gente tem.** Então, é uma questão que ficou muito forte pra mim e eu penso muito nisso, constantemente. E quando eu coloco essa questão **eu penso no controle social também, o olhar do social para o trabalho da creche.** A criança não pode chorar, como se a criança que não chora automaticamente está bem, né? A comunidade, muitas vezes, tem essa visão, né? Não as famílias da creche, mas pessoas que estão no entorno, que não usam do serviço prestado pela unidade. **É, se o choro é visto como uma manifestação da linguagem, aquela discussão que você fez também, qual é a concepção de linguagem que nós estamos falando dentro da creche.** Outra frase, que assim eu... de vez em quando uso, e fico muito preocupada com ela porque foi uma reflexão nossa também é: **“Você não tem motivo pra chorar”.** Eu ainda não consegui tirar ela do meu vocabulário, aí eu tento mudar... pra gente ver como é o impacto né, o estudo que nós fizemos. Aí é impressionante como vem na minha cabeça, **aí eu já mudo: “Por**

Reflexão sobre o olhar da comunidade para o choro.

Controle social sobre o trabalho realizado pela creche.

O choro e a concepção de linguagem.

<p>que você está chorando?”, “Qual o motivo de você estar chorando?”. Eu procuro não usar o “por que você não tem motivo...”. Porque eu entendo, mas é habitual, é força do hábito. Mas a gente sabe que ele tem um motivo, só que aparentemente você não está vendo o motivo dele. Mas é uma coisa que eu ainda não consegui tirar, mas eu sei que eu devo tirar, eu sempre tento inverter, eu reflito momentaneamente ali, rápido, repentinamente. Eu relacionei um pouco as teorias, né, do Behaviorismo, Interacionismo, Sócio-interacionismo. Coloquei a questão do controle também, concepção de criança, de educação e de aprendizagem estar por trás desse controle, como a gente controla em cada concepção, né? Aí eu coloquei “o controle do choro atende tanto a necessidade de se disponibilizar atenção à criança quanto à rotina”. E outra questão que eu coloquei também que foi foco da reunião de normas ontem, conversando um pouco com as famílias sobre a questão da adaptação, essa presença desse choro que tá dentro do padrão de normalidade, o porquê que essa criança chora nesse processo, conversando um pouco com as famílias... Aí, o pai até citou uma palavra que eu achei muito interessante, falando que quando um chora, o outro às vezes chora. E ele disse: “Há é um choro solidário, né?”. (RISOS) Aí eu achei isso muito interessante, ele usou esse termo na reunião. Aí eu coloquei aqui, o choro solidário, aí assim eu achei interessante essa expressão dele porque foi espontâneo dele. Aí, eu coloquei “uma criança chorando condiciona outras e a necessidade de controlar”. Aí eu fechei dessa forma porque foi uma coisa que aconteceu ontem dentro da unidade. NOME???</p> <p>3) E eu lembro, eu coloco a importância desse grupo sobre o choro porque é uma coisa que constantemente eu</p>	<p>Mudança de perspectiva em relação ao choro.</p> <p>As teorias que sustentam a prática em situações do choro com as crianças na creche.</p> <p>Choro solidário – Desdobramento das discussões no contexto da creche.</p> <p>Reflexão sobre a importância da discussão para o cotidiano da creche.</p>
---	---

penso. E eu acho que aquilo que está constantemente com a gente, que a gente usa no dia a dia é porque fez efeito, porque se fosse indiferente, né, se não tivesse acrescentado nada seria indiferente. Então, assim, eu constantemente, por várias vezes dentro da rotina, eu sempre me lembro de muitas das coisas que nós fizemos nas sessões reflexivas, aqui, com relação ao choro. Porque é muito comum isso dentro da unidade, principalmente esse momento que a gente vive, né? **Que é o processo de acolhida dessas crianças.** A inserção da criança, da criança que tá chegando agora, então ele é mais notável, mais marcante, que aconteça repetidamente, mas é comum. Criança chora mesmo, né? **Como a gente colocou, é uma forma de linguagem dele, né?** E muito mais comum, mais notável nesse período mesmo de acolhida dessa criança. (Eliana – SR X)

4) Peguei uma relação lá em particular, que, pra mim, de toda a minha prática, acho que é o mais difícil, **é o choro vinculado a insegurança da mãe, a falta de segurança no trabalho da unidade.** (Maraci – SR X)

5) Aí eu falei assim, deixa eu conversar com a mãe, vamos tentar entender né, a insegurança da mães. Estava, ainda está, né? Mas, naquele momento, em particular, era muito grande porque ela particularmente estava passando por um momento muito difícil, que era em relação a uma cirurgia que ela tinha que fazer no fêmur, correndo risco de não voltar a andar. E então, ela tava numa situação que ela não tava conseguindo trabalhar isso com ela... por aquele problema de saúde que ela tava vivendo. Então, o que que eu fiz? Pera lá, agora em tenho que fazer um outro trabalho, **um trabalho primeiro com a mãe pra depois eu conseguir adaptar a criança na creche.** Se não. eu não vou conseguir. E assim eu fiz, fui

O choro e o processo de acolhida da criança.

Choro vinculado à insegurança da mãe.

Cotidiano da creche – adaptação da mãe e da criança.

<p>conversando com essa mãe, conversando junto com as educadoras, pra essa criança poder se adaptar, né? E até hoje ele adaptado integralmente ele tem suas dificuldades dele, mas assim, venceu aquela parte do choro, venceu, né? Mas a gente sente que até em função de toda a insegurança da mãe ele é um menino, uma criança insegura. Então eu acho que isso é um grande complicador, porque quando ele está dentro da questão dos cuidados é mais fácil de você tentar ali resolver, mas quando extrapola fica realmente... Porque aí você tem que interferir junto com a família, e nem sempre o pensamento da família coincide com o seu pensamento ou com sua forma de conduzir, né, às vezes, a situação, né? (Delmara – SR X)</p>	<p>Relação entre a creche a família.</p>
--	---

5.3 A constituição dos Núcleos de Significação

Nesta etapa, a tarefa é articular os indicadores construídos a partir dos pré-indicadores, conforme quadros acima. Não é muito repetir que a leitura dos indicadores permitiu compilar e, posteriormente, construir núcleos de significação a partir de aproximação, distanciamento, divergência, convergência, similaridade, complementaridade, oposição. Observamos que há indicadores de várias sessões reflexivas aglutinados para compor um núcleo de significação. Este esforço busca apreender o que é complexo: capturar o movimento dos significados das palavras rumo às zonas de sentidos a partir da organização discursiva do material.

QUADRO – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
-------------	-------------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Choro para chamar a atenção (SR I) - A causa do choro na concepção da diretora/coordenadora (SR I) - A criança é diferente dos adultos para se expressar. Várias causas para manifestação do choro. (SR II) - Vários fatores interferem na situação em que a educadora precisa lidar com o choro (SR I) - Separação dos pais como causa para o choro da criança na creche – Utilização do recurso verbal para lidar com o choro. (SR II) - O choro deve ser olhado com uma questão de segurança da criança na creche (SR II) - Educamos como fomos educados (SR III) - O choro e a concepção de linguagem (SR X) - Paciência para lidar com o choro (SR VII) - Diferentes formas de acolher o choro com base na leitura do contexto em que a criança está. (SR VI) - Choro para expressar o sentimento da criança (SR VI) - O que mostra a manifestação do choro? (SR X) - Confronto sobre a escrita do texto referente à fala sobre o choro (SR IX) - Choro como manifestação de segurança para manifestar a insegurança (SR III) - Necessidade de conhecer o choro (SR III) - Necessidade de refletir junto às educadoras sobre a frase: “você não tem motivo para chorar” (SR VIII) - Recurso para acalantar o choro – recurso cognitivo – necessidade de interações afetivas (SR I) Necessidade de controlar o choro – preocupação com a comunidade externa à creche. (SR II) Choro e incomodo sobre o que a 	<p>1. DIVERSOS OLHARES PARA O CHORO DA CRIANÇA NA CRECHE</p>
--	---

<p>comunidade pode pensar – o olhar do outro (SR I) Satisfação do choro para a comunidade externa à creche (SR I) Reclamação da comunidade externa sobre o choro das crianças (SR III) Choro por mudança na rotina na creche/Observação da comunidade (SR III)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Contexto da creche, necessidade de mais profissionais para auxiliar a educadora quando a criança chora (SR I) - Dificuldade da educadora para lidar com o choro. Uso do recurso verbal para lidar com o choro. (SR I) - Dificuldade da educadora para lidar com o choro. Alternativa proposta para acalmar as crianças (SR I) - Dúvida sobre a melhor estratégia para lidar com o choro. Necessidade de encontrar outras alternativas. (SR I) - Dificuldade para lidar com o choro – recurso verbal da educadora (SR II) - Choro impede a criança de falar – estratégia de como fazê-la parar (SR II) - Fala da coordenadora sobre intervenção da educadora. Estratégia verbal para lidar com o choro.(SR II) - Dificuldade de lidar com o choro é generalizada nas creches (SR I) - Dificuldade de verbalização da criança. Ela não sabe falar isso. Recurso verbal não adianta. (SR III) - Música para lidar com o choro (SR VI) - Contraponto à ideia da música como estratégia para lidar com o choro (SR VI) - Dificuldade da educadora para lidar com o choro – estratégias não verbais para lidar com o choro (SR VI) - Contraponto a estratégias universais para lidar com o choro (SR VI) - Necessidade de conhecer a criança, a família, a maneira como ela vive. (SR VI) -Preocupação em confortar as crianças/estratégia para lidar com o choro 	<p>2. ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM O CHORO A PARTIR DO RELATO DAS COORDENADORAS/DIRETORAS</p>

<p>(SR III) - Atuação no dia a dia. Recursos mobilizados para atuar com a criança. (SR III) - Choro engolido – estratégia da educadora (SR VI) - Recorrência da estratégia de engolir o choro – recurso verbal da educadora (SR VI)</p>	
<p>Controle para fazer a criança parar de chorar (SR III) Controlar o choro para tranquilizar o ambiente (SR III) Controle agradável do choro (SR III) Controle como descontrole (SR III) Controle substituído pela necessidade de observar. Neste caso, o controle acontece de maneira natural. (SR III) Controle do choro no sentido de acalmar (SR VI) Diferenças entre controlar e mediar situações de choro (SR VII) Controlar, facilitar e mediar são olhares que se complementam – o objetivo é controlar para a criança parar de chorar (SR VII) Palavras sinônimas à palavra controle (SR VII) A palavra controle no contexto do choro da criança (SR VII) Controle – facilitação – mediação nas situações de choro (SR VIII) Formas camufladas de exercer o controle (SR VIII) Não existe possibilidade de controle do choro (SR III)</p>	<p>3. O ONTROLE/DESCONTROLE DO CHORO DAS CRIANÇAS NA CRECHE</p>
<p>Relação entre a creche a família (SR X) Cotidiano da creche – adaptação da mãe e da criança. (SR X) Choro vinculado à insegurança da mãe (SR X) Relação creche família para compreender o choro (SR I) Diferenças de hábitos da família em relação à creche – necessidade de deixar a</p>	<p>4. CHORO, CRECHE E FAMÍLIA</p>

<p>crianças chorar. (SR VII) Orientação para as mães sobre como lidar com a criança – evitar o choro (SR VII) Manifestação do choro e sentimento na creche (SR II) O choro e o processo de acolhida da criança. (SR X) Confusões de papéis (criança – mãe - educadora) – choro como necessidade de atendimento psicológico. (SR I) Maturidade da criança insuficiente na manifestação do choro. Situação da creche é diferente da situação em casa. (SR II)</p>	
<p>Reflexão sobre a importância da discussão para o cotidiano da creche. (SR X) Choro solidário – Desdobramento das discussões no contexto da creche (SR X) Mudança de perspectiva em relação ao choro (SR X) As teorias que sustentam a prática em situações do choro com as crianças na creche (SR X) Reflexão sobre o movimento do grupo nas sessões reflexivas (SR IX) Avaliação das sessões reflexivas sobre o choro em 2010. A questão do contexto da manifestação do choro (SR X) Resgate das discussões das sessões de 2010 (SR X) Reflexão da coordenadora/diretora sobre a percepção dos encontros anteriores do grupo de pesquisa. (SR I) Reflexão sobre a importância das discussões partirem da prática (SR I) Importância da formação aliada à prática (SR II) Fala referente ao curso de extensão em 2007. (SR II) Respaldo da teoria na atuação da prática (SR IV) Relação teoria/prática – valorização da prática – hierarquia entre teoria e prática (SR IV) Possibilidade de reflexão sobre a prática a partir das sessões (SR IV)</p>	<p>5. REFLEXÃO TEÓRICO/-PRÁTICA/REVERBERAÇÃO SOBRE O CHORO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO DA CRECHE.</p>

<p>Reflexão sobre a prática (SR IV)</p> <p>Importância do outro na reconstrução das práticas cotidianas (SR V)</p> <p>Tema do choro como relevante para o contexto da creche – mudança interna – olhar atento para o choro – olhar aprendido (SR VI)</p> <p>Importância de pensar sobre o contexto da creche como espaço de formação (SR IX)</p> <p>Reflexão sobre a discussão do grupo em relação ao tema do choro (SR IX)</p> <p>Reflexão sobre o lugar do choro na creche (SR X)</p> <p>O trabalho não é mecânico. A creche não registra o que ela faz. (SR III)</p> <p>Discussão teórico-prática sobre o choro. Identificam a corrente sócio-histórica, mas no cotidiano fazem o contrário. (SR III)</p>	
--	--

6. O CHORO DAS CRIANÇAS ENTRE SENTIDOS E SIGNIFICADOS A PARTIR DO OLHAR DAS COORDENADORAS/DIRETORAS DAS CRECHES

Agora só espero a despalavra (...) A palavra sem pronúncia, ágrafa. (...) A palavra que tenha um aroma ainda cego. (...) A palavra incapaz de ocupar o lugar de uma imagem. O antesmente verbal: a despalavra mesmo.

(Manoel de Barros)

A aridez da análise de um campo na pesquisa se traduz neste momento do trabalho de tese. O emaranhado de falas e descrições das sessões reflexivas precisa de uma fronteira, geralmente difícil de demarcar. Caminhando pelo labirinto dos dados, é necessário achar a saída. Durante a travessia, o garimpo.

No caso desta tese, a saída para o labirinto foi garimpada a partir da construção de cinco Núcleos de Significação:

- 1) ***Você não tem motivo pra chorar - Qual o motivo de você estar chorando? - Diversos olhares para o choro da criança na creche***
- 2) ***Eu já pensei, posso brincar? - Estratégias para lidar com o choro a partir do relato das coordenadoras/diretoras.***
- 3) ***O sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitida - O controle/descontrole/não controle do choro das crianças na creche***
- 4) ***São hábitos que não estão de acordo com a nossa rotina de trabalho - Choro, creche e família***
- 5) ***A gente não falava nem gato quando começou - Reflexão teórico-prática/reverberação sobre o choro das crianças no cotidiano da creche.***

Os Núcleos de Significação foram construídos considerando o objetivo desta tese que é saber *se os sentidos compartilhados e os significados construídos sobre o choro das crianças nas creches durante as sessões reflexivas com as coordenadoras/diretoras produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão*. Por isso, todos os núcleos dizem das questões relacionadas ao choro da criança, sendo o último núcleo destinado a discutir de que modo a organização discursiva construída no espaço de reflexão teórico/prática – as sessões – constituíram práticas diferenciadas no contexto da creche.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os dados gerados durante a pesquisa sabendo de antemão que o campo é um lugar de tensão provisório/permanente porque no jogo simbólico que ali se estabelece há diferentes “modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam”. Skliar (2011, p. 28)

O movimento das sessões reflexivas buscou desdobrar os olhares sobre o objeto deste estudo porque somente assim é possível “que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver” (Amorim, 2004, p. 14) ou nunca teve o tempo necessário para ver. Nesse processo de construir conhecimento, o enunciado, no contexto de produção dos dados, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas.

A concepção de linguagem, nesta tese, é compreendida como prática discursiva, em acordo com Magalhães (2004) “isto é, como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por vezes, constitui essas práticas”. Por isso, antes de analisar os núcleos de significação, julguei necessário apresentar as coordenadoras/diretoras - participantes da pesquisa, com base nos dados do questionário respondido por elas (Apêndice I) e o contexto profissional no qual elas estão imersas na atualidade.

O contexto das creches no município de Juiz de Fora: quem são as coordenadoras/diretoras e o que fazem?

Considero que as coordenadoras/diretoras que participaram/colaboraram/interviram nesta pesquisa constituem uma comunidade semiótica, pois conforme Bakhtin (1988) aponta, uma comunidade semiótica partilha de signos e códigos próprios, em que a voz de cada um é repleta de outras vozes que nela reverberam. Nesta concepção, a comunidade semiótica produz, sustenta e reflete o sistema de valores, de crenças, enfim, os saberes compartilhados sobre o mundo. Desse modo, “a força argumentativa dos enunciados possibilita compreender o sentido para o qual apontam, pois eles introduzem, nos enunciados, novos conteúdos semânticos” (Schapper, 2011, p. 174). Por isso, não destaquei do grupo participantes focais.

Assim, das 14 coordenadoras/diretoras que participaram das sessões reflexivas, seis coordenadoras/diretoras têm menos de 40 anos; sete delas têm mais de 40 anos e uma tem 72 anos. Oito são casadas, cinco são solteiras e uma é divorciada. Cinco não tiveram filhos; sete têm apenas um filho e duas têm três filhos.

Sobre quantas pessoas convivem na mesma residência, três convivem apenas com uma pessoa; cinco convivem com duas pessoas; três convivem com três pessoas; duas convivem com quatro pessoas e uma convive com cinco pessoas.

São elas as principais responsáveis pelo sustento da família e possuem renda entre 3 a 5 salários mínimos, com exceção de três coordenadoras que têm renda entre 5 a 10 salários.

Todas possuem curso superior, sendo que quatro possui pós-graduação na área de Educação.

Quando perguntadas sobre há quanto tempo trabalha na área da educação infantil, apenas uma tem dois anos de experiência. Nove delas atuam há mais de 10 anos e quatro atuam há mais de 20 anos.

Onze coordenadoras/diretoras atuam na mesma creche desde que entraram para a área de educação infantil. Três delas atuam há mais de 5 anos na creche em que estão trabalhando na atualidade.

Apenas uma tem outra atividade remunerada além da direção/coordenação da creche.

No item que procurou investigar o significado do trabalho para as coordenadoras as palavras recorrentes foram: prazer, responsabilidade, respeito ao próximo, família, criança, comunidade, crescimento pessoal, felicidade, sustento, convivência, aprendizado, comprometimento com o social. Duas das coordenadoras não responderam a questão.

Quando questionadas sobre as atribuições do trabalho, as coordenadoras responderam que se trata de atividades administrativas e pedagógicas, que envolve coordenação, divisão de tarefas, orientação a funcionários e famílias, avaliação do desenvolvimento das crianças e supervisão do trabalho pedagógico a elas proposto.

Sobre habilidades e competências para trabalhar como coordenadora/diretora pedagógica as respostas envolveram as seguintes expressões: humanidade, bom senso, firmeza e delicadeza, jogo de cintura, gostar de crianças, conhecimento pedagógico e gerencial, responsabilidade, envolvimento e amor ao que faz conhecimento técnico, saber lidar com conflitos, liderar grupos, flexibilidade, gostar de desafios e principalmente de crianças, tolerância, equilíbrio, afetividade, sensibilidade, formação pedagógica em nível superior, habilidade interpessoal.

Observamos que o tempo, o lugar, os valores, as suposições sobre a vida e o comportamento humano são decisivos para a construção de uma concepção sobre infância. Todas as concepções surgem em momentos históricos específicos e carregam tanto as descobertas quanto os preconceitos desses momentos. Partindo dessas reflexões é possível pensar sobre os significados que nós adultos atribuímos às crianças e as suas culturas.

As principais dificuldades no trabalho encontradas por elas: burocracia, imperfeições na comunicação (adultos); falta de recurso (material e humano), falta de tempo para a realização de estudos/discussões/planejamento com o grupo de trabalho; reconhecimento do trabalho (valorização salarial); horário para planejamento; ausência de profissionais; acúmulo de funções; carga horária extensa; desvalorização profissional, baixo salário, rotatividade de funcionários; manutenção de espaço e mobiliário.

Com base na análise do questionário, foi possível perceber nuances do trabalho cotidiano das diretoras/coordenadoras que perpassam questões de ordem administrativa e pedagógica. Neste sentido, uma das atribuições do cargo é realizar planejamento mensal com as educadoras das creches. Vale destacar que esta é uma atribuição considerada recente porque antes a equipe técnica da AMAC (composta por pedagogas, psicólogos e assistentes sociais), externa à creche, elaborava o planejamento para todas as unidades, Isso aconteceu até fevereiro de 2009. Segunda informação do questionário, a referida equipe técnica ia até a creche para inspecionar se o planejamento estava sendo cumprido ou não.

Conforme as respostas das diretoras/coordenadoras, o fato das mesmas passarem a construir o planejamento juntamente com as educadoras de cada creche possibilitou mais autonomia pedagógica para a instituição. Nesse sentido, a postura das educadoras também foi modificada. Puderam refletir, juntamente com a coordenadora/diretora, sobre as atividades a serem realizadas com as crianças.

Sobre a carga horária de trabalho, as coordenadoras trabalham 12 horas por dia. Muitas responderam que mesmo estando na creche durante esse período, elas não conseguem conhecer as crianças que lá estão por terem que “apagar incêndio o tempo todo”. Assim, elas conhecem com maiores detalhes aqueles que chamam mais atenção por serem “quietos” ou “levados”

Boa parte das crianças entram na creche às 06:30h e saem às 18:00h.

Outra questão abordada pelas coordenadoras como um complicador para o cotidiano da creche é aquela relativa à rotatividade delas depois da transição da assistência para a educação, iniciada em 2009. Para elas, a rotatividade desconstrói o trabalho realizado por muitas durante anos na creche. Chegar a uma creche nova, com outros funcionários, outra comunidade, outros educadores, outras crianças, causa desconforto porque na verdade é um recomeço, quando muitas estão quase no período de aposentar.

Ao analisar as respostas dadas, percebemos a necessidade de se (re) pensar a formação para o contexto da creche. Não por acaso, a preocupação com a identidade, a valorização, a história de vida das educadoras têm sido temas estimulantes para pesquisas acadêmicas. Percebemos um desejo de aperfeiçoamento na área, uma sobrecarga de trabalho e um descrédito sobre o que fazem diante da própria sociedade em que estão inseridas.

Parece razoável crer que a formação da educadora para o contexto da creche não se esgota na formação inicial. Pautar a formação em questões que partem do cotidiano da creche é um caminho coerente se consideramos que os saberes produzidos na creche pelas educadoras são saberes tão importante quanto aqueles produzidos em outros espaços.

A transição da Assistência para a Educação atravessou, por várias vezes, as discussões, mesmo quando o objetivo era tratar do choro das crianças na creche. Esta transição se consolidou fortemente a partir de 2009 e durante este período houve troca de coordenadora do programa de Creche da AMAC por duas ou três vezes, o que gerou instabilidade/incertezas entre as coordenadoras/diretoras.

Elas trouxeram a questão da identidade profissional como um elemento recorrente. Além das questões salariais, plano de carreira, financiamento, conquistas trabalhistas, elas apontam temas do dia a dia do trabalho. Consideram-se funcionárias da Assistência (AMAC) que prestam serviço para a Secretaria de Educação. Dizem, com ênfase, que estão subordinadas à coordenação da AMAC e não da Secretaria de Educação.

Na atualidade, a administração das creches é de competência da Assistência (problemas com funcionários, licença, cadastro das crianças para vagas nas unidades e questões burocráticas) e a supervisão pedagógica (planejamento das atividades) é responsabilidade da Secretaria de Educação. A interposição de papéis profissionais se materializou à medida em que elas respondem a duas coordenações. Elas participam das capacitações técnicas oferecidas pela AMAC e das reuniões pedagógicas quinzenais com a Secretaria.

A ambiguidade em relação ao próprio processo de transição também está presente quando algumas destacaram que houve e está havendo crescimento profissional, por meio do acesso a materiais acadêmicos interessantes (referindo-se ao acompanhamento pedagógico da Secretaria). Para outras, o processo aconteceu de maneira verticalizada e pouco acolhedora. Segundo estas, a Secretaria subestimou as experiências acumuladas historicamente com as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e no início das reuniões pedagógicas, muitas teorias foram supervalorizadas em detrimento da prática delas. Atualmente, a situação configura-se de outro modo, conforme os excertos a seguir.

Não foi muito fácil não né? Assim... Não foi uma relação tranqüila, né? Na verdade eu acho que assim, elas vieram com intuito assim de trazer muito a teoria pra gente e desconsiderar um pouco a nossa prática. Se alguém discordar de mim gente, por favor, me corrijam né? Isso no primeiro momento, tá? Depois assim, de muitas discussões né, de muita conversa, eu acho que as coisas estão começando, o respeito pelo menos tá começando a existir no sentido assim ó, eu acho que o ideal agora é fazer isso, isso e isso. Então tá, vamos tentar caminhar nesse sentido! Porque antes era né? Um pouco mais complexo. (Maraci – SR X)

E a própria Secretaria assim, num todo, não só delas né? Quando você ia, por exemplo, num encontro de, de profissionais de três anos na Educação Infantil que tinha os professores né? Da rede, então eles se referiam a creche assim né? Até com algum exemplo que algum profissional dava, então (rum rum rum) aqueles risinhos, aquele ar de pouco caso. E hoje a gente sente assim, que não tá dessa forma, eu acho que até os

demais profissionais da Secretaria já absorveram que as creches fazem parte da Secretaria. (Valentina – SR X)

Eles, é, ainda não tem o hábito, eles falam nas escolas, não sei o quê. Mas aqui ainda não tem o hábito de falar de creche. (Maria – SR X)

A tensão instaurada durante o início desse processo foi concretizada, por exemplo, na modificação das normas de funcionamento interno das creches. Segundo elas, as normas foram modificadas sem que houvesse consulta às experiências anteriores. A implicação disso está descrita abaixo:

Só um exemplo pra vocês entenderem, por exemplo, a creche fecha às dezoito horas. Era procedimento nosso a criança na terceira reincidência que ficava após o horário suspender a criança. (Fala inaudível) Pela Secretaria isso não é viável, então assim, pela Secretaria a gente não suspende mais as crianças, fica aguardando a família, vai anotando né? Então assim né? É uma situação pra gente muito delicada! (Renilda – SR X)

Outra questão apontada refere-se à necessidade de registro das experiências que as coordenadoras realizam na creche e que, para elas, têm a conotação de avaliar para vigiar, controlar ou punir, ainda que poucas, no mesmo grupo, reconheçam a importância disso como forma de registro da história que elas estão construindo.

Então eu acho que a falha do programa é, foi exatamente isso, não ter os registros. Tanto é que hoje, a minha perspectiva assim, a minha proposta pra esse ano, eu falei com ela ontem, eu não sei, é conseguir um dinheiro pra mim comprar uma câmera, um negócio que filme, porque assim eu vou dá um jeito de gravar, registrar, entendeu? Porque assim, é complicado, porque, eu vou falar uma coisa que eu penso, hoje eu tenho que falar e mostrar o pau. Mata a cobra e mostrar o pau que eu matei a cobra, entendeu? Então, assim, então vamos lá, e eu achava assim, quando eu falei que eu entrei no ritmo porque pra mim foi difícil assumir que eu teria que fazer isso. Só a minha palavra não basta? Só o que eu mostro não basta? Eu tenho que comprovar? Então vamos, não é? Então já que. (Valentina – SR X)

Eu acho que depende do meio de avaliação né? Eu acho que assim... Nós estamos em constante processo de avaliação né? E a avaliação te cobra registro o tempo todo. Então a gente tá sendo cobrada por esse tipo: o que você fez? O que você está fazendo? Onde está? (Eliaana – SR X)

Entre tradições e contradições, conflitos e tensões, as coordenadoras/diretoras têm repensado a forma de pensar/agir no interior de suas respectivas unidades sobre a relação entre a Assistência e a Educação e reconhecem que se trata de um processo de adaptação, inerente a qualquer processo de transição. Reconhecem, também, o desejo das duas instâncias em proceder de maneira coerente e não veem supremacia de poderes institucionais, ainda que existam facilidades e obstáculos nesse processo.

Diante disso, passarei a analisar cada um dos Núcleos de Significação. Na busca por compreender como ocorreu o compartilhamento de sentidos e significados entre as participantes da pesquisa, selecionei alguns excertos a partir da composição dos referidos Núcleos. Identifiquei elementos que constituem a organização discursiva pertinente para a análise.

6.1 - NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO - *Você não tem motivo pra chorar - Qual o motivo de você estar chorando?* - Diversos olhares para o choro da criança.

Para analisar os diversos olhares sobre o choro da criança escolhi 14 indicadores que compõem o primeiro núcleo de significação. Intencionalmente, partimos de duas expressões manifestadas por Eliana (SR X), que desde o início, quando o choro da criança configurou-se como tema de estudo da tese, mostrou-se afetada por este assunto. A expressão: *você não tem motivo para chorar* foi recorrentemente verbalizada como uma intervenção utilizada por elas (coordenadoras/diretoras) e pelas educadoras.

Igual ela falou né: “não tem motivo para chorar!” Nossa, quantas vezes a gente já ouviu os profissionais falando isso. Ai a gente começa a refletir e a gente vê como que a gente tem que ter o momento realmente na creche para gente estar discutindo essas coisas. Porque são coisas que a gente acha que é bobeira, que passa batido no dia a dia, mas são coisas que vão refletir no trabalho. (Soraia – SR VIII)

O excerto acima, enunciado por Soraia, confirma tal assertiva quando remete à necessidade de discutir esta questão no interior da creche. A expressão: *qual o motivo de você estar chorando?* traz um elemento semântico novo na organização discursiva da coordenadora/diretora. Isso porque a palavra **motivo** pode significar, de acordo com o dicionário Houaiss: 1. causa, razão e também 2. que move ou serve para mover. Esta

palavra significada na fala da mesma pessoa traz conotações diferentes e ganha outro sentido de uma mudança de olhar para o choro. Na primeira expressão **motivo** aparece como causa, que não deveria existir. A criança que chora não deveria fazê-lo porque não tem motivo. Na segunda expressão, a criança que chora o faz porque foi movida a fazê-la e a interrogação na frase busca uma compreensão para o choro. Na referida fala, Soraia enuncia para o grupo que a nossa ação é muito maior do que pensamos, as implicações dessas ações na creche são muito maiores do que supostamente imaginamos.

*É, se o choro é visto como uma manifestação da linguagem, aquela discussão que você fez também, qual é a concepção de linguagem que nós estamos falando dentro da creche. Outra frase, que assim eu... de vez em quando uso, e fico muito preocupada com ela porque foi uma reflexão nossa também é “**Você não tem motivo pra chorar**”. Eu ainda não consegui tirar ela do meu vocabulário, aí eu tento mudar... pra gente ver como é o impacto né, o estudo que nós fizemos, aí é impressionante como vem na minha cabeça, aí eu já mudo “**Porque você está chorando?**”, “**Qual o motivo de você estar chorando?**”. Eu procuro não usar o “**porque você não tem motivo...**”. Porque eu entendo, mas é habitual, é força do hábito, mas a gente sabe que ele tem um motivo, só que aparentemente você não está vendo o motivo dele, mas é uma coisa que eu ainda não consegui tirar, mas eu sei que eu devo tirar, eu sempre tento inverter, eu reflito momentaneamente ali, rápido, repentinamente (Eliana – SR X).*

Além do deslocamento dos sentidos, vimos também o movimento de apropriação dos conceitos científicos, tipicamente verbalizados nas sessões em que o entrecruzamento da teoria/prática revela-se. Quando Eliana se apropria da expressão: **o choro como uma manifestação da linguagem**, revela a internalização de novos sentidos para o choro, por meio de novas organizações discursivas construídas coletivamente, no fluxo discursivo enunciado entre elas.

A fala de Eliana remete ao momento de síntese do que foi vivenciado nas sessões anteriores. Em um processo de reconstrução de suas práticas, a coordenadora expõe para o grupo a reflexão. As perguntas que ela se fez, os modalizadores discursivos utilizados indicam que a mobilização interna em que ela retoma o seu agir, lhe permite uma compreensão diferente de sua prática.

Vigotski (2008) lembra que a formação de conceito é mais do que “a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento” (p. 104).

Cada novo conceito tem como base um conceito anterior. Os conceitos científicos não deixam de influenciar o nível de formação dos conceitos espontâneos “pelos simples fato de que não estão encapsulados na consciência, não são separados um dos outros por uma muralha intransponível, mas estão em processos de interação constante que devem redundar, inevitavelmente, em generalizações” (Ibiapina, 2007, p.47).

Assim, o fluxo semântico de uma dada comunidade semiótica (a universidade – a pesquisadora) atravessa ou penetra em outra comunidade semiótica (as experiências da creche – as coordenadoras/diretoras). No fenômeno de intersecção entre essas instâncias possivelmente as experiências não serão iguais para as duas comunidades. Por isso, Bakhtin (2003, p.292) afirma que “só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós”.

O excerto a seguir mostra a concepção de Lúcia quando esta diz que o choro da criança na creche serve para chamar atenção. Esta é uma fala que encerra um significado que circula historicamente e socialmente no imaginário popular, configurando-se como um saber construído no interior de vivências e experiências. Interessante notar que a expressão do choro como uma forma de **chamar atenção** vem ao encontro do que Wallon diz sobre a emoção mobilizar o outro. Isso é possível inferir a partir do momento em que nos apropriamos e dominamos instrumentos de origem social, pois a linguagem e os diversos sistemas simbólicos possibilitam ultrapassar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta. Portanto, de fato, o choro, expressão da emoção é a ferramenta de sua própria sobrevivência na medida em que, ao mobilizar a reação do outro, essa comunicação não-verbal dá suporte à constituição do psiquismo humano (Wallon, 2007).

*porque se a criança chora, ela pede socorro, o socorro é de **um sentimento que ela não consegue identificar**, quando a criança chora é porque ela sente alguma coisa e não consegue nomear aquilo, então **o choro é uma forma de chamar atenção**. (Lúcia - SR I)*

Interessante observar que, na mesma sessão reflexiva, a contrapalavra do João permitiu construir outros sentidos para a causa do choro. Após a argumentação dele, descrita a seguir, outras palavras surgem, diferentemente da proposta de apresentar uma

causa única para a questão do choro da criança. Isto é, a contrapalavra foi um disparador para que outras construções fossem feitas baseadas na palavra, “que está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1988, p. 88). Se ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade, nossas respostas são formuladas a partir da relação com a alteridade. ”Desta forma é que construo a compreensão ativa e responsiva (...) a palavra já é alheia mesmo ainda não tendo sido incorporada pelo outro” (Covre; Nagai; Miotello, 2009, p. 24). Os dois excertos a seguir contemplam essa inferência.

*O que a gente fez numa síntese aqui do que está escrito é que a estratégia de interação da professora com aquela criança que demandava carinho ela foi talvez assim equivocada. O recurso que ela usou, porque com esse recurso **ela valorizou a dimensão cognitiva do outro**, montando um discurso que é uma questão cognitiva com fundamento moral, com uma criança de dois anos. Um ser que está num estágio de desenvolvimento que privilegia, **uma criança de 2 anos privilegia** o que? **Interações afetivas concretas, sensório-motricidade** e dentro de uma visão se falar aqui e no caso dessa ação dela ela esqueceu que a criança naquele momento não se vai modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho, dê o carinho. Então a maneira que ela usou de instrumental de interação foi incompatível com a idade da criança né...(João - SR I).*

*Só para desfazer um **mal entendido** que eu senti na fala do João, João eu não disse que foi só uma questão do outro não, eu falei que foi uma série de fatores: é a questão do outro, é a **necessidade da educadora, é a necessidade dela em ver o choro tá, não foi só a questão de calar a criança no sentido do outro não**, mas da série de **fatores que ocorrem em função daquela cena e até da própria criança também**, da gente se incomodar com o choro da criança e saber que é um choro de sofrimento. (Lúcia – SR I)*

Quando Lúcia justifica a sua posição sinaliza, juntamente com a palavra de Eliana, a necessidade de se pensar outras maneiras de lidar com o choro da criança, inclusive considerando diferentes variáveis que interferem nessa situação. Assim, quando as expressões: **ver o contexto; considerar o desenvolvimento de uma criança de 2 anos privilegia interações afetivas concretas; observar fatores que ocorrem em função daquela cena**, emergem, há um entrecruzamento da teoria/prática em que a concepção de desenvolvimento da criança merece destaque. Os elementos verbais e extra-verbais constituídos pela comunidade semiótica trazem a necessidade de se desdobrar o olhar sobre o choro da criança. **Repensar em recursos não verbais, com forte ênfase cognitiva, para lidar com a criança** que chorava incessantemente na cena descrita da sessão reflexiva I, conforme anexo III, confirma a ideia de Wallon ao

afirmar que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica. Por isso, muitas vezes, utilizar apenas o verbo não seja a melhor alternativa para lidar com situações em que o choro não foi contextualizado, tal como a assertiva da Eliana.

*Eu acho que a gente tem que **ver o contexto**, o que está por traz, o que está causando... (Laura – SR I)*

Destaca-se a necessidade de **ver o contexto** como a síntese de um processo em que as transformações e contradições materializam-se, afinal, **ver o contexto** significa ver para além daquilo que o choro traz ou observar **fatores que ocorrem em função daquela cena**. Isso requer distanciamento da cena para podermos ter consciência das ações já realizadas e, principalmente, o excedente da visão (Bakhtin, 2003) que possibilita “uma experiência de mim que eu próprio não tenho”.

Lúcia, ao dizer que educamos a criança do modo como fomos educados, a coordenadora diz da formação, dos valores e crenças que mobilizamos para atuar com a criança pequena:

*E a gente **quer educar a criança com aquele vício no qual a gente foi educada**, que a gente foi criada. (Lúcia – SR III)*

Esta frase traz em si uma consciência das ações internalizadas e pouco discutidas nos espaços de formação. Quando olhamos para a questão do choro das crianças na creche, fazemos isso com que lente, com que valores, crenças e saberes? Lúcia, nesse enunciado, sinaliza que o movimento de educar pode ser estéril, frio e, provavelmente, pode não caber em contexto nenhum, porque continuamos a repetir uma prática educativa que não está sintonizada com o contexto em que ela se encerra. A coordenadora traz também nesta enunciação uma reflexão que possibilite repensar o que se faz. Não se trata de mera crítica a respeito do que ela faz, trata-se, também, de uma visão crítica possibilitada pelo diálogo entre seus pares, que na incompletude do seu pensamento passou a adquirir um sentido próprio.

Vigotski (2008) faz uma afirmação interessante:

a atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente (p. 114)

Em contraposição ao argumento anterior está o excerto da Laura, que no afã de resolver e interpretar a questão do choro faz uma análise de que a criança precisa ser encaminhada para o atendimento psicológico, porque além de chorar demasiadamente pela ausência materna, a mesma confunde os papéis da educadora com o papel da mãe.

Só para acrescentar a situação né, para vocês entenderem. Então quer dizer, ela está com ausência da mãe, tá transferindo a figura de mãe para a recreadora na sala né, então assim é todo um contexto que a gente está... já vai encaminhar né, para um atendimento... (Laura – SR I)

Se costurarmos a fala de Laura da primeira sessão realizada à enunciação de Renilda, na oitava sessão, percebemos que chorar na creche adquire outros contornos. Se antes havia uma causa para o choro: a ausência da mãe e a confusão de papéis, em seguida, as próprias coordenadoras/diretoras reagem quanto à concepção de choro que aparece no texto escrito por mim e pelas bolsistas do grupo de pesquisa (sessão reflexiva – IX).

*Assim, lendo o texto, me pareceu, eu tentei me colocar de fora, como se eu não fosse uma coordenadora e não tivesse participado do grupo e tivesse lendo. **É difícil, mas, assim a idéia que me pareceu, é que a gente entende o choro somente como a maneira de manifestação de desprazer. E que as tanto as coordenadoras, quanto as educadoras tentam acalmar esse choro, não vê que tem que ver o entorno. E eu me lembro até que no dia que eu era a criança que estava chorando, uma de nós falou assim: “A gente focou a atenção para menina, mas olha só, as outras também estão precisando...(Renilda – SR IX)***

Decorre disso, analisando os dois excertos, um deslocamento de sentidos em relação ao que elas pensam sobre o choro. A partir da confrontação entre o texto escrito com base nas falas de 2008 com a fala delas em 2010, observamos uma mudança no

modo de pensar. Isto porque os significados, muito “embora sejam estáveis, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento” (Aguiar, 2006, p. 13).

As falas de Conceição e Laura nos excertos abaixo indicam, respectivamente, a diferença entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças para justificar a expressão da criança por outras vias que não a palavra; a expressão da criança pela expressão do corpo. Em ambos os casos, há uma preocupação em compreender as causas do choro da criança equacionando às possíveis variáveis como frustração, falta da família, estranhamento do espaço no – a creche.

porque a criança ela não sabe ainda é... se expressar... né, o que ela tá sentindo em palavras. Isso me aborreceu, eu tô sentindo falta do meu pai né... ela é uma criança de dois anos, então ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos. Então ela vai e se manifestar de outra forma. É contrariada? Às vezes até a gente né! Quando tá estressada, contrariada, a gente chuta alguma coisa, quebra uma...(Conceição – SR II)

A faixa etária que a gente atende é mais ações né. Ela fala com o corpo, e nada mais que o choro para expressar algum sentimento, algum incômodo, essa distância de família né, no princípio, a respeito de um espaço novo. (Laura – SR VI)

Contudo, essa visão de incompletude da criança ainda prevalece no imaginário social e cultural. As expressões: **ela não sabe ainda se expressar (...) em palavras, ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos e a faixa etária que a gente atende é mais ação** indicam a necessidade de conhecer o desenvolvimento infantil, seja aquela pessoa que forma o educador, seja o educador que lida com crianças pequenas.

De fato, ela não tem a palavra, mas tem o gesto. Se aparentemente os movimentos dos bebês são caóticos, no primeiro ano de vida, as relações que estabelece gradativamente pelos gestos permitem que se passe da desordem gestual às emoções diferenciadas. Se a criança, agora mais velha, tem predomínio do pensamento que se projeta em atos motores, há também os aspectos discursivos, que por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem (Alfandéry, 2010, p, 35).

Compreender a característica pendular do desenvolvimento da criança, com predominância ora da afetividade, ora da cognição, numa relação dialética, contraditória, de superposição pode nos ajudar a fugir de categorizações em relação à criança. Pode nos ajudar a compreender que as nossas ações normatizam e regulam as

ações delas. É o que Wallon denominou de potencial mobilizador das emoções, isto é, sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo (Galvão, 2003, p. 78). Além disso, pensar na díade teoria/prática pode incentivar os profissionais da creche a pensar que a criança que, na visão deles, ainda não é, será.

Outra questão recorrente nas sessões reflexivas foi o olhar para o choro regulado pela comunidade externa à creche. Essa discussão emergiu na primeira sessão reflexiva de 2008 e se estendeu até a última sessão, realizada em 2011. As coordenadoras/diretoras revelaram o incomodo do olhar do outro – a comunidade - em relação à criança que chora. Eva (SR II) traduz esta sensação a partir do excerto abaixo.

*a gente sempre dá uma satisfação à comunidade que a gente tá inserida né, eu falo, por exemplo, da unidade onde eu trabalho, a minha unidade não tem porta fechada, são portões de ferro, então **quem passa na rua, o tempo inteiro vê o interior da creche, então a gente tem que ter esse cuidado, com aquilo que fala, como que ta conversando, principalmente com procedimento em relação à criança.** (Eva – SR II).*

A pergunta inevitável que deriva da colocação acima é: *o que a comunidade não pode ver ou escutar?* A partir disso, outras questões foram surgindo, com a mesma tônica, a de que existe um controle social exercido pela comunidade em relação à creche, o que incomoda aos profissionais que lá estão porque a comunidade não compreende o que está acontecendo no interior da unidade. Marcela (SR III) diz que ***existem pessoas que ligam pra AMAC sim reclamando de que na creche as crianças choram muito, deve estar acontecendo alguma coisa, mas sempre associando a alguma agressão.***

*Eu acho que primeiro o incomodo do choro da criança, segundo **o que as outras pessoas próximas iriam pensar de uma unidade de crianças onde as crianças ficam aos berros, o que acontece ali dentro?** Nessa creche quem passa no corredor escuta tudo o que acontece dentro da creche, mas **ela não vê com clareza o que acontece lá dentro, ela só ouve.** Então são várias coisas que incomodam, **o olhar do outro né, do estranho que não conhece o trabalho que é feito...**(Lúcia – SR I)*

Possivelmente, os relatos aqui descritos têm a ver com o que frequentemente é veiculado pela mídia sobre histórias de agressão por profissionais das creches em estados do país²⁵. O que as falas de Eva, Lúcia e Marcela demonstram é a necessidade

²⁵ Para citar alguns casos veiculados pela mídia televisiva em jornais de grande audiência: Agressão a crianças em uma creche privada, pela proprietária, em Goiânia (2010); Professora que agrediu criança de

de problematizar a questão da violência simbólica ou física, quando ela existe no interior das unidades. É inevitável relacionar tais questões à violência simbólica pulverizada no mundo, à inadequação das condições de trabalho e, principalmente, à formação dos profissionais.

O excerto a seguir traz uma reflexão interessante de Eliana sobre o referido tema.

*E uma questão que ficou muito gravada pra mim, porque assim, porque por mais que eu já li, refleti, eu lembro muito das nossas sessões reflexivas, é a preocupação que a gente tem com o olhar da comunidade. Como é que essa pessoa tá vendo esse choro? Por mais que você estude o choro, acho que querendo ou não, é inerente essa preocupação. A pessoa da comunidade passa, às vezes você sabe que aquela criança é aceitável, tá dentro do padrão de limite, você sabe porque que ela está chorando, mas a gente acaba tendo essa preocupação, porque a **comunidade às vezes não tem o mesmo olhar que a gente tem**, então é uma questão que ficou muito forte pra mim e eu penso muito nisso, constantemente. E quando eu coloco essa questão **eu penso no controle social também, o olhar do social para o trabalho da creche**. A criança não pode chorar, como se a criança que não chora automaticamente está bem né, a comunidade muitas vezes tem essa visão né, as pessoas que estão no entorno, que não usam do serviço prestado pela unidade (Eliana – SR X)*

Além da reflexão de Eliana, cabe também indagar: (a) o que significa refletir sobre o que a comunidade vai pensar? (b) o que esse choro pode desencadear? (c) e o que fazer com as outras crianças que também podem começar a chorar? (d) diante dessas várias tensões que são reais buscamos sanar o choro, perdendo a oportunidade de discutir com as crianças sobre o conflito que gerou o próprio choro?

De maneira geral, os olhares sobre o choro das crianças na creche dão pistas sobre a necessária articulação entre os próximos núcleos. Isso porque o primeiro Núcleo de Significação estabelece relações intrínsecas com as estratégias para lidar com o choro; com a ideia do controle do choro no contexto da creche; com a interface entre o choro e suas relações com a comunidade; com o choro, com a creche e com a família e, finalmente, com questões relacionadas à teoria/prática e com os impactos delas no interior das ações da/na creche.

Não perdemos de vista que o sentido é um processo de mobilização interna e os significados compartilhados nas sessões reflexivas são efeito das vivências ocorridas em

3 anos no interior do Estado de São Paulo – Serro Azul (2010); Professoras são acusadas de agredir crianças em São José do Rio Preto (2010); Agressão a crianças na creche pública da cidade de São Francisco do Itabapoana – Rio de Janeiro, 2011, entre outras barbáries não miadiatizadas e, portanto, desconhecidas por nós.

espaços-tempos formando o repertório singular de cada sujeito. Ao mesmo tempo em que são desvelados, trazem contribuições a todos os participantes da pesquisa. (Aguiar 2009). Por isso, conversar sobre o choro não tem uma conotação investigativa para saber se a perspectiva adotada por elas está certa ou errada. A premissa é outra. Quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre o choro da criança. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o cotidiano, a história e espaços de reflexão.

6.2 - NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: *Eu já pensei, posso brincar?* Estratégias para lidar com o choro a partir do relato das coordenadoras/diretoras

Este núcleo é constituído por 16 indicadores que dizem das estratégias para lidar com o choro. Surgiram diversas histórias sobre situações em que o choro era descrito como situação extrema para as coordenadoras e as educadoras. Dessas histórias, muitas práticas emergiram.

O primeiro excerto marca a questão da recorrência do choro no cotidiano da creche.

Isso que vocês estão trazendo é a crônica de um pepino anunciado. É uma coisa que está se tornando um fenômeno crônico em todas as creches. (João - SR I)

Ao ironizar trazendo “a crônica do pepino anunciado”, João enfatiza a dificuldade das educadoras em lidar com o choro das crianças nas unidades. O que pode ser confirmado pelas estratégias adotadas pelas coordenadoras/diretoras e educadoras.

Eu acho que assim, a conversa naquele momento ali com a criança, porque a criança tava do lado dela, entendeu? Então ela acalentou, ela usou de tudo que ela podia ali, ela acalentou, ela conversou, ela deu carinho, mas a criança queria só ela. Porque é todo um contexto da creche, se tivesse uma pessoa disponível o que ela podia fazer no momento...fica comigo que eu vou acalantar, eu vou acolher, eu vou acalmar, alguma coisa. (Laura – SR I)

Analisando a reincidência dos enunciados, é possível inferir que muitos estão relacionados ao excesso de crianças nas salas de atividades e o pouco ou nenhum auxílio que a educadora tem para trabalhar com as crianças. As coordenadoras/diretoras relatam que na faixa etária de até 3 anos há muito mais demanda do que as educadoras podem responder. Na fala de Laura há certa impotência em relação a determinadas situações que envolvem o choro afinal ela utilizou várias estratégias, mas não foram bem sucedidas. Na cena estavam presentes na atuação com a criança: atenção, disposição para, paciência, tenuidade, escuta, ou seja, um conjunto de elementos importantes para lidar com crianças pequenas e que Tristão (2004) chamou de *sutileza*. Contudo, vencida pela estrutura maior ou pela falta dela, a educadora não consegue contornar a situação a contento, de acordo com a fala da coordenadora/diretora.

De fato, “o modelo da creche demanda formas de relacionamento com as crianças e com as famílias que desafiam a tradição escolar que caracteriza o trabalho nas instâncias educativas” (Guimarães, 2009, p. 99).

Mas ela chora demais. É por causa de um brinquedo, chora porque a professora mandou calçar um chinelo, ela chora por qualquer coisa, ela tá chorando muito. Então, assim eu vejo o sufoco lá da recreadora que tem mais 14 crianças e é uma turma assídua. Então assim eu achei essa alternativa que tem apresentado esse resultado, entendeu? Aí na hora que eu chego na sala ela já começa a parar e começa a ficar mais calma. Mas vamos lá comigo um pouquinho. Ela vai, eu converso com ela, ela senta lá na mesinha, fica lá sentada, eu converso com ela um pouquinho:

- parou de chorar agora?

- parei

- então **você vai ficar bonitinha?**

- vou

- ela vai e fica lá bonitinha, aí sempre que ela passa na sala, ela diz:

- **Tia Conceição, tô bonitinha** (Conceição – SR I)

*Você fala assim: **Pára de chorar, meu amor, a tia gosta de você, mas vamos cantar. Isso é feio, tá atrapalhando seus coleguinhas...** (RISOS) Cruza a perna, coloca a pequenininha no meio da sua perna, abraça ela...* (Lúcia – SR II)

As descrições acima, comuns para o cotidiano das creches, remetem-nos à imagem de um lugar em que há prazer, desprazer, riso e choro, segurança e insegurança, pertencimento e não pertencimento, conforto e desconforto, tranquilidade e eloquência, singularidade e coletividade, fixidez e fluidez, imposições e escolhas, aprendizagens e (des) aprendizagens, interações. Um lugar de acontecimentos.

Conceição, a coordenadora/diretora, encontrou uma alternativa para acalmar a criança que, segundo ela, chora demais e por qualquer coisa. A construção discursiva: **ficar bonitinha** nos diz que o contrário disso é ficar feia ao chorar. Da mesma maneira, Lúcia traz a fala de uma educadora que utiliza o recurso verbal para acalmar a criança que chora, trazendo novamente a expressão: chorar é feio.

Para além do explícito nestas falas, as expressões bonitinha (explícita) e feio (implícita), são elos de um diálogo instigante que aponta para visões éticas, estéticas e morais ao lidar com crianças pequenas.

O próximo excerto é a contra argumentação às estratégias descritas por Conceição e Lúcia.

A única coisa que a gente pensa assim até quando você vai estar fazendo isso e toda vez que ela chorar você vai ter a disponibilidade de levá-la para sua sala para conversar e o dia que você não estiver e o dia que você estiver muito apertada? Então eu acho que seria uma forma que você encontrou, lógico... Mas daí, estar mostrando a criança outros caminhos também, se não ela vai ficar agarrada só a você...(Renilda – SR I)

Ao dizer isso, a coordenadora Renilda coloca em questão a viabilidade da estratégia e sua eficácia naquela situação. Ela sinaliza que pensar em outras maneiras para lidar com o choro é importante, no entanto, o caminho apontado envolve somente a criança. O que pode sugerir que a educadora, responsável pelas crianças pudesse também ser envolvida na cena. Contudo, as palavras de Renilda, muito mais do que apresentar uma solução para o “problema” aponta a possibilidade de discussão e de circulação da palavra.

O excerto de Lúcia, retirado da sessão reflexiva II revela outros elementos que auxiliam o grupo a refletir sobre as estratégias para lidar com o choro. Esse movimento discursivo aparece na sessão reflexiva VI.

*Às vezes a forma que eu acolho uma criança e faço com que ela pare de chorar, é completamente diferente do que a outra faz, porque é a concepção de que eu tenho de tudo isso, a forma com que eu vejo a criança, que eu entendo o mundo, que eu faço a leitura do que é ela chorando, da forma como eu interpreto aquela criança e para cada criança uma ação diferente. Então eu acho que isso passa mesmo pelas nossas concepções, pela concepção do momento, pelo como a gente vê o outro, como a gente interage com o outro, eu acho que é uma questão de concepção e que naquele momento na verdade a gente usa tudo que a gente tem. **Para você acolher uma criança e tentar entender o choro dela e tentar que ela compreenda seus próprios sentimentos você usa todo e qualquer material que você tem. Então você usa tudo que você construiu na***

sua vida inteira ali em um segundo porque tudo que você conhece de teoria e que você já viveu essa teoria na prática naquele momento ali você acaba usando...(Lúcia – SR VI)

Observamos que há uma movimentação na fala de Lúcia ao trazer elementos como: (a) a concepção que tenho guia as minhas ações; (b) cada criança requer uma ação diferente e (c) compreender o choro e os sentimentos da criança. Estas formulações discursivas, considerando Bakhtin (1988), nos diz que a formação das palavras nascem unidas/imbricadas nas palavras do outro. A possibilidade de construção da palavra própria está em consonância com a atuação em uma cena específica. Isso é possibilitado quando há espaço para experiências compartilhadas, para a conversa.

O próximo excerto mostra a concepção de infância encaixada na estratégia de uma educadora descrita por Ana.

que às vezes a criança está mesmo chorando demais e a tia as vezes não sabe o que fazer. Ela põe no colo, já vi isso muito, dá aconchego. É uma forma de acolher? É. Outras vezes não quer brincar? Então ela fala: “Então você fica aqui sentadinho do meu lado me ouvindo quietinho.” Já vi isso muito e ele fica ali é o momento dele. Não deixou sozinho, tá junto com o grupo, mas não está fazendo aquilo que os outros às vezes estão fazendo, porque ele não está afim, vai obrigar? Então fica ali sentadinho. Ou às vezes está agressivo demais, põe ali no cantinho perto dela para pensar. Não é castigo não, é para pensar. Daí ela pega e fala “Eu já pensei, posso brincar?” (Ana – SR II).

Uma expressão deste excerto nomeia este Núcleo de Significação. A escolha foi impulsionada pela força da referida expressão. Uma das perguntas decorrentes do objetivo da tese é saber se lidar com o choro pode revelar uma concepção de infância, de educação e da relação criança-criança/criança-adulto. De fato, em outras falas estas concepções também ficam aparentes. O que poderia significar a expressão: **põe ali no cantinho para pensar?** É inevitável a formulação de que para aquela educadora pensar é uma ação que pode fazer a criança mudar o comportamento. Esta prerrogativa da educadora articula-se à outra enunciação importante no início do excerto: **a tia, às vezes, não sabe o que fazer.** Por analogia, poderíamos pensar na frase do Núcleo de Significação I em que Lúcia diz: **E a gente quer educar a criança com aquele vício no qual a gente foi educada, que a gente foi criada.** Aglutinando esses enunciados, teremos a seguinte construção: a educadora por não saber como agir põe a criança para

pensar como estratégia para lidar com o choro, com base nas experiências de educação que ela própria teve.

Eliana, uma das coordenadoras/diretoras, na sessão reflexiva IV, utiliza uma expressão bastante conveniente sobre o dito acima: **seria a naturalização, você naturaliza aquilo que não pode ser naturalizado**. Ao concordar com ela reiteramos que o “natural” se constitui através dos mitos sobre a *verdade*. Estas verdades são produzidas e reproduzidas na história, na cultura e na sociedade, uma afirmação extremamente contemporânea nos escritos de Vigotski (1998), que tentou, ao abordar outros caminhos para o desenvolvimento infantil, a partir de sua psicologia revolucionária, desnaturalizar a concepção de infância. O desenvolvimento acontece por rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. Que sentido traz a ideia de que a criança com 2 ou 3 anos precisa pensar sobre o que fez? O que respalda a prática da educadora que acredita que pensar individualmente e isoladamente pode possibilitar alguma interlocução entre o choro e a ação da criança? Interessante observar que a criança, ao perceber os mecanismos da educadora, consegue transgredir e (re) significar a instrução. *Penso, logo, brinco*.

O excerto a seguir engendra uma concepção de infância em que o choro não é expressão da linguagem e precisa ser parado, silenciado.

*Porque assim primeiro que **com o choro a criança não vai conseguir falar**. Então assim o primeiro momento é parar, “Vamos para de chorar, vamos acalmar, o que está acontecendo? Calma, parou de chorar?” Então **agora né**, tanto a coordenadora quanto qualquer funcionário da creche faz isso. (Renilda – SR II)*

Interessante observar que as expressões: **calma, vamos parar de chorar, o que está acontecendo** são efeitos de um discurso pedagógico que normatiza e controla as ações das crianças. Naquele caso, o choro não poderia ser interpretado como expressão da criança, que por não conseguir falar, sob o efeito da emoção, chora. Esse discurso, constituído nas relações sociais e compartilhado como estratégias de êxito na creche perpetua a noção da infância como uma etapa da vida e não como uma experiência de vida.

Contudo, ainda que a estratégia de Renilda mantenha forte apelo cognitivo, com a verbalização como recurso recorrente entre os profissionais da creche, há outras experiências mais complexas e ainda comuns no interior das creches.

Eu trabalhei com uma funcionaria que quando a criança começava a chorar me incomodava muito, “engole esse choro, engole esse choro!” (Ema – SR VI)

Você ouve, não é uma coisa que hoje em dia você não ouve não, você ainda escuta engole o choro! (Eliana – SR VI)

Ema e Eliana trazem, com bastante sinceridade, práticas que remetem à ausência da possibilidade de manifestação do choro da criança. **Engolir** significa não passar da boca, não externar, não proferir, não ousar dizer, ser obrigado a calar. Quando Conceição diz: *“você vai ficar bonitinha?”* ou a Lúcia traz a fala da educadora de que *o choro é feio e está atrapalhando os coleguinhas*, de maneira diferente, com estratégias diferentes, com modalizadores verbais diferentes, elas estão fazendo a mesma coisa, sinalizando para a criança que é necessário engolir o choro porque de todo modo chorar é feio. Segundo Oliveira e Rego “o ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos a agir, a pensar, a falar e também a sentir” (2003, p. 23). O longo aprendizado sobre emoções e afetos inicia nas primeiras horas de vida de uma criança. Cabe aqui uma pergunta: o que aprende esta criança sobre suas próprias emoções quando é obrigada a engolir o choro?

Xênia compartilha com o grupo uma estratégia que aprendeu pelas experimentações anteriores que não davam muito certo. Geralmente, quando a criança chorava por querer a mãe, ela tinha por hábito dizer que iria ligar para a mesma para que ela viesse buscar a criança. Com isso, ela ganhava tempo e a criança parava de chorar, até um dia uma criança disse: *então me dá o telefone, deixa eu falar com ela*. Então ela conclui:

Nunca mais eu fiz! Mas assim eu uso muito essa questão do tempo porque, por exemplo, a criança ela não tem tempo, não tem noção de hora de relógio igual a gente tem, mas ela tem noção de tempo e espaço. Ela sabe o que é muito e ela sabe o que é pouco então isso é até uma coisa que eu converso com as mães quando entram na creche, porque a mãe também tem a mania de falar: “eu vou ali fazer xixi e já volto!” E some, e a criança: “que xixi é esse que não acaba nunca mais?” Então assim eu sempre falo com as mães para falar a verdade: “Eu vou, mas eu vou voltar.” (Xênia – SR VII).

A fala dela é interessante mais pela compreensão de que a criança vive a experiência com o tempo de outro modo. Habitualmente temos a consciência do tempo

linear (o passado: que pode ser revisitado; o presente: tomado pelo “aqui” e “agora”; o futuro: que está pronto, previsível, lugar para se chegar). Construimos essa noção a partir de uma linha temporal contínua. A criança, ainda não. Por isso, trazer elementos da rotina da creche que sinalizam para a criança o momento em que a mãe ou o responsável por ela chegará é importante. Talvez seja pouco produtivo dizer para a criança: *daqui a pouco a sua mãe chega, ela já vai chegar*. A temporalidade para a criança é vivida a partir de elementos concretos. Ao dizer, eu vou, mas eu vou voltar traz uma verdade que para a criança pode ser impertinente uma vez que entre o ir e o vir existe um hiato, muitas vezes, incompreendido por ela.

Wallon (1971) argumenta que o pensamento sincrético é tipicamente presente nas crianças pequenas, quando da tomada da consciência de si. E narra um caso de uma menina de dois que há várias semanas estava no campo, acompanhada de sua mãe, quando repentinamente vê o pai, recém-chegado de Viena. Confusa diante dele, quando lhe perguntam se não o está reconhecendo, ela diz: “Meu outro pai está em Viena”. Tendo o pai lhe afirmado que era ele o papai de Viena, ela lhe pergunta: ‘Então você veio de trem? Para a menina, a figura do pai estava de tal modo fundida com Viena que foi difícil reconhecer o pai à sua frente. Foi preciso recorrer à lembrança da viagem, a mesma que ela própria havia feito para conseguir admitir que os dois pais eram, na verdade, um só.

Em situação similar, uma criança muito próxima a mim, diz: “a tia lá da escola vive pedindo para que a gente se sente na carteira, eu fico aqui pensando na minha cabeça, ué, mas a carteira é tão pequena, serve é para colocar dinheiro”.

De acordo com Galvão (2003, p. 81), a superação desse estado de dispersão e fragmentação do *eu* será em grande parte impulsionada pelas conquistas no plano da linguagem. “As possibilidades que esta oferece na relação com o ela – entre outras, a de estabilizar os elementos percebidos sob a forma de signos e redes de significados compartilhados – seriam estendidas para a relação consigo mesmo e com os outros”.

Outra estratégia que surgiu nas sessões reflexivas foi à utilização da música para acalantar o choro da criança. A *performance* de uma das coordenadoras/diretoras promoveu um debate interessante sobre a referida estratégia.

A Lúcia fez eu lembrar de quando eu era educadora, quando eles começavam a chorar eu começava a cantar “chora, chora, chora, para de chorar”, quem nunca cantou né, “põe a mão na cabeça, tira e põe na cintura...dá um rebolado e um sapateado, parou? (Soraia – SR VI)

Neste dia, Soraia cantou a música e foi acompanhada pelas demais colegas. A estratégia era bastante eficiente e difundida entre elas. No entanto, a fala de Ana faz oposição à hegemonia do argumento sobre a eficácia da música.

Palavra de mãe, o meu filho também ficou em creche e tem pavor, tem seis anos e quando eu canto em casa ele até estremece de raiva. Tem pavor! (Paula – SR VI)

Talvez seja pertinente reiterar que, por várias vezes, a música, os jogos ou qualquer recurso lúdico terminam por privilegiar o domínio da racionalidade, desconsiderando a singularidade do sujeito e a motivação que o levou a expressar o choro ou outra emoção. Isso é interessante “porque o adulto interpreta, conforme seus valores, desejos e suas expectativas, o significado das expressões emocionais da criança, sendo levado a agir de acordo com seus parâmetros culturais, desejos e suas crenças individuais” (Galvão, 2003, p. 74).

Uma construção elaborada pelo grupo na mesma sessão reflexiva faz um contraponto à ideia da racionalidade e a porta voz é Lúcia.

A Eliana tava falando da reação da educadora que a criança chorava, chorava, ela tava na sala dela não podia sair da sala para acolher aquela criança e a educadora já não sabia o que falava com a criança, aí a educadora falou “ah não chora não, chorar é feio, pápápá...” Ai o que a gente falou, “muito mais vale a pena ao invés de ela ter essa fala enorme da conotativa de chorar é feio, que chorar não pode, que chorar isso, que chorar vai condicionar outras crianças vão chorar junto, é ela conter a criança só com o afeto. Às vezes só o toque, só a presença do corpo humano em si, é o que a Betina já faz, faz com que o outro pare de chorar. Só o fato dela pegar aquela criança que tava lá na rodinha em prantos, não sei se ela pegasse a aquela criança colocasse no meio da perna dela, só aquilo já ia abrandar esse choro... (Lúcia – SR VI)

Lúcia desconstrói o argumento de que o recurso verbal seja a única possibilidade para lidar com o choro das crianças pequenas. Diz do excesso de explicação que, muitas vezes, lhe confunde. Insere, na sua fala, a palavra tocar. Esta palavra desencadeia outras palavras na fala de Eliana.

Acho que nem é só a questão do toque... É olhar o olhar da criança (Eliana – SR VI)

O movimento das palavras no espaço-tempo específico permite-nos inferir que as experiências compartilhadas sobre as estratégias para lidar com o choro da criança são diversas, conflitantes, convergentes e divergentes. No entanto, as palavras **tocar** e **olhar** trouxeram um sentido novo para o que já era supostamente sabido e praticado por elas no interior da creche. Quando estas alternativas são colocadas para o grupo, aquilo que era da ordem da convicção passa a ser uma dúvida. Para *tocar* e *olhar* é preciso *observar*. Para *observar*, é preciso estranhar o que rotineiramente apresenta-se como o *mesmo*. Por isso, a briga semântica com a palavra *rotina* faz sentido. Rotina é caminho habitualmente seguido ou trilhado; caminho já sabido; hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira.

Mas a briga semântica não se configura como algo palpável se a palavra não tocar a materialidade da vida e não transformá-la. É no narrar aos outros a própria experiência que nos afirmamos como seres em convivência. Na linguagem, criar significados implica em narrar histórias. Um enunciado tem um sentido em si mesmo: o de atribuir palavras a uma experiência. O mundo pronunciado se volta problematizado aos sujeitos (Duhart, 2008).

Maraci, ao descrever o ato de uma educadora, que bateu no bumbum de uma criança durante o momento do banho promoveu um silêncio momentâneo entre os participantes do grupo. Ao pronunciar este enunciado, Maraci diz que esta não é uma situação incomum nas unidades e que sentiu impotente porque os dispositivos que a AMAC tem são insuficientes para coibir atitudes como esta.

*“E ai eu estou falando dessa funcionária até em especial **porque essa funcionaria foi advertida no mês de fevereiro porque eu a vi batendo no bumbum de uma criança.** Ela foi advertida, ela tem advertência na pasta dela, ela tem advertência na AMAC, uma situação que para mim assim...é complicada (Maraci – SR VII).*

Esse excerto mostra que o choro das crianças na creche é motivado por diversos elementos e que a estratégia escolhida por algumas educadoras nem sempre é a mais desejada. A fala incomodou muito a mim, que ouvindo, não pude deixar de pensar na mãe da criança que a deixava ali na expectativa de que ela fosse cuidada/educada da melhor maneira possível. Os sentimentos misturaram-se e não sei exatamente se aquela

análise tem a ver com a mãe da criança ou com a pesquisadora-mãe. De vez em quando, “a insistência de contar o mesmo a muitos e muitas tem o efeito de diminuir a sua intensidade emocional, de forma que, se trata de um mal ou um acontecimento doloroso, o mesmo consegue se inscrever de outra maneira, com mais alívio” (Duhart, 2008, p. 198).

De todo modo, ancorada na perspectiva de Wallon (1971), é possível inferir, assim como fez Dantas (1993), que o educador também pode ser devorado por determinadas situações que o levam à *cegueira emocional*. Isso porque, geralmente, ele é envolvido pelas manifestações que partem das crianças. Geralmente a *cegueira emocional* decorre de momentos em que o educador, pela precariedade de recursos em situação de dificuldade ou confusão, não sabe como agir. A elevação emocional gera inépcia configurando o que Dantas (1993, p. 87) chamou de *circuitos perversos*. A autora aponta a necessidade de o educador analisar a situação, bem como suas próprias reações emocionais, dessa maneira, ele terá maiores chances de compreendê-la. Eis um excelente mote para os cursos de formação na perspectiva da reflexão, seja na Universidade, durante a formação inicial, seja na situação do contexto em que estas ações são concretas e reais.

A primeira sessão reflexiva de 2008 mostrou-nos que as *educadoras têm medo de errar*. Esta frase, dita por Lúcia (SR I) indica, em sua visão, que o medo advém da avaliação, do olhar impelido às práticas delas. Por isso, não experimentam “coisas” novas. Para Lúcia não adianta dar pistas sobre como elas devem agir: *da próxima vez você faz assim, você senta, cruza as pernas, bota a criança no meio, abraça, canta outra música*. Segundo ela, *não funciona porque ela não construiu, não tem significado para a prática dela*.

A análise desse Núcleo de Significação apontou para algumas estratégias que foram/são utilizadas para lidar com o choro. Elas revelam uma concepção de educação e um modo peculiar da relação adulto-criança. O desconhecimento, o descontentamento, a impotência e o desejo de saber se misturaram. Da mesma maneira, a creche como espaço de poder (sentido da autoridade) e não poder (sentido de tolhimento/permissão) materializou-se na fala das coordenadoras/diretoras. Provavelmente, no próximo núcleo, questões similares poderão emergir.

6.3 - NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: *O sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitida - o controle/descontrole/não controle do choro das crianças na creche.*

O terceiro Núcleo de Significação é composto por 10 indicadores que levantam a questão do significado da palavra *controle* do choro da criança na creche. É interessante destacar que este tema foi tratado na primeira sessão reflexiva de 2009, mas apareceu nas descrições das cenas do cotidiano da creche em 2008. Por julgar pertinente compreender o significado da referida palavra e os sentidos compartilhados entre as participantes da pesquisa, retomamos a discussão. Não por acaso, esta discussão trouxe aspectos relacionados aos núcleos 1, 2, 4 e 5.

Os dois excertos a seguir inauguram um tema bastante relevante sobre o choro no contexto da creche: o olhar para controlar, a relação entre controle e condicionamento.

*(...) uma criança chorando **condiciona** outras e há essa necessidade de controlar (Eva SR II)*

*Não, mas como a gente chegou a conclusão com a ajuda da Léa que **podíamos desenvolver as nossas próprias teorias**, a gente desmembrou entendeu? Porque assim, **tem aquele controle que a educadora chega ao descontrole**. Ela faz qualquer coisa para aquela criança calar a boca. Então, na hora que a gente leu essa coisa do **controle e do condicionamento** a gente falou: “Opa!”. São duas palavras que nos chamaram atenção (Rejane – SR III)*

O controle do choro circulou bastante em muitas sessões reflexivas e, em muitos momentos, foi motivo de divergência no grupo, como ficará explícito a partir de outras falas. Havia um desejo de encontrar uma palavra que substituísse o controle, como uma profanação ao ser pronunciada, quase como uma desculpa para a culpa. A palavra surgiu atrelada a **repressão, repreender, policial** (Suzi – SR VII); como necessária para a tranquilidade do ambiente; para acalmar a criança, para condicioná-la, mimá-la, acalentá-la, acolhê-la, sedá-la porque, em suma, é preciso **controlar para ter uma organização, para tranquilizar o ambiente, porque às vezes se torna um incomodo né**. (Rejane – SR III)

Guimarães (2009) é enfática ao afirmar que a perspectiva do controle e ação sobre as ações da criança tem caracterizado o atendimento que abraça a criança pequena.

Por muitas vezes, nas experiências com crianças pequenas, há uma transposição das práticas dos primeiros anos do ensino fundamental para a educação infantil. Isso fica mais explícito quando se diz que a criança precisa aprender e a aprendizagem, recorrentemente, confundida apenas com o campo da cognição, é priorizada. Manifestações como o choro, a agressividade, não estão neste campo. Tanto é que Wallon afirma que estar sob uma forte emoção impossibilita o pensamento. O choro não pede uma resposta cognitiva, mas afetiva. A maneira como se pergunta e como se deseja a resposta não é do universo infantil. O controle atrelado a condicionamento aparece pela popularização da teoria comportamental, reduzida a folhetim em banca de jornal, em programas televisivos que exploram a velha equação estímulo-resposta como solução mágica para qualquer situação, descolada de um contexto.

A perspectiva walloniana diria que a imitação e não o condicionamento faz com que as crianças chorem concomitantemente. A frase de Eva poderia ser reescrita: *uma criança chorando imita outras*. Estas imitações, que inicialmente não tem intencionalidade, são tentativas simultâneas de ações que ganharão expressões emocionais mais tarde, agora sim, com intencionalidade. De todo modo, esta participação no mundo social é uma tentativa de participação na vida do outro expressa no campo motor. Portanto, a primeira forma de imitação é também a primeira forma possível de participação interativa na vida social, o que também pode configurar-se como a primeira forma de diferenciação do eu – diferente do mundo (Vasconcellos, 1996).

Se o choro na creche precisa ser controlado por vários motivos, fica a pergunta de Guimarães (2009): em que medida a contenção e o controle são uma necessidade cultural e em que medida acabam por obscurecer a potência inventiva da criança, obliterando a surpresa, o assombro, a possibilidade do adulto aprender com a criança?

Os dois excertos abaixo dizem da necessidade do controle para acalmar a criança. E articulam-se à expressão que nomeia este núcleo de significação: ***O sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitida.***

Eu acho que esse controle, eu acho que foi no sentido de acalmar essa criança. Às vezes essa criança tá realmente com o choro descontrolado ou um choro que ela não se acalma por nada então se usou vários recursos no sentido de estar acolhendo, acalmando, sedando, mimando, dando colo...(Betina – SR VI).

Aí eu voltar no que eu tava dizendo que eu acho que esse controle nem sempre é uma coisa pejorativa. Tem o controle que é simplesmente você querer acalmar, não é que você quer “cala boca menino, pára de chorar!” Mas você quer acalmar... Às vezes as meninas na creche ou eu, a gente tenta entender, compreende, mas a gente de alguma forma até pelas nossas práticas, pelo que a gente viu, a gente entende assim se a criança está chorando você enquanto adulto tem que fazer alguma coisa para que ela pare. (Renilda – SR VII)

A presença do adulto direcionando as ações da criança foi recorrente na fala das coordenadoras/diretoras. À medida que discutíamos o tema do controle do choro, outros elementos semânticos emergiram, como por exemplo, na fala de Ana. A palavra controle, gradativamente, é substituída pela observação. Contudo, é interessante perceber que as palavras controle e observação são, semanticamente, próximas. O controle pode ser obtido pela observação e a observação pode ser prerrogativa para o controle.

que a gente não tem que controlar a gente tem que observar e buscar o porquê desse choro né. Eu acho que uma vez a gente descobrindo o porquê do choro, esse choro vai ser controlado por si só. A própria criança vai conseguir né, por para fora...(Ana – SR III)

Das indagações e inquietudes, construímos, a partir de contraposições, conflitos e tensões um significado para a questão do controle do choro a partir das colocações de Lúcia.

Ninguém controla o sentimento do outro. Então, por isso que a gente discorda da palavra controlar. A gente acolhe ou não o choro do outro. Porque não tem como você controlar o sentimento do outro, ou você acolhe esse choro entendendo que o choro é uma manifestação individual e que ela deve ser acolhida ou então você faz justamente ao contrário, você controla aquilo. (Lúcia – SR III)

Na sessão reflexiva VI, discutimos a estratégia de Soraia ao cantar a música com o intuito de as crianças cessarem o choro. Retomando esta discussão na sessão reflexiva VIII, Lúcia faz o seguinte comentário:

Todas as formas são, só que é um controle...Controle educado – sem criar autoritarismo. Controle educado. Ela usou o tom de voz educado, o jeitinho meigo na base da brincadeira, mas não deixou de ser um controle...(Lúcia – SR VIII)

No entrelaçamento de vozes, na correlação de posições, na defesa de argumentos opostos, a palavra alheia se fez presente. Por isso, como afirma Bakhtin (2003), a consciência das ações, as visões de mundo, opiniões, pensamentos, se fazem a partir de relações dialógicas com outros sujeitos e dizeres. Somente na linguagem é possível a interação. Esta é um evento dinâmico onde o que está em jogo são confrontos de valores sociais. A interação é, portanto, o diálogo ininterrupto que resulta desse confronto e que constitui a natureza da linguagem. Para Bakhtin, viver é tomar posições continuamente, é enquadrar-se em um sistema de valores e, do interior dele, responder axiologicamente (Covre, Nagai, Miotello, 2009, p. 64).

A análise desse núcleo remete para a necessidade de discutirmos a natureza da relação entre adulto-criança e suas inúmeras possibilidades de interferência, encontros e desencontros. Se o controle do choro precisa se materializar nas atividades da creche, é preciso, por outro lado, lembrar que,

(...) o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio” (Galvão, 2004, p. 73)

Ao entender o choro dentro de uma rede significações em que o sujeito ali inserido tem história, em que o motivo para ele se expressar de determinada maneira é motivada por uma necessidade, dentro de uma comunidade específica, com

características determinadas, é possível desfocar o choro da criança como sintoma principal da ação e pensar no contexto em que ele foi motivado. Se ao compreender que o choro é uma linguagem, que demanda mediação e não controle pode ser que micro-revoluções aconteçam no âmbito das nossas práticas. Conscientemente, compreendemos que as práticas idealizadas são pouco prováveis e então a paisagem que sempre foi a mesma, muda.

6.4 - NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: São hábitos que não estão de acordo com a nossa rotina de trabalho - choro, creche e família

Este núcleo é composto por 7 indicadores que nos apontam que o choro da criança está relacionado às relações estabelecidas entre a creche e a família. Não é muito comparar a entrada da criança na creche a um rito de passagem, em que a criança separa-se do espaço constituído no interior da família e passa a habitar outro espaço estranho a ela. O mundo social apresenta-se ali, com interações, alegrias, medo, frustrações, expectativas, apego e rupturas. Por tudo isso, a relação da creche com a família é complexa e sua sobrevivência está intimamente unida à arte do diálogo. No excerto abaixo é possível perceber nuances desta relação.

eu quis trazer essa situação porque é um caso recorrente, não era uma situação isolada, é uma criança que vem apresentando esse choro e eu já conversei com a mãe, a mãe já até me explicou a situação...(Conceição – SR I)

não é porque você tem que saciar, o choro é de sentimento e aí a gente sabe que às vezes os vícios e os hábitos que a criança vem de casa é custoso para gente tirar dentro da unidade, não é que são hábitos errados, mas são hábitos que não estão de acordo com a nossa rotina de trabalho até pelo número de crianças que a gente atende. Então assim tem que cortar o hábito aí assim vamos cortar o hábito ... (Maraci – SR VII).

O choro da criança torna-se elemento de preocupação para a creche e para a família, todavia, a maneira como ambas compreendem a motivação para o choro é diferente. Os hábitos da criança, constituídos na família, colidem, muitas vezes, com o proposto e o vivido na creche. Como disse Maraci: *ter que cortar hábitos* pode ser um catalisador para situações que provoquem o choro da criança. A criança permanece na creche por dez a doze horas do seu dia. É privada do convívio dos pais, irmãos e como

disse Ema (SR VI): *ela perde o espaço da casa*. Nesse espaço novo – a creche - outros hábitos são construídos e internalizados por elas. Assim, conhecer os hábitos da criança, a forma como ela reage a situações de frustração, pode minimizar situações embaraçosas para a criança, a creche e a família. Se o *outro* atribui sentido à minhas expressões no mundo, muitas vezes, equivocadamente, damos o sentido àquela manifestação que não o original. Ao interpretarmos, intuitivamente estas manifestações, atribuindo sentidos como: *ele faz birra, ela é manhosa*, o que antes não era, pode vir a ser.

A fala de Ema (SR VI) reafirma com muita clareza os embates entre creche e família:

*Então eu acho assim, acho que a gente tem que realmente sabe é conhecer, conhecer a criança, conhecer o jeito que ela vive, o modo que a mãe trata ele, **porque olha só a gente faz uma ficha individual da criança então tem uma pergunta lá que a gente faz, “quando fulano é contrariado, quando ele chora como é que ele reage?” Ele faz birra? Ele bate o pé no chão? “E você o que você faz?” “Ah eu enfio a mão nele!”*** (Ema – SR VI)

*Peguei uma relação lá em particular, que pra mim, de toda a minha prática, acho que é o mais difícil, **é o choro vinculado a insegurança da mãe, a falta de segurança no trabalho da unidade*** (Maraci – SR X)

O ambiente pretensamente harmônico fica no campo desejo para os profissionais das creches e para muitos pais. Nas vozes dissonantes ou no silêncio efusivo a insegurança não somente da mãe, mas da criança e dos profissionais, emergem. As coordenadoras/diretoras reconhecem que esta relação é, de fato, entremeada por conflito e tensão. E, por isso mesmo, compreendem a necessidade de criar alternativas para uma convivência menos distante e duvidosa. Durante as sessões reflexivas em que o tema veio à tona, as coordenadoras perceberam que os referidos conflitos e tensões são elementos para recompor o diálogo com as famílias. É o que traz o enunciado de Maraci como síntese na última sessão reflexiva em 2011:

Aí eu falei assim, deixa eu conversar com a mãe, vamos tentar entender né, a insegurança da mãe estava, ainda está né, mas naquele momento em particular era muito grande porque ela particularmente estava passando por um momento muito difícil, que era em relação a uma cirurgia que ela tinha que fazer no fêmur, correndo risco de não voltar a andar, então ela tava numa situação que ela não tava conseguindo trabalhar isso com ela, por aquele problema de saúde que ela tava vivendo. Então o que que eu fiz? Pera lá, agora em tenho que fazer outro trabalho, um

*trabalho primeiro com a mãe pra depois eu conseguir adaptar a criança na creche, se não eu não vou conseguir, e assim eu fiz, fui conversando com essa mãe, conversando junto com as educadoras, pra essa criança poder se adaptar né, e até hoje ele adaptado integralmente ele tem suas dificuldade dele, **mas assim, venceu aquela parte do choro, venceu né, mas a gente sente que até em função de toda a insegurança da mãe ele é um menino, uma criança insegura. Então eu acho que isso é um grande complicador, porque quando ele está dentro da questão dos cuidados é mais fácil de você tentar ali resolver, mas quando extrapola fica realmente... Porque aí você tem que interferir junto com a família, e nem sempre o pensamento da família coincide com o seu pensamento ou com sua forma de conduzir né as vezes a situação né.** (Maraci – SR X).*

Se antes, na organização discursiva das coordenadoras/diretoras a família aparecia como entrave para muitas práticas vividas com as crianças na creche, Maraci traz elementos semânticos que apontam para uma relação mais saudável e menos traumática, ainda que se saiba que os conflitos e as tensões não desaparecem mas podem ser (re)significados. Bakhtin (2003) afirma a impossibilidade do ser, em sua unicidade, ficar indiferente ao outro, pois a posição de "ser único" exige um posicionamento e responsabilidade. Responsabilidade não no sentido do aprisionamento às leis universais, mas no sentido de "dar respostas" congruentes, a partir do lugar único que cada um ocupa. O ser é evento único, mas sua ação se coloca em relação ao outro. O *eu* não vive só para si e é na contraposição com o outro que o mundo dos sentidos possíveis se constitui. Na relação eu-outro está em jogo sempre a constituição mútua, através de uma responsividade axiológica. Toda fala/enunciação responde a algo, é uma tomada de posição em um curso de acontecimentos (Bakhtin, 2003).

Muito mais haveria de dizer sobre a relação choro, creche, família, sobretudo, por ser uma questão complexa. Todavia, limitamo-nos a analisar o que foi trazido como questões a serem discutidas com as coordenadoras/diretoras das creches.

6.5 – NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: *A gente não falava nem gato quando começou* -Reflexão teórico/prática/reverberação sobre o choro das crianças no cotidiano da creche.

Este Núcleo, constituído por 10 indicadores aponta para aquilo que foi o objetivo maior da tese, saber se os sentidos compartilhados e os significados construídos sobre o choro das crianças nas creches produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas

capazes de criar uma prática de reflexão. Neste sentido, parti do pressuposto de que a formação de educadores, como disse Liberali (2008, p. 15), “não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si e dos demais”.

Observemos o excerto da primeira sessão reflexiva de 2008 em que Silvana (SR I), ao analisar o processo de formação durante o ano de 2007, no Curso de Extensão, diz **Ah, mas isso a gente já sabe, isso a gente já faz.** A expressão: *isso a gente já faz* dizia para o grupo de pesquisadoras do GP LEFoPI que aquilo que se refletia sobre a infância, o desenvolvimento infantil e, principalmente, sobre as práticas na creche não era novidade. Na concepção dela, a comunidade semiótica – no caso a universidade - não trazia elementos pertinentes que pudessem suscitar reflexões sobre as experiências vividas na creche. Por outro lado, a mesma coordenadora/educadora reconhece, no movimento da pesquisa, no final de 2009, que

esse processo que nós vivemos desde o início, agora está em um estágio que a gente tem uma liberdade muito grande para conversar, para se colocar né. Então eu acho que a coisa daqui para frente, ela tem uma discussão, uma reflexão muito mais intensa. Vai ser uma pena se houver essa ruptura. Já pensou até começar tudo de novo? A gente não falava nem gato quando começou. (Silvana – SR IX)

A enunciação de Silvana revela que o processo de reflexão é uma atividade que surge a partir de uma necessidade de um grupo social. A partir da percepção dessa necessidade as ações se materializam, concretizando a própria atividade. É nessa travessia, dinâmica, conflituosa e tensa, que a própria atividade se constitui (Leontiev, 1972).

A relação teoria/prática, cara aos cursos de formação, é também discutida entre as coordenadoras/diretoras. É interessante a fala de Silvana sobre o inusitado de ter que pensar sobre o que respalda a sua prática.

Eu tive muita dificuldade, tem uns três dias que eu to pensando... Porque, igual você falou, eu nunca parei para pensar nesse aspecto, em qual teoria está pautada a minha... A minha ação diária dentro da unidade. Eu fiquei muito assustada com isso, por eu nunca ter parado para pensar. Como você falou assim, o nosso trabalho ele é muito... O dia a dia ele é muito dinâmico e nós não temos esse tempo para ficar às vezes refletindo sobre várias coisas, por isso esse espaço é tão importante para nós,

apesar de ser difícil estar aqui, é muito importante. Assim, eu cheguei à conclusão que eu tento, que a gente tenta ir para questão da sócio-histórica, por quê? Porque é ela que valoriza a questão também do professor para intermediar essa relação de aprendizagem da criança. Então ela não valoriza nem um ponto nem outro ela valoriza os três elementos da aprendizagem. Então assim, eu penso que essa é a que embasa mais, assim a que mais se embasa nas nossas ações diárias na creche. Pelo menos o meu caminho tenta ser por esse. (Silvana – SR IV)

É necessário, corroborando com Magalhães (2004), que os pesquisadores-formadores, na perspectiva metodológica adotada neste estudo, “repensem a organização das ações da linguagem nos discursos dos contextos de formação, para que uma complexa e multifacetada relação entre teoria e prática tenha lugar” (p. 69).

E, continua Silvana a pensar sobre essa relação.

*Eu fiquei assim... eu achei muito interessante aqui a reflexão da professora no início do texto quando ela fala que o fato dos professores não se apropriarem de determinadas teorias, ou a forma como essas teorias são passadas para os professores em treinamento e não há uma... **igual este espaço que a gente tem aqui de checar as teorias com as práticas diárias, que como os professores se sentem confusos com essas teorias e começam a duvidar da própria capacidade por ele não conseguir encaixar as teorias nas ações dele e acabam agindo aí inconscientemente por instinto mesmo.** Então, eu achei muito interessante essa reflexão aqui, porque pelo menos uma pessoa que consegue falar o quanto a gente tem que colocar a nossa prática... a prática também ser colocada em evidência tão quanto as teorias. **Achei muito interessante porque é a primeira vez que eu vejo nesse sentido, de valorização da prática, porque as vezes você não sabe os nomes teóricos, mas você sabe o que você está fazendo, você só não sabe nomear. E nem por isso as pessoas que têm a prática são menos capacitadas do que aquelas que só têm a teoria e vice-versa.** (Silvana – SR IV)*

Silvana nos diz que o fundamental, nos contextos de formação, não é focalizar apenas o conteúdo a ser transmitido sem possibilidade de reflexão sobre o próprio contexto a que se destina. É pelo distanciamento e um estranhamento das práticas rotineiras, esporadicamente ou quase nunca questionadas, que a reflexão e a crítica se estabelecem. Schapper e Silva (2010, p.63) assinalam que essa trajetória de pesquisa “procura fugir à visão dualista de investigação que considera o investigador e o objeto investigado como entidades diferentes, em que o primeiro é capaz de estudar e tecer considerações sobre a realidade e o segundo, absorver essas considerações”. Além disso, o excerto desvela o lendário divórcio entre teoria e prática. A própria maneira

como apresentamos a díade - primeiro a teoria e depois a prática - é reveladora. Como se o pensamento precedesse a ação.

É razoável, na perspectiva do rigor acadêmico, a seguinte inquietação: como é possível, (se é que seja) saber em que medida a pesquisa crítico-colaborativa contribui efetivamente para a transformação da prática, sem a pretensão de formatar os educadores, professores-pesquisadores no conhecido modelo acadêmico, promovendo, assim, espaços de co-construção de sentidos e compartilhamento de significados? A resposta a esta questão ainda configura-se nebulosa, considerando exatamente o próprio rigor acadêmico. No entanto, na fissura do verbo, nas dobras das palavras, é possível perceber mudanças concretizadas no cotidiano das creches.

*E outra questão que eu coloquei também que foi foco da reunião de normas **ontem, conversando um pouco com as famílias sobre a questão da adaptação, essa presença desse choro que tá dentro do padrão de normalidade**, o porque que essa criança chora nesse processo, conversando um pouco com as famílias... Aí o pai até citou uma palavra que um pai citou que eu achei muito interessante, **falando que quando um chora, os outros, às vezes choram, e ele disse “há é um choro solidário né”** aí eu achei isso muito interessante, ele usou esse termo na reunião aí eu coloquei aqui, o choro solidário, aí assim eu achei interessante essa expressão dele porque foi espontâneo dele, aí eu coloquei “uma criança chorando condiciona outras e a necessidade de controlar” aí eu fechei dessa forma porque foi uma coisa que aconteceu ontem dentro da unidade (Eliana – SR X).*

Os sentidos compartilhados nas sessões reflexivas criaram um espaço de reflexão em que foi possível à Eliana reverberar os seus significados na vida-vivida da creche. Ao possibilitar isso junto às famílias, criam-se outros sentidos para o choro da criança. O sentido é determinado não apenas pelas formas lingüísticas (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entonações) como ocorre na significação, mas também pelos elementos extra-verbais da situação de enunciação. É no processo da compreensão ativa que podemos entender a distinção entre sentido e significação, já que esta compreensão é uma forma de diálogo que possibilita ao locutor-ouvinte espaços de oposição na contrapalavra, na réplica (Bakhtin/Volochinov, 1988).

A organização das sessões reflexivas pode determinar o sucesso ou insucesso na condução do processo de pesquisa. Por isso, a primeira iniciativa é inverter a lógica da *epistemologia da fala* para a *epistemologia da escuta*. Isso porque as pessoas envolvidas na pesquisa de intervenção, ainda que estejam sintonizadas para um objetivo comum, trazem diferentes compreensões e conhecimentos historicamente e socialmente

produzidos e reproduzidos. Ao falar sobre a experiência de compartilhar experiências sobre o choro das crianças na creche, Eliana ilustra o que dissemos.

Quando você retoma os temas que nós trabalhamos nos encontros anteriores eu posso falar com propriedade que um dos encontros, apesar de todos serem produtivos e ter acrescentado muito pra mim o que mais me marcou foi o do choro. Assim, tem vários momentos que eu falo que na creche a gente lida com isso e como eu passei... Lógico que eu não era diferente dali do choro né, mas o olhar, essa mudança interna minha eu tenho compartilhado com as meninas desse olhar atento para o choro foi um dos encontros... Quando você citou, começou a citar eu falei: “gente como me marcou esse encontro do choro, porque é uma vivência nossa todos os dias e realmente o choro ele incomoda né (ao falar a palavra incomoda Eliana faz com as mãos o sinal de que é incomodar entre aspas). Porque as vezes assim, eu to... incomoda no sentido... Isso mobiliza, mas se eu estou atendendo uma mãe, a mãe fica incomodada quando tem algum choro no contexto da creche. E é muito gratificante aprender lidar com ele, ter esse olhar que eu consegui ter a partir daqui e consigo hoje poder dividir com as meninas. Então, a todos momentos eu sempre me reporto ao que nós vimos aqui pra estar fazendo uma avaliação do choro da criança. (Eliana – SR VI)

Para complementar essa construção, Magalhães (2010, p. 23) cita Engestrom (2009) e diz:

A pesquisa de intervenção é discutida como uma intervenção formativa, em oposição a intervenção linear voltada à reprodução e transmissão de conhecimento considerado válido pelos formadores. É, assim, uma atividade que, desde seu início, está organizada para que pesquisadores e praticantes do local de trabalho criem ZDPs mútuas (Vygotsky), por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas, repensar as próprias.

A criação de ZDPs, concretizada a partir do planejamento das sessões reflexivas materializaram-se nas enunciações das coordenadoras/diretoras recorrentemente. Aqui, ela pode ser traduzida como lugar, território, espaço-tempo em que circunscreveram interações, mediações, argumentação, diálogos, conflitos e tensões, uma atividade. Como aponta Holzman (1996, p. 71), “uma forma de vida na qual as pessoas de modo coletivo e relacional criam aprendizagens que extrapolam aquilo que qualquer indivíduo no grupo poderia aprender sozinho”. Renilda e Rejane, sem nomear o conceito, viveram com as demais participantes esta experiência.

porque eu acho que na reunião referente ao choro desse ano eu acho que foi muito rico por conta disso. Apareceu a nossa discussão, nesse anseio, tem hora que quer conter de qualquer jeito mesmo! Que é claro que existe, mas a gente já mostrou esse outro lado, que a gente também entende, contextualiza, preocupa. Então eu acho que foi uma evolução. (Renilda – SR IX)

Não, eu fiquei mais tranquila. Eu tive assim, um pouco mais de tranquilidade porque assim... Até porque a gente já tinha trocado ideia com relação a essa questão do choro, mas eu fiquei muito assim... Na hora que você vai interagindo, pega um, pega dois... E foi assim mesmo, um no colo, balançando o outro no carrinho, e agente nesse momento todos ali, no movimento mesmo. Só que deu pra gente essa tranquilidade, mas o serviço geral, que foi ajudar, acudir, então essa pessoa já não teve essa mesma habilidade, tranquilidade, porque eu já tinha conversado com as meninas, mas foi uma experiência que valeu a pena ter participado do encontro anterior, porque hoje, o que eu vivenciei me deu tranquilidade. (Rejane – SR IV)

A expressão de Renilda *apareceu a nossa discussão* ou quando Rejane diz que *a gente já tinha trocado ideia com relação a essa questão do choro*, remete-nos à apropriação e à colaboração. Apropriação de um espaço de formação como um lugar de negociação, de construção conjunta. Colaboração na perspectiva de que os participantes tornam-se formadores de formadores. Nesse sentido,

a experiência tendo como ponte para a sua realização a palavra entre dois sujeitos ou mais, a forma que articulamos ou que nos utilizamos das palavras interfere diretamente no produto final da nossa experiência, que se dá em um determinado (con)texto, de modo que estes três (palavra, (con)texto e experiência se encontram intrinsecamente ligados, interagindo de forma colaborativa à constituição identitária do eu individual e coletivo (Sherman, Turatti e Miotelo, p. 66).

As sessões reflexivas revelaram-se como espaços de forças produtivas, movimentos de (re) construções e produções de saberes sobre o choro na creche. Ao nos relacionarmos com o outro, através dos significados que produzimos, expandimos e modificamos nosso ponto de vista, assumindo algumas características dos sentidos produzidos pelos outros e também modificamos os sentidos das pessoas com quem interagimos (Mota e Guerra, 2009).

6.6 Considerações Parciais

Para quem *não falava nem gato*, o percurso das coordenadoras/diretoras evidenciou que elas falaram para além de gatos. No recorte que fiz para a escrita da tese, considerando o objetivo, muito ainda havia para ser dito. Porém, como acontecimentos que não têm seu próprio lugar no tempo, acontecimentos que chegaram tarde demais, não o dissemos (Benjamin, 1992).

No movimento das palavras, os sentidos e significados foram construídos, desconstruídos e reconstruídos para que a crise emergisse e desestabilizasse os nossos saberes. Da recusa e resistência à palavra do outro, as coordenadoras/diretoras, no período de 2008 a 2011, foram gradativamente capturadas pela palavra nossa. No rastro da palavra alheia, o que estava escondido da consciência, ao ser reconhecido, permitiu a inversão da lógica e a invenção do simples.

Do lugar de pesquisadora, aprendi que as coisas não são exatamente como desejamos que fossem. As práticas descritas por elas, inicialmente atadas ao imaginário de que na Universidade somente produz teoria descolada da prática e, posteriormente, foi se (des) atando na mesma medida em que o tempo propiciou a consolidação de uma parceria baseada no respeito do que o outro diz e faz.

No movimento da pesquisa e na produção discursiva das coordenadoras, que se emaranhava na minha própria produção, compreender o que se diz é considerar o contexto da enunciação, pois os significados que circulam interferem no significado produzido, o que, por sua vez trazem novos sentidos sobre as coisas do mundo, reafirmando o que já foi dito nessa tese.

Os núcleos de significação que emergiram foram arranjos possíveis dentro de inúmeros caminhos e, que depende do olhar de quem os constrói, da luminosidade da teoria escolhida e do que emerge na/da empiria.

Escrever sobre o choro da criança na creche a partir do olhar das coordenadoras/diretoras me fez ver a necessidade de mais estudos sobre o tema porque durante *essa* travessia, outras perguntas já se materializavam, sem que o caminho pudesse ser desviado. A análise das práticas discursivas mostrou-me que a linguagem traz possibilidades para a compreensão e a transformação do contexto no qual estamos inseridos. A proposta de descrever, informar, confrontar e reconstruir, na perspectiva do

que tentei fazer, durante as sessões reflexivas, possibilitou saber sobre o choro da criança o suficiente para desejar saber mais.

As conversas com as coordenadoras/diretoras trouxeram, a meu ver, a necessidade de se pensar o desenvolvimento da criança e as manifestações do seu comportamento em situação coletiva. Se Wallon revela que o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos, é importante que pensemos em maneiras de considerar esse elemento no ato de cuidar/educar a criança na creche. O processo de socialização é de crescente individualização. Como conjugar o processo de individualização em um ambiente coletivo?

Por esta análise, concordei com Soraia, uma das coordenadoras/diretoras, quando disse, na quinta sessão reflexiva, que seja qual for a modalidade de formação uma coisa é certa, a prática é conteúdo que temos que estudar. Lúcia, outra coordenadora/diretora, também me ensinou sobre a escrita, quando propusemos, na primeira sessão reflexiva, ainda sem intencionalidade de saber sobre o choro, que elas descrevessem uma cena do cotidiano da creche. Disse ela: li um livro sobre os Griôs, pessoas treinadas desde que nascem para memorizar a história do seu povo, lá não há a linguagem escrita. Se formos reduzir a linguagem escrita, como temos a mania de fazer, aquele livro não poderia ser escrito, aquele povo não poderia existir, aquela história não poderia ser recuperada. Isso mostra para a gente que a escrita não é a verdade, a escrita não captura tudo o que a gente tá dizendo. Por isso, como disse Clot (2006), cada um de nós está repleto de possíveis não realizados.

PERCURSOS ABERTOS DO LABIRINTO

Toda pesquisa só tem começo depois do fim.

(Marília Amorim)

A força das palavras de Amorim inaugura os percursos abertos da entrada no labirinto. Há verdades dolorosas, que têm suficiência própria ao admiti-la. A primeira delas é assumir com Clarice Lispector que o que não sei dizer é muitas vezes mais importante do que eu digo. A segunda diz da impotência do pesquisador porque pelo compromisso social *encaixado* na realidade de que falamos na tese, a pesquisa de cunho extensionista descortina para nossos olhos um sem números de questões que precisam de respostas e soluções. A meu ver, escrevemos não para saber o que não sabia, mas para deixar de saber o que se sabia, como nos ensina a filosofia. Por isso, escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida.

Contudo, é possível, numa visão prospectiva, propor alternativas considerando a moldura específica no qual esta pesquisa se desenvolveu, com condições de produção cultural, social e historicamente desenhadas.

1. Pesquisar sobre o choro da criança trouxe a possibilidade de trazer Henry Wallon como interlocutor fundamental porque seus estudos sobre emoção trazem a perspectiva da pessoa completa, não cindida em cognição/afetividade. O interesse por seus estudos, no Brasil, data de 1980, mas é na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI que a incorporação de sua abordagem na

Educação e Psicologia se consolida. Contudo, ainda é preciso que as análises advindas de suas pesquisas penetrem no campo de formação dos educadores que lidam com crianças pequenas. Neste campo, Wallon é ainda um pesquisador desconhecido.

2. Interrogar como olhamos o campo de pesquisa, com que pressupostos teórico-metodológicos o invadimos pode diminuir o fosso entre saber/fazer. Pode inventar caminhos não somente imaginados como possíveis. Pode estreitar a relação entre pensar/agir. A interrogação e não a convicção possibilita o sentido do conhecimento na materialidade das nossas práticas, seja o conhecimento produzido dentro ou fora da Universidade.
3. A opção por este modelo de pesquisa deve-se à premissa de que a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como espaços de reflexão sobre o próprio trabalho, em seu próprio contexto. O contrário disso leva-nos a pensar em profissionais como uma “massa amorfa”, objeto da ação e formação externa a eles próprios. Ao pensarmos dessa maneira a formação, seja ela inicial ou continuada, deixará de ser entendida/percebida somente como uma questão de posse ou construção de conhecimentos teóricos destinados à prática, mas se constituirá em um processo de intervir na prática, alicerçados nos conhecimentos produzidos pelas áreas científicas disciplinares e nos saberes que os educadores constroem no contexto de trabalho no qual estão imersos (Ferreira, 2007)
4. Nessa era, não basta conhecer, é preciso compreender o que se conhece. E, para isso, ações como: tomada de consciência do que se deseja saber; trabalho colaborativo; reflexão individual e compartilhada coletivamente; tornam-se estratégias interessantes no âmbito da formação dos educadores.
5. A palavra reflexão, atrelada à formação de professor, vem sofrendo, ao longo dos anos, um processo de corrosão. É recomendável propor uma formação reflexiva, todavia, esse processo não atingiu a grande maioria dos professores e das escolas da rede oficial de ensino (Magalhães, 2004). Isto porque a palavra

reflexão adquire um sentido vazio, desprovida de sentido dentro de um contexto amplo em que há ainda a predominância de condições inadequadas para o trabalho e precarização na formação docente. Se não há mudanças expressivas e até radicais na maneira de se pensar a educação, não há, do mesmo modo, processo reflexivo possível.

6. O conhecimento sobre o desenvolvimento da criança pequena remete à necessidade de trabalhar a formação dos educador/educadora a partir da psicologia, antropologia, sociologia, filosofia, arte e outras áreas do conhecimento que rememora a contramão da ideia de que a infância é um arranjo para a vida adulta, na conhecida ideia de que uma boa fundação ou um bom alicerce garante a solidez da casa. Nesta mesma direção, Wallon demonstra que “o desenvolvimento é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação” (Alfandéry, 2010, p. 33). Talvez seja pensar sobre o que diz Larossa (2008): “o real não pode acontecer por suposição, mas sim por certa atitude que, aqui, chamei de atenção. E talvez as formas dominantes de fabricar o real em nossos saberes e em nossas práticas constituam os obstáculos para “o estar presente”, para o cuidado, para a escuta ou para a espera” (p. 191).
7. A reflexão sobre a lendária dicotomia teoria/prática precisa ser sustentada em qualquer espaço de formação com os educadores. Pensar que a observação cotidiana é aprendida e estranhar o pensar sobre aquilo que acreditamos saber. Talvez seguir o que disse Skliar (2011): “quase ninguém reconhece vozes cuja origem não seja as suas próprias, quase ninguém escuta senão o eco de suas próprias palavras, quase ninguém encarna a pegada que deixam outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos”.
8. O que me torna humana não é a pergunta “quem sou eu? Mas, “quem é o outro” que está ao meu lado? Como lido com o outro? A partir disso posso me perceber como humana. Considerar a dimensão alteritária, sem apelo para uma pedagogia do amor, é pensar que a formação do educador para lidar com crianças pequenas precisa exercitar a sensibilidade, a expressão do corpo, a discussão sobre afetividade e emoção. Assuntos pouco privilegiados nas matrizes curriculares e

disciplinas que abordam a questão das crianças e suas infâncias. Estas questões têm conexão direta com a questão que abordamos sobre o choro das crianças no contexto da creche. Talvez seja seguir as palavras de Manoel de Barros em que “desaprender oito horas por dia ensina os princípios”.

9. Acreditamos, como Skliar, que “necessitamos de uma linguagem para a conversa. Não para o debate ou para a discussão, ou para o diálogo, mas para a conversa. Não para participar legitimamente nessas enormes redes de comunicação e intercâmbio cuja linguagem não pode ser a nossa, mas para ver até que ponto ainda somos capazes de falar-nos, de compartilhar o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou o sem sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos” (2011, p. 32).
10. A pesquisa se faz no movimento de uma teoria que explica a realidade, pois acredito que a realidade, no processo de transformação, é constituída por muitos olhares teóricos/práticos. É o próprio dia a dia, no contexto de trabalho, que faz com que entremos em “crise”, que possibilita a crítica e, portanto, transformações. Nesse sentido, evita-se o dualismo em que a Universidade pensa a realidade de maneira isolada enquanto a vida-vivida na creche movimenta-se. Somos autores, pesquisadores e participantes da pesquisa, sujeitos de uma história concreta/real e não hipotetizada a partir apenas de substratos teóricos descolados do contexto que se pretende apreender. “talvez, por isso, nossas práticas de pesquisa costumem apenas confirmar, em seus caminhos e conclusões, a justeza de que pensemos e sejamos de tal modo e não de outro” (Corazza, 2007, p.122).
11. Na medida em que os estudos caminham para desatar as amarras que historicamente conduziram à ideia de infância como algo palpável, concreto ou que tem o caráter de absoluta generalidade, tendemos, na relação com as crianças, encarcerá-las simbolicamente ou concretamente nos espaços institucionais construídos para elas. E fazemos isso, com a legitimidade de um discurso normatizador que se estabeleceu como a melhor alternativa para elas.

12. O choro da criança deveria ser um direito, compreendido como manifestação da linguagem, quando a palavra, ainda em construção, não é suficiente. E se, por ventura, a criança já recorre à palavra, que o choro seja prerrogativa para estabelecer possibilidades de inter-ação daqueles que cuidam/educam, em espaços institucionalizados ou fora deles.

Enfim, no movimento de descrever a experiência corremos vários riscos. Talvez o mais perverso seja o de coisificar gente, história, vida, sopro e, ao mesmo tempo, querer que a escrita esgote a sua potencialidade de querer-dizer. Eis os limites de qualquer trabalho acadêmico.

Do momento em que se olha para o já feito, outras maneiras de fazer o mesmo se apresentam. Para contar o que se conta de outro modo, olhar o que se olha de outro lugar, para não se ver como se via. Estas são poucas verdades das quais não abro mão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria J. **Reflexões a partir da Psicologia Sócio-Histórica sobre a categoria “consciência”**. Cadernos de Pesquisa. n. 110, p. 125-142, julho/2000.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; LIEBSNY, Brônia; MARCHESAN, Educarado; SANCHEZ, Sandra. Reflexões sobre sentido e significado. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça. **A dimensão subjetiva da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALFANDÉRY-GRATIOT, Hélène. Tradução: Patrícia Junqueira. **Henry Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

ALMEIDA, Ana Rita da Silva. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus

ANJOS, Adriana Mara dos. **Processos interativos de bebês no decorrer do primeiro ano de vida analisados a partir de uma perspectiva dialógica**. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, 2006.

ANZIEU, D. **Para uma psicolinguística psicanalítica: breve balanço e questões preliminares**. In: ANZIEU, B. GIBELO, R. GORI, et al. *Psicanálise e linguagem* (pp. 9-24). Lisboa: Moraes Editores.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro; Record, 2008

AQUINO, Ligia M. L. de. **Ordenamento legal para a Educação Infantil e desafios para os gestores municipais.** In: Vasconcellos, Tânia de. (Org.). Reflexões sobre infância e cultura. 1ed. Niterói / RJ: EdUFF, 2008, v. 1, p. 185-206

AQUINO, Ligia M. L. de; LOBO, Ana Paula S. L.; VASCONCELLOS, Vera M. R. de. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LDB. In: FARIA, L. C. M. de; SOUZA, D. B. (orgs). **Desafios da Educação Municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AVERBUCH, Andréa Rapoport. **Adaptação de bebês na creche:** o ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida. Mestrado. Universidade de São Paulo, 1999.

BAKHTIN, Mikhail; Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M. **O Freudismo:** um esboço crítico. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política.** Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

BAR, Ronald G. **O choro e a sua importância para o desenvolvimento psicossocial da criança.** In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2011:1-10.

BARBOSA, M.C. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Rolan. **O rumor da língua.** Lisboa, Edições 70, 1984.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BOAL. Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BOWLBY, J. (1984). **Apego.** São Paulo: Ed. Martins Fontes.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL, Heloisa Helena Dias. **Depressão na infância**: em busca de uma definição clínica. Mestrado. Universidade de Ribeirão Preto – USP. 1996

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Contagem Populacional, 2010

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2001.

BÓGUS, Cláudia Maria et al. **Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras**. *Rev. Nutr.*, Out 2007, vol.20, no.5, p.499-514.

BORGES, Jorge Luis. **O livro dos seres imaginários**. Porto Alegre: Editora Globo, 1982.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009

BRANCO, Anete; FEKETE, Saskia Maria W.; RUGOLO, Lígia Maria S. de Souza e REHDER, Maria Inês. **Valor e variações da frequência fundamental no choro de dor de recém-nascidos**. *Rev. CEFAC* [online]. 2006, vol.8, n.4, pp. 529-535.

BRAZELTON, T. B. **Crying in infancy**. Pediatrics. USA: Publishing Company, 1962..

BUJES, M. I. E. Pesquisa e inserção social: para além do voluntarismo ou do ceticismo. In: QUARTIERO, E. M.; SOMMER, L. H. (orgs). **Pesquisa, Educação e Inserção Social: olhares da região sul**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

BUJES, M. I. E. **Parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1998 (mimeo).

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos? São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CAMPOS, Maria Malta Campos; FERREIRA, Isabel M.; ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. 2ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desencontros. In: MACHADO, Maria Lúcia de. (org). São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; MACHADO, Maria Lúcia A. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. In: Ministério da Educação. (Org.). Padrões de infra-estrutura para as instituições de educação infantil e Parâmetros de qualidade para a educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

CARRO, Jaqueline Wendland. **Qualidade da interação mãe-bebê: os efeitos de uma intervenção precoce**. Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 1994

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Re-visitando a infância contemporânea: passagens, possibilidades e destinos**. An. 3 Col. LEPSI IP/FE-USP, 2002.

CELANI, Maria Antonieta; MAGALHÃES, Maria Cecília. **Professores e educadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. São Carlos: Editora UFSCar. Florianópolis: Editora UFSC, 1999 – (Coleção polêmicas do nosso tempo: 62).

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade dos profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1996.

CHAVES, Ana Lúcia Galvão Leal. **Comunicação mãe x bebê: padrões entoacionais e trocas comunicativas**. 01/09/2004

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005
<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

CLOT, Yves. **Vygotsky**: para além da Psicologia Cognitiva. In: proposições, v 17, n2, maio-agosto, 2006. P. 19-29

CONTRERAS, Jose. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Fernanda C.G. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG**: o processo de transferência da administração das creches da assistência social para a educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006

COVRE, Aline; NAGAI, Eduardo; MIOTELLO, Valdemir. Palavras e contrapalavras: glossariano conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

CURY, C., R. J. **A Educação Infantil como direito**. Trabalho apresentado na 22ª Reunião anual da Anped, Caxambu, ANPED, 1998.

DALBOSCO, Cláudio Almir Dalbosco. **Primeira infância e educação natural em Rousseau**: as necessidades da criança Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007.

DAMÁSIO, Antônio. **O Erro de Descartes**: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Vygostky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger (et al). **Vygostky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANIEL, Harry. Introdução: a psicologia num mundo social. In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DANTAS, Heloisa. **Emoção e ação pedagógica na infância**: contribuições de Wallon. Temas em psicologia, n. 3, 1993.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ELTINK, Carolina Francisca. **Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche**. 2000. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2009.

ENGESTROM, Yrjo. **Non Scolae vitae discimus**: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FERREIRA, Adir Luiz. Possibilidades e realismo crítico da Pesquisa e da Formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, Ivana, M. L. de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber livro, 2007.

FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (orgs). **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Volume III. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 13ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: AGUINO, Júlio Groppa; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

GATTI, Bernadete A. **Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas**. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Set/Dez. v. 35. N. 126, 2005.

GIDE, André. **A volta do filho pródigo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar** – Marília, 2008. Tese Doutorado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

GONZALEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, Playa, 1997.

GONZALEZ REY, Fernando. **La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico**. Contrapontos, Itajai, 1(2), 13-28, 2000

GONZALEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003

GONZALEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

GONZALEZ REY, Fernando. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In M. C. V. R. Tacca, *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Ed. Átomo e Alínea, 2006.

GONZALEZ REY, Fernando; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **Produção de Sentido Subjetivo: As Singularidades dos Alunos no Processo de Aprender**. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2008, 28 (1), 138-161.

GUIMARÃES, Daniela. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para diálogo com bebês. In: KRAMER, Sônia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino Rezende. **A Demanda pela Educação Infantil e os Recursos Disponíveis para o seu Financiamento**. Em Aberto, Brasília, v. 18, n. 74, p. 92-105, dez. 2001.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade brasileira. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A trama: o significado da docência. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; FERREIRA, Maria Solonilde; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.

KAHHALE, E. M. S. P; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, A. M.B.; GONÇALVES, M. da G. M. (orgs). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Recuperando a história da educação infantil em São Paulo**. Revista Escola Municipal. São Paulo, 1985.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, Lenadro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygostki, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN Jr., Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. São Carlos: editora UFSCar. Florianópolis: editora UFSC, 1999 – (Coleção polêmicas do nosso tempo: 62).

LARROSSA, Jorge. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LENT, Robert. **Neurociência da Mente e do Comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Editora Moraes, 1972.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LUTZ, Tom. **Crying: the natural and cultural history of tears**. W.W. Norton, 1999.

LUZES, Pedro. **Da emoção ao pensamento**. Dissertação de doutoramento não publicada, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos filosóficos**: teses sobre Feuerbach (MARX) e Ludwing Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã (ENGELS). [tradução de Carlos Grifo]. 3 ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1974.

MACHADO, Maria Lúcia. **A formação profissional para a educação infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Magalhães (org). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger (et al). **Vygostky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, Léa. S. P.; LOPES, Jader, J. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a educação básica: desafios e perspectivas. In: QUARTIERO, E. M.; SOMMER, L. H. (orgs). **Pesquisa, Educação e Inserção Social**: olhares da região sul. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

MATEUS, Elaine. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger (et al). **Vygostky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

MAUSS, Marcel. **A Expressão Obrigatória dos Sentimentos**. In: S. Figueira (org.). Psicanálise e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980 [1921].

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

[MELCHIORI, Lígia Ebner](#); [ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli](#). **Crenças de Educadoras de Creche Sobre Temperamento e Desenvolvimento de Bebês**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2001, vol.17, n.3, pp. 285-292.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. **Estratégias que educadoras de creche afirmam utilizar para lidar com o choro dos bebês**. *Interação em Psicologia*, 2004, 8(1), p. 45-43,1993.

MELLO, Ana Maria; VITORIA, Telma. Mordidas: agressividade ou aprendizagem? In: ROSSETI-FERREIRA et all. **Os fazeres na Educação Infantil**. Editora: Cortez, 2002. p. 165-173.

MELLO, Ana Maria et all. **Creches: crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MIOTELLO, Valdemir; SCHERMA, Camila; TURATI, Carlos Alberto. **Palavras e contrapalavras: procurando outras leituras com Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João, 2011.

MIOTELLO, Valdemir; SCHERMA, Camila; TURATI, Carlos Alberto. **Palavras e contrapalavras: glossário de conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João, 2009.

MOLL, L (org). **Vygotsky and education: interactional implications and applications of sociohistorical psychology**, New York: Cambridge University Press, 1990

MOSS, Peter. **Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática**. *Revista Psicologia USP*. vol.20, n.3. São Paulo jul./set. 2009.

NAMURA, Maria Regina. O sentido do sentido em Vigotski: **uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social de Lukács**. Tese de Doutora da Pontifícia Universidade Católica/SP, 2003.

NASCIMENTO, M. E. O. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. São Carlos: Editora UFSCar. Florianópolis: Editora, UFSC, 1999 – (Coleção polêmicas de nosso tempo: 62)

NEWMAN, Fred; Holzman, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002

NUNES, Daise. **Educação infantil e mundo político**. *Revista Katálysis* vol.12, n.1. Florianópolis jan./jun. 2009

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: In: AGUINO, Júlio Groppa; ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA E SILVA, Isabel. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org). **Encontros e desencontros em educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PANTALENA, Eliane Sukerth. **O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

PAZ, Octavio. **El Laberinto de la Soledad**. Cátedra, Madrid, 1993.

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

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

PRESTES, Zoia Ribeiro . **O significado e o sentido na unidade da tradução**. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 4, p. 749-756, 2008. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/>

RAPOPORT, Andrea e PICCININI, Cesar A.. **Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche**. Psicologia: Teoria e Pesquisa.[online]. 2001, vol.17, n.1, pp. 69-78.

ROSEMBERG . Do embate para o debate: educação e assistência na educação infantil. In: Machado, Maria Lucia A.. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002, v. , p. 63-78.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. (org). **Processos de adaptação na creche**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 86, p 55-64, ago, 1993.

SAFFER, Moacir. **Avaliação dos sintomas e sinais otomicroscópicos no diagnóstico clínico da otite media aguda em crianças**. Mestrado. Universidade de São Paulo, 1991.

SALIBA, E. T. **Raízes do Riso**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTOS, Ana Sofia Correia dos. **Análise psicológica sobre o choro**. Revista 3 (XVIII): 325-334., 2000.

SANTOS, Camila Isabel da S. et al. **Influência do choro e de padrões respiratórios na deposição de medicação inalatória em crianças**. Rev. paul. pediatr. [online]. 2010, vol.28, n.4, pp. 394-397.

SANTOS, Flávia Sena dos. **Vozes do pensamento: um estudo sobre a intencionalidade da voz na comunicação humana**. Mestrado. Universidade de São Paulo, 2004.

SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

SCHAPPER, Ilka. O fluxo do significado do **brincar no movimento da cadeia criativa: argumentação, formação de pesquisadores e educadores**. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.

SCHAPPER, Ilka.; SILVA, Lea. S. P. Ação colaborativa na creche: compartilhando sentidos e significados. In: SILVA, Léa. S. P.; LOPES, Jader, J. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEIDL-DE-MOURA, Maria Lúcia; MENDES, Deise Maria Leal. **O sorriso humano: aspectos universais, inatos e os determinantes culturais**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em <http://www.psicologia.ufrj.br/abp/> 111. Acesso em 11/03/2010.

SILVA, Paulo José Carvalho; CAVALCANTE, Melina Borges Rosa. **Das lágrimas às palavras: manifestações do pathos segundo a medicina da alma moderna**. Rev. Latinoam. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 13, n. 2, p. 283-295, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amara (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. Cadernos Cedes: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas, 2000.

SOARES, Júlio, Ribeiro. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica/São Paulo, 2011.

SPITZ, René. A. **O primeiro ano de vida** (5.^a ed.). São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988.

SZUNDY, Paula Tatianne. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger (et al). **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

THARP, R; GALLIMORE, R. **Rousing minds to life**: teaching and learning in social contexts, New York: Cambridge University Press, 1998.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. São Paulo: Papyrus, 2011

TRISTÃO, F. C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, A. J. et al. **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre, 2006. P. 39-58

WAJSKOP, G. **Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo, Difel, 1971.

WALLON, H. **Psicologia da educação e da infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e as suas mães**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988.

VALVERDE, P. **O fado é o corpo, as emoções e a performance no fado**. Disponível em:http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_03/N1/Vol_iii_N1_5-20.pdf. Acesso em 30/04/211

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jann. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

VASCONCELLOS, Vera (org.) **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

VASCONCELLOS, Vera. M. Ramos de. **Formação dos profissionais de educação infantil**. Reflexões sobre uma experiência. Em Aberto, Brasília, Inep, 2001.

VASCONCELLOS. Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO (orgs). **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2006

VASCONCELLOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. Coletâneas Anpepp, UFP, v. 1, n. 4, p. 33-47, 1996.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Políticas Públicas e Educação Infantil em Niterói. **Revista do Departamento de Psicologia**. Niterói/UFF, v. 8, n. 3, p.89-100, 1996

VASCONCELLOS, V. M. R de; AQUINO, L. M. L. de; LOBO, A. P. S. L. L. A integração da Educação Infantil ao sistema de ensino: exigências e possibilidades pós-LBD. In: SOUZA, D. B de; FARIA, L. c. M. de (orgs). **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, V. M. R. Criando Zona de Desenvolvimento Proximal. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky: um século depois**. Editora UFJF, 1996.

VICENTE-BUFFAULT, Anne. **História das lágrimas**, Paz e Terra, Rio, 1988.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulos: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª ed. São Martins Fontes, 2008

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria de las emociones**. Estúdio históricopsicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VIVANCOS, Raquel Bosquim Zavanella; LEITE, Adriana Moraes; [SCOCHI, Carmen Gracinda Silvan](#) e SANTOS, Cláudia Benedita dos. **O contato pele a pele ao**

nascimento e o choro de recém-nascidos durante vacinação contra Hepatite B. Acta paul. enferm. [online]. 2010, vol.23, n.4, pp. 461-465. ISSN 0103-2100.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.** Itajaí: Editora Univali, 2001.

ZANETTI, Alexandra. Entre a história e seus desafios: por um contexto de pesquisa. In: SILVA, Léa Stahlschmidt P; LOPES, Jader Janer Moreira. **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias.** EdUFF: 2010.

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPED LINHA DE PESQUISA: INFÂNCIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO – COORDENADORAS/DIRETORAS DAS CRECHES PÚBLICAS/JF

DADOS PESSOAIS

1. Sexo
 Feminino
 Masculino
2. Data de Nascimento: ____/____/____
3. Seu estado civil:
 solteira(o)
 casada(a) e/ou vivem juntos
 viúva(o)
 separada(o)/divorciada(o)
 outra situação. Especifique
4. Você tem filhos? Sim Não

Se respondeu “sim”, indique:

- Quantos filhos você tem?
- Qual a idade de cada um deles?

5. Número de pessoas que residem com você: _____ pessoas

6. Renda familiar estimada:

- até 3 salários mínimos
- de 3 a 5 salários mínimos
- de 5 a 10 salários mínimos
- mais de 10 salários mínimos

7. Qual é a alternativa que melhor representa sua situação?
- você é/o principal responsável pelo próprio sustento e de sua família
 - você é/a principal responsável pelo próprio sustento
 - você contribui em parte com o próprio sustento e de sua família
 - você não contribui no orçamento familiar
 - você é a/o único (a) responsável pelo próprio sustento
 - outra situação. Especifique

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Qual é a sua escolaridade?
2. Em que ano você iniciou o seu trabalho na educação infantil?
3. E na instituição em que trabalha atualmente?
4. Você trabalha em outra atividade diferente da atividade na creche? Qual?
5. Que significado tem o trabalho para você?
6. O que você faz no seu trabalho? Quais são as suas atribuições?
7. Que habilidades e competências uma pessoa deve ter para fazer o seu trabalho?
8. Quais são as principais dificuldades encontradas no seu trabalho?

APÊNDICE II

SESSÃO REFLEXIVA VI – 07 DE ABRIL DE 2010
DESCRIÇÃO
O que guarda a memória – retrospectiva da pesquisa até de 2005 a 2010.
Apresentação da proposta da pesquisa de doutorado - Núbia
Reflexão sobre as falas das coordenadoras/diretoras trazidas das sessões de 2008 e 2009.
“Sempre há a intervenção de um adulto a fim de garantir a segurança da criança, acolhê-

la e tentando ser um facilitador da manifestação dos seus sentimentos.”

“Quando a criança chora, você não vai simplesmente deixar a criança chorar lá ... porque simplesmente ela quer chorar... Então assim, sempre há interferência do adulto.”

“Então, em função da interferência a gente acha que não existe esse momento da criança ficar chorando sozinha.”

Contribuições da teoria de Wallon

APÊNDICE III

SESSÃO REFLEXIVA VII – 05 DE MAIO DE 2010

DESCRIÇÃO

- Descrição do objetivo da sessão
- Apresentação das categorias construídas a partir da sessão anterior: olhar observador aprendido para o choro/intervenção no choro
- Sobre a categoria: olhar para controlar, o olhar para facilitar, o olhar para mediar.
- As coordenadoras/diretoras são divididas em grupos de 4 a 5 pessoas. Elas devem discutir sobre as categorias do olhar e dar exemplos práticos vividos na creche
- Exibição da cena de uma coordenadora/diretora cantando música para acalmar as crianças – discussão sobre a estratégia
- Contribuições de Vigostki sobre o conceito de interação e atividade

APÊNDICE IV

SESSÃO REFLEXIVA VIII – 18 DE AGOSTO DE 2010

DESCRIÇÃO

Objetivo:

- Dar continuidade à sessão reflexiva anterior cujo tema era o choro.
- Desempenhar papéis específicos sobre o choro no contexto da creche
- Refletir sobre a cena

1º Momento – Preencher questionário e termo de adesão à pesquisa

2º Momento – Boas-Vindas ao grupo – Slide Resgate da Memória (5 minutos)

3º Momento – Apresentação da Proposta da Performance – origem da idéia e relação com a educação (5 minutos)

4º Momento – Com as coordenadoras em círculo, convidá-las a encenar uma situação cotidiana na creche em que esteja presente a situação do choro. Elas irão decidir quem vai desempenhar cada um dos papéis abaixo:

Papéis a serem desempenhados:

- 8 crianças, sendo que uma delas encontra-se chorando
- uma educadora
- coordenadora
- uma pessoa da comunidade externa à escola
- platéia

(30 minutos)

5º Momento – Encenação (10 minutos)

6º Momento - Após a encenação as pessoas voltam para o grupo. Os “atores” serão convidados a falarem sobre os papéis que desempenharam. A platéia, que observava a cena será convidada a refletir sobre o que viram e sentiram. A conversa será costurada com lampejos de teoria sobre a questão do choro.

Possíveis perguntas:

- Descreva a cena proposta por vocês (quantas crianças, qual a faixa-etária, qual o tema da cena)
- Como as crianças participaram da atividade?
- Como a educadora trabalhou com a situação descrita?
- Qual foi o papel das crianças, da educadora, da coordenadora e da pessoa da comunidade?
- Qual foi o foco da apresentação?
- Como foi a postura da educadora, coordenadora, pessoa da comunidade?
- Qual foi o papel da criança que chora? E das outras crianças?
- Por que a educadora agiu daquela maneira?
- Qual foi o objetivo das interações entre os atores da cena?
- Como essa atividade contribuiu para a formação da criança?
- Como a forma de agir da educadora contribuiu para a formação da criança?
- Como a forma de agir da professora e da educadora demonstra visões de poder e de submissão?
- Como esta atividade contribuiu para a questão da autonomia da criança?
- Na cena, a que serviram as ações dos adultos em relação às crianças?
- Para que serviu esta atividade?

(1 hora)

7º Momento - Reconstrução

Como vocês fariam esta atividade de outra maneira?

APÊNDICE V

SESSÃO REFLEXIVA IX – 10 DE NOVEMBRO DE 2010

DESCRIÇÃO

Informe sobre a minha qualificação na UERJ e os direcionamentos para o trabalho.

Orientação para a leitura sobre o texto produzido pelas bolsistas e por mim sobre as falas das coordenadoras/diretoras no período de 2008 a 2009.

Discussão sobre as impressões do texto.

Orientação para a tarefa da primeira sessão de 2011. Elas deveriam escrever “o que guarda a memória” a partir das sessões realizadas em 2010.

APÊNDICE VI

SESSÃO REFLEXIVA X – 06 DE MAIO DE 2011

DESCRIÇÃO

Fechamento do campo da pesquisa

Despedida da professora Léa na coordenação do grupo de pesquisa

Apresentação da dinâmica das sessões de 2011.

Retomada da atividade: O que guarda a memória

Conversas sobre o tema choro a partir de alguns dados da tese Sentidos e Significados sobre o choro na creche

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PROPED LINHA DE PESQUISA: INFÂNCIA, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora **Núbia Schaper Santos**, eu, _____, assumo a minha concordância em participar da pesquisa intitulada Sentidos e Significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora. Assumo ainda que permito a divulgação de seus resultados em Tese de Doutorado.

Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

- a) Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes dos participantes envolvidos ()
- b) Sem anonimato ()
- c) Que se possa ter acesso aos dados coletados ()
- d) Que tenha acesso aos produtos finais da análise e de sua interpretação antes de sua divulgação pública ()
- e) Que, caso necessário, minha reação diante dessas interpretações sejam incorporadas antes de sua divulgação pública ()

Juiz de Fora, ___/ ___/ 2010

Assinatura: _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinado, eu, **Núbia Schaper Santos**, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

Juiz de Fora, ___/ ___/ 2010.

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO II

Carta convite para as diretoras/coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora

Juiz de Fora , 13 de outubro de 2008

Caras coordenadoras, psicólogas, pedagogas e assistentes sociais do Programa de Creches da AMAC

Vamos dar continuidade aos nossos encontros que têm como objetivo a discussão e reflexão de questões que se referem à educação das crianças pequenas.

Para um melhor aproveitamento desses encontros gostaríamos que cada uma de vocês como descrevesse, por escrito, uma situação vivenciada no seu trabalho como coordenadora na creche, na coordenação geral do programa, na psicologia, pedagogia e assistência social, escolhendo uma data entre os dias 16, 17, 20 ou 21 de outubro. Você deverá levar essa descrição para o nosso encontro que irá realizar-se no dia 22 de outubro, no horário de 14 às 18horas, na Faculdade de Educação da UFJF, nas salas no 03 e 05.

Para fazer essa descrição é importante que ela contenha algumas informações que serão imprescindíveis para as nossas reflexões: há pessoas na situação que você vai descrever? Quantas eram? Crianças adultos? O que estavam fazendo? Que assunto estava sendo tratado? Destaque como a situação se desenvolveu e demais que você julgue importante descrever.

Colocamos, a seguir, uma descrição feita por José de Alencar, no seu livro A Pata da Gazela, a título de demonstração.

“Amélia, que apoiava o lindo braço sobre a almofada de veludo de balaustrada, prestava atenção à cena, recolhendo às vezes a vista para discorrê-la vagamente pelos camarotes fronteiros. Depois que o pano caiu, conservou-se na mesma posição, conversando com sua mãe e Laura que ali estava de visita. Então voltou rapidamente o rosto, e deixou cair sobre a plateia um olhar súbito e vivo”.

A descrição se constrói por uso de adjetivos que auxiliam o escritor a caracterizar o objeto, a cena, os fatos, os lugares...Como vocês podem observar, pela descrição acima podemos ter a imagem mental da cena que descreveu José de Alencar.

Contamos com sua colaboração.

Um grande abraço,

Prof(a) Léa Stahlschmidt Pinto Silva
Prof(a) Ilka Schapper Santos

ANEXO III

SESSÃO REFLEXIVA I – 22 DE OUTUBRO DE 2008

DESCRIÇÃO:

Dois grupos foram formados, um dinamizado pela pesquisadora Ilka, tendo Aretuza como escriba e outro dinamizado por Léa, tendo Núbia como escriba.

No primeiro momento haverá um resgate do curso de extensão e a apresentação da proposta atual – não trabalharmos com a perspectiva de aulas expositivas e sim com o trabalho de reflexão crítica. Para isso, será necessário explicar a pesquisa em andamento.

No segundo momento, as coordenadoras escolherão fragmentos de textos, de poesias, conforme anexo. Cada uma delas deve imaginar e descrever o que o autor ou autora sentiu naquele momento ao escrever o texto, por que ele manifestou aquela escrita.

Haverá um mesmo poema para cada dupla. A escolha será aleatória. Elas vão se encontrar e confrontar a descrição que cada uma fez do mesmo fragmento do poema. Ao mesmo tempo em que se institui uma descontração necessária para começar o trabalho, cria-se certa identidade de grupo.

No terceiro momento, a mesma dupla vai ler a descrição da cena da creche uma da outra. Ao ler, uma não vai explicar para outra. Podemos intervir: será que esta descrição feita é capaz de traduzir a cena descrita naquele momento? Que elementos seriam interessantes acrescentar para que se entenda bem esta cena escolhida? Quantas eram as crianças? Etc. Em seguida, devolve-se a descrição para ser reescrita. Elas vão tentar lembrar a partir daqueles elementos trazidos pela colega. Isso pode trazer tumulto, ansiedade, desconforto.

No quarto momento elas vão falar como foi escrever, como foi reescrever. Dentro deste universo, de tudo que elas escutaram como elas acham e se elas acham que esta cena poderia ser configurada de outro modo.

Questões:

O que elas fariam diferente?

Que atores ou profissionais interferiram naquela ação? Eles auxiliaram ou atrapalharam?

Elas têm autonomia para fazer diferente?

SESSÃO REFLEXIVA I

Descrição – Júlia – Creche A

“Rememorar Cena”

Em uma manhã na creche central em uma sala com 15 crianças de 2 anos, qual estava montada com brinquedos em cantos diversos, canto da leitura, canto do faz de conta, canto da construção, canto do mercado e canto das artes todas as crianças estavam brincando a vontade e com liberdade de escolha da brincadeira preferida.

De repente uma menina que estava brincando com outra, veio correndo ao encontro recreadora e disse...tia, tia ela está de côco até a alma! Apontando para a outra menina que brincava junto com ela, e que estava com uma boneca na mão.

A recreadora de imediato solicitou a uma Serviços Gerais que providenciasse o banho para tal criança. Ao chegar a sala a funcionária responsável pelo banho, solicitou a muchila e a criança, então a recreadora foi até a menina interrompendo a sua brincadeira disse: vá tomar seu banho e volta para continuar a brincar. Sem entender nada a menina falou: não quero tomar banho! A recreadora abaixou em sua frente e tentando convencê-la a ir para o banho, disse: eu guardo a boneca até você voltar, a outra menina comentou de imediato, sem se interromper do que fazia: é tia você não entendeu nada, é a boneca que está de cocô até a alma. O fato foi encerrado com risos da Recreadora e Serviços Gerais.

Considerações

- o que tem no canto de faz de conta que não tem nos outros que você citou?

Descrição – Silvana – Creche B

Fernanda é uma menina de 2 anos e alguns meses, seus olhos são negros, seus cabelos avermelhados contrastando com seu rostinho redondo e bem branquinho, não há que não preste atenção à sua ternura e meiguice.

Um dia desses na creche do Retiro, na sala de 2 anos I onde ela estudo, estavam seus coleguinhas (neste dia 16/10/08, vieram 12 crianças, mais a recreadora Valdeci, na hora da rodinha, na parte da manhã), todos estavam sentados no chão, Fernanda toda sorridente contou sua novidade:

- Tia, meu pai casou com a minha mãe sabia?
- E eu não posso mais dormir na cama do casal

A Educadora perguntou

- Você dorme em tã no berço, ou na sua caminha?
- Ah tia, eu choro, né! Aí o papai fala assim:
- Tá bom Fernanda pode vir deitar aqui! E deixa eu dormir com eles.
- A recreadora rindo disse à Fernanda:
- Você é uma bonequinha sabia?
- E ela com seu olhar sapeca respondeu...
- Eu sei tia, eu sei...

Considerações

- texto pequeno, sucinto, enxuto
- descreveu as características de um personagem
- relatou uma novidade contada durante a rodinha
- até onde o pai estava sendo permissivo/limite/respeito à individualidade do casal
- a educadora poderia ter aproveitado este momento para mostrar a importância de

Descrição – Laura – Creche C

Estava na creche Santa Luzia trabalhando na primeira hora da manhã e observei da minha sala, pois coordeno a creche, uma criança em rodinha com seus 14 colegas e a Recreadora. As crianças da sala de 2 anos cantavam em meio ao choro compulsivo de uma criança por querer só para ela o colo e a atenção daquela que proporciona momentos prazerosos para toda a sala.

A recreadora conversou com todo carinho, falou da importância de atender a todos, mas a criança não cedeu. Durante o momento da rodinha bateu em todas as crianças que se aproximaram daquela que em sua cabecinha naquele momento era somente sua. A recreadora a repreendeu todas as vezes, ela chorou durante todo o momento da rodinha. Algumas crianças revidaram outras choraram. Como a sala ficou tumultuada e as crianças ficaram dispersas ela saiu com as crianças para a área externa.

Considerações:

1. Os fatos aconteceram em uma creche? Em caso afirmativo, citá-la, se foi em outro local, especificar. Detalhar o momento dos fatos (manhã ou tarde?)
2. a criança que chorava era de que sexo e idade? E as outras crianças?
3. quando a criança bateu nas outras, qual foi o comportamento da recreadora? Como reagiram as outras crianças que apanharam?
4. Qual a função da observadora?
5. A observadora fez alguma intervenção na cena narrada? Em que momento e com qual resultado?

Descrição – João – Creche D

Era manhã – terça, 21 de outubro, quando cheguei em Santa Efigência, ou melhor, à creche que carrega esse “apelido”. É uma creche improvisada, com suas instalações emprestadas de um ? católico, daí sua princípio impropriedade: 2 andares,

escadaria – algo não recomendável para se abrigar crianças de 0 a 3 anos...vida que segue; afinal os recursos públicos são limitados e, como se diz, de cavalo dado ou prédio emprestado não se olham os dentes ou a precariedade das instalações.

Toquei a campainha, a porta é aberta; entro: “ bom dias” ponho o plural, mais pensando nas funcionárias presentes a sorrir da gramática...Olho à direita, dirijo-me à cozinha do cafezinho, paro a observar a criançada a lanchar no refeitório. Converso rapidamente com uns e outros, detenho-me com a ? que fez a voz da auxiliar de cozinha e anuncio: “vou subir”. 20 degraus...no meio do caminho havia uma mulher e não uma pedra, embora, pelo seu semblante, ela parecia meio que petrificada...fico curioso e, discretamente, passo a observá-la (afinal, penso, esta preocupação deve ser uma função do psicólogo, entre outras, lógico, qual seja, perscrutar semblantes.

Percebo que a jovem senhora (talvez uns 28 anos quando muito) ao mesmo tempo que parece se esconder de algo lá de cima...olho na mesma direção e vejo a sala das crianças de dois anos semi-aberta...Continuo a subir os últimos degraus, abro a sala da coordenadora, guardo ali minha pasta e volto à escadaria. A jovem senhora já havia descido até o pé da escada e ali ficara, ainda com semblante angustiado. Aproximo e pergunto, após me apresentar:

- “bom – dia, meu nome Jonas, sou o psicólogo da creche. A senhora gostaria de conversar um pouquinho?”

Ela sorri, diz aflita: - “sim”. Com palavras e movimentos frenéticos de cabeça eu a acompanho até a sala de “atendimento” no 2º andar, em frente ao cantinho da leitura.

E foi assim que dei início a mais um dia de trabalho, trabalho que implica em “enxergar”, ver, e depois, ouvir as angústias que “brilham” em certos olhares...No caso, o de uma jovem mãe com um filho em processo de adaptação, na sala do 2º andar – aquela que estava semi-aberta e cheia de crianças de 2 anos.

Considerações:

- O que a mãe estava fazendo na escada se as crianças estavam lanachando? Seu filho estava entrando na sala?

Descrição – Carmem - Creche E

Ao chegar na creche às 14h, conversei com a coordenadora Ana Paula sobre o andamento do trabalho desenvolvido na unidade durante aquela semana – 1º semana de outubro. Em seguida, como fazia parte do cronograma de atividades da turma de 3 anos o horário dos cantos naquele momento, fui para observar.

Os cantos da beleza, do supermercado, do trânsito e da casinha foram sendo montados pela educadora enquanto ela conversava com as crianças, mostrando os espaços e os objetos que estavam sendo preparados (que permaneceram sentadas num canto da sal).

Depois de arrumados, a educadora pediu para que as crianças levantassem, podendo assim escolher o lugar para brincar, o que ocorreu de forma tranqüila entre elas que se dividiram espontaneamente escolhendo do que brincar, aonde brincar e do que brincar.

Todos os cantos foram visitados, mas o canto da beleza se destacou, pois a maioria das meninas brincavam neste espaço de passar batom, esmalte, arrumar os cabelos, passar maquiagem, enfim, curtiram a brincadeira durante todo o tempo.

Outras crianças utilizavam o canto do trânsito, brincaram de corrida com os carrinho entre eles; no canto da casinha as meninas faziam “comidinha”, bolo, arrumavam a “casa”, desempenhando papéis de “mamãe”, “papai” e “filhinho”, no canto do supermercado fizeram compras, etc. (utilizavam carrinhos para guardar os produtos que compravam durante aquele momento)

Considerações

- qual horário?
- qual creche?
- qual coordenadora? Nomear
- qual educadora, quantos alunos?
- qual os dias, mês?
- o que tinha no mercado, havia carrinho de compra?

Descrição – Renilda – Creche F

No berçário II da creche Bandeirantes aconteceu uma cena muito hilária. Uma recreadora colocou as crianças no colchão de estimulação e espalhou brinquedos para que ficassem brincando, enquanto a outra recreadora começou a dar banho nas crianças. Ia chamando-as uma por uma.

Mateus é uma criança de 2 anos muito esperta, super comunicativo e não gosta de ficar sujo, pede para lavar as mãos toda vez que suja, não fica com a cuequinha respingada de xixi e adora tomar banho. Michele começou a dar banho nas crianças que estavam mais necessitadas, em torno de 8 crianças, Mateus sempre brincando olhava para ela. E ela por sua vez nada de chama-lo. Por fim, ele disfarçou e começou a tirar toda a roupa. Quando percebemos, ele chegou perto da Michele e falou: Me dá banho agora?

Michele não conseguiu se segurar, riu e o abraçou dizendo: - está demorando, né? Mas você já vai tomar banho, tá?

Mateus acentou no trocador e ali ficou esperando até que Michele o pegou.

Considerações:

- Quantas crianças tomaram banho antes do Mateus?
- Quantas crianças estavam no berçário?
- qual a idade de Mateus?

Descrição – Paula – Creche G

Numa manhã, na creche São Pedro, 12 crianças brincavam numa sala, com os cantinhos do faz de conta, acompanhadas da recreadora responsável, atividade proposta diariamente na rotina. Crianças da faixa etária dos seus 2 anos. Todos eles estavam

deslumbrados com a magia das roupas, das panelinhas, dos cremes, dos batons, livros e todos os apetrechos que ali estavam.

Uma delas acrescentou no seu cantinho, abriu livro das bruxas encantada e com seu olhar mágico imaginário, um brilho que dava gosto, fazia gestos, ruídos, expressões magníficas, foram momentos de contentamento e eu ali a observa-la. Em momento algum a minha presença não a dispersou, penso eu, que o livro atraía profundamente.

Este fato me chamou a atenção para a importância do sonho, da realidade do faz de conta, da liberdade de expressão, enfim do que é infância.

Considerações:

- quantas crianças?
- todas estavam deslumbradas?
- o que é um olhar mágico?
- quem estava na sala junto com as crianças?
- quem propôs a atividade?
- por que a atividade foi proposta, havia algum objetivo?
- porque você acha que a criança que você observou não se dispersou?
- que elementos daquela cena prenderam tanto a atenção da criança?

Descrição – Andréia – Creche H

Ao acordar hoje, na data do dia 22 do 10, fiz minha rotina normal. Me arrumei, arrumei minha filha e fui à creche no Manoel Honório buscar os brinquedos tão esperados do projeto Aivisa Lá com meu pai e minha filha. Tive muita ansiedade para pegá-los e guardar no carro, era uma grande quantidade. Peda caixa, tira os brinquedos, põe de um jeito, tira, atpe que ficou legal. Com todo o trabalho que deu, acabou dando tudo certo e muito feliz fiquei em levar para a creche de Santa Efigênia, onde trabalho, para que outros fiquem felizes como fiquei, crianças e funcionários.

Considerações:

- qual foi a reação de Ana Júlia ao ver tantos brinquedos?
- seu pai não se importou de levantar cedo para atende-los?
- quais são os brinquedos que existem lá?
- que lugar esses novos brinquedos vão ocupar para essas crianças?

Descrição – Ema – Creche I

21 de outubro de 2008, eu, Olga de Oliveira, coordenadora da creche, recebi um telefonema da assistente social Amanda que dizia ter chegado os brinquedos e os livros tão esperados por todo nós, e que providenciasse transporte para apanhá-los na creche Manoel Honório. Fiquei feliz e, ao mesmo tempo, muito ansiosa, que corri até o berçário onde o psicólogo estava e fui logo falando: Jonas, eu preciso que você me faça um grande favor. Chegou os brinquedos e os livros e eu tenho que mandar buscá-los...por favor, busque pra mim. Providenciei tão rápido que liguei logo pra Cida e

marquei o horário que Jonas passaria lá no Manoel Honório. Hoje, 22 do 10, exatamente às 10 horas, ele passou no Manoel Honório, pegou a mercadoria e chegou na creche, foi...nos alegrou bastante e ele também ficou emocionado, tá, de ver tantos brinquedos legal. Esses brinquedos e livros veio fazer a felicidade não só das crianças como de todos os funcionários da creche.

Considerações

Qual foi a reação das crianças quando os brinquedos chegaram?

Descrição – Conceição – Creche J

Naquela manhã, Mônica naturalmente transitava pela unidade realizando as suas tarefas diárias. Do outro lado, Cida observava a mesma, pois daí a alguns instantes as duas teriam um encontro de vital importância para ambas as partes. A conversa foi muito transparente, assuntos de vital importância para ambas as partes. As conversa foi muito transparente, assuntos e observações pontuadas, avaliação realizada e com sucesso par as duas partes, assim espero.

Considerações:

- qual era o assunto a ser tratado?
- que tipo de avaliação foi feita?

Descrição – Ana – Creche L

Na sala de 2 anos, a recreadora sentada com as crianças num colchonete, com um livro-apostila na mão, brincava com as crianças (ela se apoiava numa apostila), contando parlendas e adivinhações, depois cantou várias cantigas do repertório infantil. Em certo momento, deixou as crianças virarem cambalhota. Todas se manifestaram espontaneamente para estarem fazendo cambalhota. Foi aí que ela começou a brincar de forma espontânea de uma forma surpreendente, pois virou várias vezes, gostando muito da brincadeira. Apreciando e observando anteriormente cada uma das crianças que davam cambalhota, ela decidiu-se em fazer o mesmo integrando-se ao exercício como se entrega à um mergulho, com toda disposição, para ir ao fundo de uma piscina, onde sentiria a satisfação de ter conseguido algo que nunca sentiria.

Considerações

- quantas crianças estavam na sala?
- todas participaram da atividade?
- havia mais adultos na sala?
- a recreadora fazia algum tipo de intervenção?
- quantos colchonetes haviam?

Descrição – Eliana – Creche M

Na presente data recebi uma mãe a qual ansiosamente veio solicitar ajuda no que diz respeito ao comportamento do filho, que vem apresentando alterações preocupantes, principalmente no seio familiar. A mãe, grávida, com uma menina de, aproximadamente, 01 ano nos braços, relata em choro não saber como proceder com as crianças e atitudes do filho. Segundo a mãe, ele, a criança, vem apresentando comportamento agressivo em relação a mesma, a irmã menor e contra a si próprio, utilizando objetos de risco tais como faca e outros. Frases do tipo: “Vou chamar a polícia para te prender. Está faltando leite na geladeira. Mãe acabou o arroz?” São as atuais pronúncias dessa criança. A mãe fica abalada, aparentemente carregada de problemas de vida, conta ainda que, como se não bastasse outro conflito dentro de casa, sofre ameaças e discriminação por parte da vizinha, a qual proíbe o contato com a demais crianças no terreiro e com a criança aqui que está.

Considerações:

- onde ocorreu a situação?
- quais eram as pessoas envolvidas?
- quantos anos tinha a criança relatada?
- o caracterizou a ansiedade da mãe?

ANEXO IV

SESSÃO REFLEXIVA II – 19 DE NOVEMBRO DE 2008

DESCRIÇÃO

Retomada da sessão anterior.

Apresentação dos objetivos da sessão reflexiva

- Apresentar as duas operações básicas do processo reflexivo: confrontar e reconstruir
- Atividade em pequenos grupos (3 a 4 participantes)
- Retomada das cenas descritivas (anexo)

Questão para o confrontar – Descrição I

Qual a função da rodinha na 1ª. hora da manhã em uma creche?

Quando uma recreadora/educadora social se comporta do modo com a da cena descrita, o que você pensa e conclui?

Que intervenções você poderia fazer a partir da observação da cena descrita? Se as fizesse, quais respaldos teóricos a/o ajudariam?

Como a forma de agir da recreadora/educadora social com as crianças, na sua presença, pode demonstrar visões de poder ou até de submissão?

Do que vocês observam nas falas e manifestações das crianças na vivência da rodinha, o que vocês acham que as crianças sentem?

Que interesses a forma de trabalhar ou a atividade de rodinha desenvolvem ou privilegiam?

O que a sua função de coordenadora da creche ou de técnico do programa de creches da AMAC (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) representa para a recreadora/educadora social e para as crianças?

Questões para o confrontar – Descrição I

Em que se respalda a organização da sala em cantos temáticos?

Quem definiu os critérios para essa organização e por quê?

Quem tem o poder de decidir sobre isso e por quê?

Que visão de criança e de educação essa forma de trabalhar ajudou a construir?

A que interesses essa atividade que envolve a organização do espaço em cantos temáticos serve ou privilegia?

O que a sua função de coordenadora da creche ou de técnico do programa de creches da AMAC (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) representa para a recreadora/educadora social e para as crianças?

- Questões para o confrontar – Descrição 3

O que faz pensar que o comportamento diferenciado da criança protagonista da cena se deve ao fato dos pais serem separados?

Existem momentos na creche em que a criança possa expressar diferentes sentimentos de choro, raiva, tristeza, alegria ou que simplesmente possa ficar sozinha?

Que visão de educação e de criança a intervenção feita pela coordenadora na cena descrita ajudou a construir?

A que interesses o controle do choro da criança serve ou privilegia?

O que a sua função de coordenadora da creche ou de técnico do programa de creches da AMAC (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) representa para a recreadora/educadora social e para as crianças?

- Questões para o reconstruir:

Como você organizaria essa intervenção de outra maneira? Por quê?

Como você apresentaria essa intervenção de maneira mais próxima do seu compromisso profissional com a creche?

Que outra postura você adotaria nessa intervenção?

Que elementos você trabalharia em você e com os profissionais com os quais dialoga para reconstruir essa intervenção?

Que outra postura você adotaria se pudesse voltar, retomar a cena?

Planejamento da Sessão reflexiva II

Agrupamos as descrições registradas pelos 11 participantes do encontro anterior (22/10) e organizamos 3 grupos de 3 e 4 participantes para as próximas etapas a serem vivenciadas no dia 19/11/2008.

- Grupo 1 - João, Lúcia, Eliana e Amanda

Descrição – Eliana

Estava na creche Santa Luzia trabalhando na primeira hora da manhã e observei da minha sala, pois coordeno a creche, uma criança em rodinha com seus 14 colegas e a Recreadora. As crianças da sala de 2 anos cantavam em meio ao choro compulsivo de uma criança por querer só para ela o colo e a atenção daquela que proporciona momentos prazerosos para toda a sala.

A recreadora conversou com todo carinho, falou da importância de atender a todos, mas a criança não cedeu. Durante o momento da rodinha bateu em todas as crianças que se aproximaram daquela que em sua cabecinha naquele momento era somente sua. A recreadora a repreendeu todas as vezes, ela chorou durante todo o momento da rodinha. Algumas crianças revidaram outras choraram. Como a sala ficou tumultuada e as crianças ficaram dispersas ela saiu com as crianças para a área externa.

Questões para o CONFRONTAR a partir da descrição da Eliana:

- 1)Qual a função da rodinha na 1ª. hora da manhã em uma creche?
- 2)Quando uma recreadora/educadora social se comporta do modo com a da cena descrita, o que você pensa e conclui?
- 3)Que intervenções você poderia fazer a partir da observação da cena descrita? Se as fizesse, quais respaldos teóricos a/o ajudariam?
- 3)Como a forma de agir da recreadora/educadora social com as crianças, na sua presença, pode demonstrar visões de poder ou até de submissão?
- 4)Do que vocês observam nas falas e manifestações das crianças na vivência da rodinha, o que vocês acham que as crianças sentem?
- 5)Que interesses a forma de trabalhar ou a atividade de rodinha desenvolvem ou privilegiam?
- 6)O que a sua função de coordenadora da creche ou de técnico do programa de creches da AMAC (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) representa para a recreadora/educadora social e para as crianças?

- Grupo 2: Sidinéia, Júlia, Carmem e Anapaula

Descrição – Carmem

Ao chegar na creche às 14h, conversei com a coordenadora Ana Paula sobre o andamento do trabalho desenvolvido na unidade durante aquela semana – 1º semana de outubro. Em seguida, como fazia parte do cronograma de atividades da turma de 3 anos o horário dos cantos naquele momento, fui para observar.

Os cantos da beleza, do supermercado, do trânsito e da casinha foram sendo montados pela educadora enquanto ela conversava com as crianças, mostrando os espaços e os objetos que estavam sendo preparados (que permaneceram sentadas num canto da sal).

Depois de arrumados, a educadora pediu para que as crianças levantassem, podendo assim escolher o lugar para brincar, o que ocorreu de forma tranqüila entre elas que se dividiram espontaneamente escolhendo do que brincar, aonde brincar e do que brincar.

Todos os cantos foram visitados, mas o canto da beleza se destacou, pois a maioria das meninas brincavam neste espaço de passar batom, esmalte, arrumar os cabelos, passar maquiagem, enfim, curtiram a brincadeira durante todo o tempo.

Outras crianças utilizavam o canto do trânsito, brincaram de corrida com os carrinho entre eles; no canto da casinha as meninas faziam “comidinha”, bolo, arrumavam a “casa”, desempenhando papéis de “mamãe”, “papai” e “filhinho”, no canto do supermercado fizeram compras, etc. (utilizavam carrinhos para guardar os produtos que compravam durante aquele momento)

Questões para o CONFRONTAR a partir da descrição da Carmem:

- 1) Em que se respalda a organização da sala em cantos temáticos?
- 2) Quem definiu os critérios para essa organização e por quê?
- 3) Quem tem o poder de decidir sobre isso e por quê?
- 4) Que visão de criança e de educação essa forma de trabalhar ajudou a construir?
- 5) A que interesses essa atividade que envolve a organização do espaço em cantos temáticos serve ou privilegia?
- 6) O que a sua função de coordenadora da creche ou de técnico do programa de creches da AMAC (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) representa para a recreadora/educadora social e para as crianças?

Grupo 3: Renilda, Conceição e Sonia

Descrição da Conceição

Uma menina de dois anos cujos pais são separados e o pai nem sempre a leva para sua casa para passear, vem apresentando um comportamento diferenciado das demais

crianças. A criança tem batido nos coleguinhas com maior frequência e quando é contrariada, advertida ou tem alguma desavença com algum colega, chora como se estivesse sofrendo muito, aos berros.

A coordenadora da unidade ao conversar com a criança disse que ela precisava obedecer a recreadora e parar de bater nos colegas levando-a a reflexão sobre seu comportamento, seus sentimentos e a dos seus colegas, porém essa continua com este comportamento. Assim, como a sala da criança fica próxima à coordenação, sempre que ela chora a coordenadora a leva para sala e fica conversando com a mesma. Este procedimento tem apresentado um resultado positivo, pois a criança para de chorar e sempre que passa pela coordenação diz que está respeitando os coleguinhas e a recreadora.

Questões para o CONFRONTAR a partir da descrição da Conceição:

- 1) O que faz pensar que o comportamento diferenciado da criança protagonista da cena se deve ao fato dos pais serem separados?
- 2) Existem momentos na creche em que a criança possa expressar diferentes sentimentos de choro, raiva, tristeza, alegria ou que simplesmente possa ficar sozinha?
- 3) Que visão de educação e de criança a intervenção feita pela coordenadora na cena descrita ajudou a construir?
- 4) A que interesses o controle do choro da criança serve ou privilegia?
- 5) O que a sua função de coordenadora da creche ou de técnico do programa de creches da AMAC (pedagogos, psicólogos e assistentes sociais) representa para a recreadora/educadora social e para as crianças?

16 horas: LANCHE

Questões para o Reconstruir

1. Como você organizaria essa intervenção de outra maneira? Por quê?
2. Como você apresentaria essa intervenção de maneira mais próxima do seu compromisso profissional com a creche?
3. Que outra postura você adotaria nessa intervenção?
4. Que elementos você trabalharia em você e com os profissionais com os quais dialoga para reconstruir essa intervenção?
5. Que outra postura você adotaria se pudesse voltar, retomar a cena?

ANEXO V

SESSÃO REFLEXIVA III – 06 DE MAIO DE 2009

DESCRIÇÃO

- Apresentação dos indicadores sobre o choro a partir da sessão reflexiva anterior
- Pequenos grupos devem refletir sobre os pontos destacados da cena escolhida:

Quando afirmamos "uma criança chorando condiciona outras e há a necessidade de controlar", além da experiência nossa do cotidiano, em que essa afirmação está respaldada?

Qual a relação que vocês (coordenadoras) fazem entre os conhecimentos teóricos que têm sobre essa questão e a realidade particular do choro na creche?

Como esse tipo de conhecimento interfere ou não na intervenção com as crianças?

A expressão que vocês usaram nos encontros anteriores "a gente sempre dá uma satisfação à comunidade que a gente ta inserida" está relacionada à comunidade, mas quem faz parte dessa comunidade e em que medida ela faz parte do cotidiano da creche? A quem interessa o choro ou o silêncio das crianças? Como são tratadas essas duas manifestações chorar/silenciar? E quando pensamos e refletimos sobre o choro relacionado à comunidade quem estamos privilegiando?

"o sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitido".

Quando dissemos "o sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitido" em que estamos nos embasando?

Como podemos pensar em respeitar o sentimento, talvez o elemento que fez com que a criança chorasse, sem permitir que ele se manifeste no ato de chorar?

Que tipo de conhecimento embasa essa afirmação "o sentimento é respeitado, mas nem sempre a manifestação desse sentimento pode ser permitido"?

Que visão de criança e de sociedade essa afirmação ajudou a construir?

"o recurso que ela usou, porque com esse recurso ela valorizou a dimensão cognitiva do outro, montando um discurso que é uma questão cognitiva com fundamento moral, com uma criança de dois anos ... ela esqueceu que a criança naquele momento não vai se modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho".

Como a afirmação acima contribui para a nossa reflexão?

"a criança naquele momento não vai se modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho". Que tipo de conhecimento e interação está por traz dessa afirmação.

Que visão de criança e que contrapontos ela nos traz?

Quais diferenças e proximidades podemos pensar entre essa afirmativa e as anteriores?

"... porque a criança ela não sabe ainda é...se expressar...né, o que ela ta sentindo em palavras...então ela vai e manifesta de outra forma"

Quais são as formas que a criança se expressa? Que visão de criança temos quando afirmamos "... porque a criança ela não sabe ainda é...se expressar...né, o que ela ta sentindo em palavras...então ela vai e manifesta de outra forma"?

"... sempre há a intervenção de um adulto, a fim de garantir a segurança da criança, acolhe-la e tentando ser um facilitador da manifestação de seus sentimentos".

Em que essa crença de que "... sempre há a intervenção de um adulto, a fim de garantir a segurança da criança, acolhe-la e tentando ser um facilitador da manifestação de seus sentimentos" está respaldada?

Quais teorias da aprendizagem que vocês conhecem destacam o educador como facilitador? (talvez aqui pudéssemos pensar em trazer algumas contribuições teóricas).

Que visão de criança essa afirmativa anuncia?

ANEXO VI

SESSÃO REFLEXIVA IV – 03 DE JUNHO DE 2009

DESCRIÇÃO:

Boas Vindas ao grupo

Leitura individual do texto: Ensinar e o aprender na sala de aula . Profª. Maria Teresa de Assunção Freitas.

Apresentação de slides sobre fala das coordenadoras

Apresentação de vídeo – A birra

Discutir as concepções teóricas sobre o ensinar e o aprender que subsidiam a nossa prática

Discussão: em qual teoria vocês acreditam que a sua prática na creche está respaldada? Quem é essa criança que temos na creche?

Exibição de slides com imagens. Pergunta: Que idéia de ensinar e aprender essas figuras nos apresentam?

Exibição de vídeo sobre “birra”. Pergunta: Que sentimento está presente no ato de chorar da criança?

Apresentar slides com as proposições de Wallon sobre choro, medo, emoção.

Indicação do texto: A emoção na sala de aula

ANEXO VII

SESSÃO REFLEXIVA V – 04 de NOVEMBRO DE 2009

DESCRIÇÃO

Retomada do encontro anterior. Apresentar os objetivos do encontro. Solicitar ao grupo de coordenadoras/diretoras sugestões para a dinâmica de apresentação do relato da atividade realizada pelas educadoras da creche, com crianças de 3 anos, orientadas pelas coordenadoras/diretoras

Relato das coordenadoras sobre a orientação dada às educadoras sobre a atividade que foi realizada e, também, sobre a devolutiva dada às coordenadoras pelas educadoras.

Possíveis questões a serem feitas após cada relato:

Qual o objetivo que as coordenadoras/diretoras tinham ao planejar a atividade

A expectativa que você tinha com relação à acolhida e o desenvolvimento da atividade pela educadora foi atingida?

A proposta da atividade contribuiu para a sua prática de coordenadora? Como?

Você mudaria alguma coisa na proposta que fez à educadora?

Ter orientado esta atividade mudou alguma coisa na percepção que você tem do seu papel como coordenadora da creche? O que?