

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carolina Gobbato

“OS BEBÊS ESTÃO POR TODOS OS ESPAÇOS!”:
um estudo sobre a educação de bebês
nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil

Porto Alegre

2011

Carolina Gobbato

**“OS BEBÊS ESTÃO POR TODOS OS ESPAÇOS!”:
um estudo sobre a educação de bebês
nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre

2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

G574b Gobbato, Carolina

“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil / Carolina Gobbato ; orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre, 2011.

219 f. + Apêndice + Anexo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação infantil. 2. Creche. 3. Bebê. 4. Espaço. 5. Contexto. 6. Vida coletiva. I. Barbosa, Maria Carmem Silveira. II. Título.

CDU – **373.22**

Carolina Gobbato

**“OS BEBÊS ESTÃO POR TODOS OS ESPAÇOS!”:
um estudo sobre a educação de bebês
nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 02 mar. 2011.

Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista – UFRGS

Prof. Dra. Maria da Graça Souza Horn – UNIRITTER

Prof. Dra. Sandra Regina Simonis Richter – UNISC



*Aos bebês,
Que caminham na busca por conhecer o mundo.
Que a escola infantil seja contexto das suas aprendizagens, dos seus
encontros, das suas partilhas, um lugar agradável e prazeroso, belo;
cheio de espaços por onde possam viver e conviver, tendo garantido
seu direito de participar das práticas sociais e culturais que ali
acontecem cotidianamente...*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vera e Vitor, pois esta dissertação é apenas a continuidade de uma caminhada em minha história com a educação, que vem desde o berço... Meu muito obrigada!

Ao Thiago, pelo apoio e pelos seus abraços nos momentos mais tempestuosos desse caminho. Por compartilhar comigo esta pesquisa e sua escrita, como programa de nossas vidas por dois anos!

Ao Gui e aos seus pais, Nessa e Ronaldo, por me possibilitarem viver a experiência de como um bebê transforma o mundo mesmo antes da sua chegada.

À querida professora Lica, que vem acompanhando meus estudos há cinco anos, acolhendo minhas angústias, minhas ideias, minhas apostas, ainda que algumas conversas longas não conseguissem organizá-las. Por suas falas e leituras que, a cada vez, me surpreendiam pelos questionamentos e encaminhamentos sugeridos; ensinando-me, acima de tudo, pelo seu comprometimento com as políticas de educação infantil brasileiras, que este é uma ato político de respeito às nossas crianças.

Ao Professor Claudio Baptista, pelo seu olhar atento ao projeto, e suas contribuições que me fizeram pensar na escola enquanto contexto de vida, ainda que institucional.

À Professora Sandra, por me fazer pensar... “Se reduzimos o bebê a aluno e o berçário a espaço de sala de aula, o que sobrar para o bebê?”

À Professora Maria da Graça, por aguçar meu olhar para todos os cantos da escola.

À CAPES, pelos meses de financiamento concedidos que me permitiram concluir essa dissertação.

À Equipe da E.M.E.I. Santa Rosa, por me receber e me permitir investigar uma outra experiência de educação de bebês e ver que é possível; agradeço o aceite da equipe diretiva da instituição (Bia, Flávia e Inês). Às educadoras por me acolherem (Marta, Joci, Crisciellen, Neri, Tábita e Carla) e me deixarem fazer parte do cotidiano da vida coletiva daquele grupo na escola. À professora Maria, principal interlocutora naquele contexto, me mostrando, a cada encontro, uma prática que aposta e confia nos bebês, meu agradecimento especial!

Aos bebês e sua famílias, por me permitirem adentrar nos seus mundos, conhecer suas culturas. Agradeço pela responsabilidade que me foi concedida no que diz respeito ao desafio de dar fim e acabamento às observações feitas das ações e relações de seus filhos, numa leitura das suas vivências tentando não anular suas significações nem seu protagonismo.

Aos colegas do grupo de orientação, pelas dicas, opiniões e discussões. Em especial à Rosele, pelos telefonemas, conselhos e críticas - muito bem vindas - desde nossas conversas antecedentes ao ingresso no Mestrado.

À Ana Regina, pela escuta e leitura atenta e pelas suas palavras amigas. À Natália, pelo apoio na reta final dessa etapa, assim como à Fátima e ao Euclides. À Flávia à Luciani, que nesse percurso viraram amigas de caminhada, pelas concentrações nos momentos que antecediam as seleções, as provas, as entrevistas,...

E à Lola, companheira fiel, que nunca hesitou, em todas as madrugadas, por todos os cantos da casa... Sempre disposta a acordar e quebrar o silêncio, estando lá até que a luz apagasse.

Nascer é penetrar nessa condição humana.

Entrar em uma história, a história singular e de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender [...] Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo. E para participar da construção de um mundo pré-existente.

Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte.

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.

Bernard Charlot

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo que tem como tema a educação dos bebês nos espaços da escola infantil. A pesquisa parte da problematização da invisibilidade e do não-lugar que caracteriza os berçários brasileiros atualmente, conforme constatado em pesquisas nacionais que revelaram que os bebês saem muito pouco da sala e que quase não participam das propostas da instituição, diferentemente das outras turmas. Desse modo, o objetivo central da pesquisa foi investigar as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença nesses contextos de vida coletiva pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês. Trata-se de uma pesquisa realizada em uma escola de educação infantil da rede municipal de Porto Alegre; num grupo de 15 bebês, com idade entre 4 e 18 meses no início do estudo, e suas educadoras. Na perspectiva de um estudo qualitativo, os dados foram construídos na observação das atividades cotidianas do grupo na escola e pelas entrevistas-conversas realizadas com os profissionais; foram documentados por imagens fotográficas e por registros escritos. Numa interlocução disciplinar, utilizaram-se como principais referenciais teóricos as contribuições da Psicologia Social-Cultural de Barbara Rogoff e da Sociologia da Infância em diálogo com autores da educação infantil. As análises revelaram que os bebês constroem novos significados para a escola através das ações e relações sociais que estabelecem quando estão nos diferentes espaços da instituição, reconfigurando-os pela sua participação. A escola, com proposições pedagógicas planejadas para além da sala do berçário, propicia novas possibilidades de vivências aos bebês a partir da criação conjunta dos contextos de vida coletiva, através da inserção desses sujeitos nas práticas sociais e culturais que ali acontecem. O estudo sugere uma revisão da sala como local único e privilegiado para as aprendizagens dos bebês na creche, uma vez que os dados da pesquisa mostraram que as mesmas são ampliadas e potencializadas nos seus diferentes espaços; o que implica na necessidade de qualificá-los, na medida em que são concebidos como contextos que educam. A pesquisa evidenciou que é possível que se garanta uma maior presença das turmas de berçário nas propostas e nas práticas de vida coletiva das instituições de educação infantil, bem como nos múltiplos espaços que as compõem; contudo, a inclusão dos bebês como frequentadores dos espaços de uso coletivo exige planejamento, trabalho em equipe e adequações. Depreende-se que essa prática pode construir um lugar de respeito e participação do grupo do berçário no coletivo da escola infantil e, assim, redimensionar o que vem prevalecendo como fazer pedagógico nas instituições que atendem a faixa etária de 0 aos 3 anos.

Palavras-chave: Educação infantil. Creche. Bebê. Espaço. Contexto. Vida coletiva.

RESUMEN

Esa disertación presenta un estudio que tiene como tema la educación de los bebés en los espacios de la escuela infantil. La investigación parte de la problematización de la invisibilidad y del no-lugar que caracteriza las guarderías infantiles brasileñas actualmente, conforme constatado en pesquisas nacionales que revelaron que los bebés salen muy poco de la sala y casi no participan de las propuestas de la institución, diferentemente de los otros grupos. De ese modo, el objetivo céntrico de la pesquisa fue investigar las vivencias de los bebés en los diferentes contextos de vida colectiva de la escuela infantil y analizar como su presencia en esos lugares implica en un redimensionamiento del hacer pedagógico con bebés. Se trata de una investigación realizada en una escuela de la *Red Municipal de Porto Alegre*; teniendo como sujetos los bebés de 4 meses a 1 año y 6 meses de edad y sus educadoras. En la perspectiva de un estudio cualitativo, los datos fueron construidos en la observación de las actividades cotidianas del grupo en la escuela y por las entrevistas-conversaciones realizadas con los profesionales; fueron documentados por imágenes fotográficas y por registros escritos. En una perspectiva interdisciplinar, se utilizaron como principales referencias teóricas las contribuciones de la Psicología Social-Cultural de Barbara Rogoff e de la Sociología de la Infancia en diálogo con autores de la educación infantil. Los análisis revelaron que a través de las acciones y relaciones que los bebés establecen cuando están en los diferentes espacios de la institución, ellos construyen nuevos significados para las proposiciones pedagógicas de la escuela, reconfigurando los espacios por su participación. La escuela, con foco en las vivencias de los bebés en esos espacios más allá de la sala de la guardería infantil, significa nuevas posibilidades a los bebés a partir de la creación conjunta de los contextos de vida colectiva a través de la inserción de los mismos en las prácticas sociales y culturales que allí suceden. El estudio sugiere una revisión de la sala como lugar único y privilegiado para los aprendizajes de los bebés en la escuela. Los datos de la pesquisa revelan que las mismas son ampliadas y potencializadas en los diferentes espacios de la institución y eso implica en la necesidad de calificarlos, ya que son concebidos como contextos que educan. La investigación mostró que es posible que se garantice una mayor presencia de los grupos de guardería infantil en las propuestas y en las prácticas de vida colectiva de las instituciones de educación infantil, así como en los múltiples espacios que la componen; sin embargo, la inclusión de los bebés como frecuentadores de los espacios de uso colectivo exige planificación, trabajo en equipo y adecuaciones. Se concluye que esta práctica puede construir un lugar de respeto y participación del grupo de la guardería infantil en el colectivo de la guardería y, así, redimensionar lo que viene prevaleciendo cómo hacer pedagógico en las instituciones que atienden la franja etaria de 0 a los 3 años.

Palabras-clave: Educación infantil. Guardería. Bebé. Espacio. Contexto. Vida colectiva.

LISTA DE SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CINDEDI- Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro

PMEI- Programa Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre

PUC- Pontifícia Universidade Católica

SMSSS- Secretaria de Saúde e Assistência

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Banco de fotografias da pesquisa

Quadro 2- Levantamento das matrículas no berçário 1

Quadro 3- Identificação e idade dos bebês

Quadro 4- Funcionários da escola

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 OS (DES)LUGARES DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
2.1 NA HISTÓRIA DA CRECHE, UM ESPAÇO QUE SE CONFIGUROU	24
2.2 A SALA DO BERÇÁRIO COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DO BEBÊ NA CRECHE..	29
3 POR UMA VISIBILIDADE DO BEBÊ E DE SUAS COMPETÊNCIAS	35
4 ALGUNS DIÁLOGOS TEÓRICOS: a escola infantil como contexto de vida coletiva	44
5 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: para além da sala do berçário	54
5.1 DA ENTRADA NO CAMPO À CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA: onde estão os bebês na E.M.E.I. Santa Rosa?	55
5.2 ALGUMAS ESCOLHAS	62
5.2.1 Observação e Conversas-Entrevistas	63
5.2.2 Entre Registros Escritos e Imagéticos	67
5.3 MAIS DO QUE ISSO: outras ações de pesquisa com os bebês.....	73
5.4 O DESAFIO ESTÁ POSTO: não excluir o <i>outro</i> – bebê - desse caminho.....	78
5.5 DA GERAÇÃO À INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	82
6 O PERCURSO DA ESCOLA E SUA HISTÓRIA	86
6.1 SITUANDO O CONTEXTO, APRESENTANDO OS ESPAÇOS	87
6.2 CONHECENDO OS SUJEITOS.....	99
6.3 ADENTRANDO NAS ROTINAS: para onde nós vamos hoje?	101
7 DOS BEBÊS NOS CONTEXTOS DE VIDA COLETIVA DA ESCOLA INFANTIL: análises e reflexões	109
7.1 PELOS CORREDORES, NUM ESPAÇO ENTRE ESPAÇOS	109
7.1.1 Entre Tempos Múltiplos	110
7.1.2 Um Lugar Para Ficar?	121
7.2. NO REFEITÓRIO: (des)encontros	130
7.3 PÁTIO DA FRENTE: em muitos lugares num único espaço	147
7.4 PARQUINHO, BIBLIOTECA, BRINQUEDOTECA: espaços cobertos.....	167
7.5 POR TODOS OS CANTOS: vivências, marcas, olhares.....	186
<i>São muitas coisas!</i>	201
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	209

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Informado.....	219
ANEXO A – Projeto de Revitalização dos Pátios	222

1 APRESENTAÇÃO

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.
(EDUARDO GALEANO)

Encontro-me com as palavras de Galeano quando percorro o caminho em busca da compreensão da especificidade da ação pedagógica com crianças de 0 a 3 anos. Na medida em que penso me aproximar de possíveis respostas, tenho a sensação de afastar-me mais ainda. Talvez, me aproximando quatro passos me afaste dois, ou talvez aconteça o contrário em meio às contradições emergentes¹ que envolvem a tarefa de educar bebês e crianças pequenas em instituições de educação coletiva.

Muitos consensos ainda precisam ser construídos: com relação à finalidade desta etapa de ensino, ao entendimento sobre qual currículo para bebês e crianças pequenas, aos meios para que sejam garantidas vagas com equidade e qualidade, às características do trabalho docente na creche; enfim, com relação ao desafio da construção de políticas da educação dessa faixa etária nas quais as crianças pequenas tenham centralidade nas proposições. Essas incertezas que caracterizam a educação infantil atualmente, atreladas a uma concepção que ainda predomina da escola infantil como um espaço de guarda dos bebês, guiam práticas de cuidado e educação que pouco têm a oferecer aos bebês, ao não os contemplarem como sujeitos.

Nesse cenário, no qual as pesquisas são incipientes, é que se desenvolveu esta dissertação, que tem como tema **a educação dos bebês nos espaços da escola infantil**². Para apresentá-la, adentro em minha trajetória de vida e vou ao reencontro do caminho que se iniciou com minhas experiências profissionais em diálogo com meus estudos acadêmicos.

¹ A integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino é recente, tendo acontecido com a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que as regulamentam como primeira etapa da Educação Básica.

² Nesta dissertação, uso o termo “Escola Infantil” para me referir à instituição educacional que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Embora a LDB use a nomenclatura “creche” para nomear a instituição que atende crianças de 0 a 3 anos, a E.M.E.I. onde foi realizada a pesquisa adota a terminologia antes referida e, em respeito à identidade da mesma, esta é a que será empregada no decorrer do trabalho quando referir-se a ela.

Professora de crianças pequenas inquietava-me o desencontro dos saberes, fazeres e viveres das crianças com os valorizados pela escola. Assim, no papel de docente, procurei criar alternativas, inventando maneiras de contemplar suas necessidades e seus interesses; na busca por caminhos que levassem a esse fim, consegui antever atrás do ofício de aluno, uma criança que pensa, sente, sorri, chora, deseja... Aliás, uma criança não, mas várias crianças! Cada uma vivendo sua infância a seu modo, porém todas tendo que adequar-se a um único modo de ser criança mediante a cultura escolar e sua preconização de que todos aprendem os mesmos conteúdos nos mesmos tempos e ritmos, de que se interessam pelos mesmos assuntos.

Nessa trajetória, os papéis de pesquisadora e professora se entrelaçaram. As ações propostas e as relações com as crianças de que fui professora, no ano de 2004, se configuraram enquanto *contexto* para minha reflexão sobre a prática pedagógica, pois me provocaram a pensar sobre a difícil tarefa de incluir os acontecimentos cotidianos no planejamento das atividades. Conviver com aquele grupo me encantava e me aproximava cada vez mais da atividade de docência, mas, por outro lado, questionava minhas convicções acerca do meu papel enquanto professora e do papel da escola na educação de crianças bem pequenas.

Em meu Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia/UFRGS, intitulado “Do planejar para as crianças ao planejar com as crianças” (GOBBATO, 2007), estudei a ação pedagógica na educação infantil e as possibilidades de um planejamento que pudesse contemplar a participação das crianças de forma mais concreta, de modo a ultrapassar a ideia de planejamento como mera execução de objetivos pré-determinados, onde apenas a voz dos adultos tem lugar. Essa foi minha primeira experiência formal enquanto professora-pesquisadora ao constituir-se num estudo realizado a partir de minha experiência de docência com um grupo de crianças. Não se tratava de defender um trabalho pedagógico improvisado, mas sim de poder vivenciar uma *Pedagogia da Escuta*³, pois estar com as crianças é trabalhar não apenas com as certezas, mas também com as incertezas e inovações.

Após, me inscrevi no curso de “Especialização em Educação Infantil: articulações com o Ensino Fundamental” para dar continuidade aos estudos sobre a educação das crianças pequenas em instituições de educação coletiva. Paralelo ao curso, continuava a ser professora

³ A *Pedagogia da Escuta* (RINALDI, 1999) é uma das características da experiência educacional de Reggio Emilia, cidade situada ao norte da Itália. Uma vez que os relacionamentos são a base desta pedagogia, a comunicação é vista como uma chave para a aprendizagem; assim, a pedagogia do *ouvir* é uma abordagem baseada na escuta das ideias, pensamentos, perguntas e respostas das crianças, as quais se dão numa multiplicidade de linguagens.

de maternal, porém, favorecida por um olhar mais sensível para o que acontecia no convívio com o grupo de crianças e, em especial, para o que ocorria entre as crianças: suas rotinas de brincadeiras, seus modos de organização, as percepções que conferiam ao espaço escolar e a algumas práticas escolares, os significados que partilhavam em suas relações, entre tantas outras expressões culturais infantis. Ao observar que havia além daquilo que eu propunha -cultura escolar- uma cultura infantil sendo produzida entre e com elas, escrevi o Trabalho de Conclusão de Especialização: “Escola e Cultura infantil: encontro ou desencontro?” (GOBBATO, 2008).

Como fio condutor desses estudos anteriores e do atual identifico o interesse pela educação como um processo que acontece com as crianças e não para as crianças. Nesta pesquisa, tomo o desafio de ter como sujeitos da investigação os bebês⁴ que, marcados por imagens de não agência ou de agência individual, são vistos como seres socializados apenas pelo adulto, alvos de intervenções educacionais.

Em nosso país, pesquisa recente⁵ consultou várias instâncias⁶ comprometidas com a Educação infantil no Brasil e identificou que a educação de 0 a 3 anos vem concretizando-se em três tendências curriculares:

- a) listagem de ações educativas espelhadas no Ensino Fundamental, sustentadas na fragmentação das áreas do conhecimento;
- b) ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil com base nas etapas evolutivas;
- c) ações voltadas prioritariamente para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

(BRASIL, 2009 *apud* RICHTER; BARBOSA, 2009)

Para Sandra Richter e Maria Carmen Barbosa (2009), essas três modalidades curriculares revelam a predominância de “pedagogias adultocêntricas, higienistas e ‘escolarizadoras’, nas quais não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres languageiros, ativos e interativos” (p.90). Os bebês e as crianças

⁴ Nesta dissertação será utilizada a nomenclatura presente no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASILa, 2009) para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, se compreende como bebês as crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como as crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

⁵ Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação – MEC – e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, coordenado pela Professora Doutora Maria Carmen Barbosa. Realizada no período de julho a dezembro de 2008, a pesquisa resultou, entre outros, no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”.

⁶ As ações incluíram: análise de Propostas Pedagógicas para Educação Infantil de municípios brasileiros, consulta aos pesquisadores nacionais quanto a educação na faixa etária de 0 a 3 anos, realização de uma bibliografia anotada das produções acadêmicas e escuta do posicionamento de professores e militantes por intermédio do MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro.

pequenas são, então, desconsiderados “em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo” (2009, p. 90).

Diante dessa constatação e frente ao que venho acompanhando em minha vivência como docente, a respeito do papel ativo das crianças pequenas, sou eu quem escolho investigar um grupo de bebês, mas percebo que são eles que me desafiam a isto, ao me provocarem a buscar outros possíveis modos de educação que contemplem sua participação.

Como construir uma prática pedagógica com e não para os bebês? Como, afinal, os bebês participam? Será que os bebês precisam crescer (tornarem-se crianças maiores) para poder ter o direito de participação garantido?

Sendo assim, minha opção por abordar a educação de bebês nesta pesquisa vem do interesse em dar visibilidade a sua ação no contexto da escola, o que implica pensar as questões que envolvem o seu cotidiano na escola infantil; uma vez que existe uma multiplicidade de acontecimentos que não são vistos como aprendizagens.

Mas porque estudar os bebês nos diferentes espaços do contexto escolar?

É em meio à tradição que marca a história da creche como espaço de guarda e abrigo das crianças que essa intenção se consolida. A invisibilidade e o não-lugar que as turmas de berçário vêm ocupando no coletivo das instituições⁷ alerta para o fato de que os bebês pouco saem da sala do berçário; entre outros motivos, por uma ideia de cuidado e proteção dos bebês que vem fazendo da sala o local exclusivo deles na escola, ainda que em uma jornada extensa de 12 horas. Geralmente nas escolas infantis como os bebês são vistos como seres não capazes de interações, sem curiosidades e que não se engajam em propostas, não há proposições pedagógicas, nem se reconhece a necessidade da creche como um espaço qualificado e desafiador.

Um paradoxo se apresenta: ao mesmo tempo em que estamos colocando esses bebês no ambiente coletivo da escola infantil, lutando pela ampliação das vagas e entendendo que é seu direito nela estar, além de ser direito da sua família⁸, avançamos dois passos. Mas, ao isolá-los da convivência que caracteriza a vida coletiva na creche, confinando suas vivências a um espaço relativamente pequeno em relação ao montante do espaço institucional, questiono-me acerca de quantos passos estaríamos retrocedendo com essa postura.

Se até o presente momento meu caminho de estudos e experiências havia me levado a problematizar um *não-lugar* dos bebês e das crianças bem pequenas na escola, nas minhas

⁷ Essas pesquisas de mestrado e doutorado serão apresentadas no capítulo 2.

⁸ A Constituição Federal de 1988 definiu uma nova doutrina em relação à criança, da criança como sujeito de direitos. Neste documento o atendimento em creches e pré-escolas é promulgado como um direito social das crianças, sendo a Educação Infantil dever do Estado com a Educação.

primeiras imersões no campo da pesquisa⁹ encontrei uma prática que me surpreendeu. Contrariando o modo como as práticas de educação com bebês se constituem geralmente, deparei-me com um grupo de bebês que circulava e fazia-se presente, cotidianamente, por todos os espaços de uso coletivo da escola infantil a que pertencia.

Então, ao acompanhar uma turma do berçário em suas idas aos espaços de uso coletivo de uma instituição de educação infantil do município de Porto Alegre, é que esta pesquisa foi delineando seu foco e tendo como objetivo central:

Investigar as vivências dos bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil analisando como sua presença nesses espaços pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês.

Esse objetivo desencadeou as seguintes questões, as quais nortearam a investigação:

- 1º- Como se configura o “estar” dos bebês nos diferentes espaços da instituição?
- 2º- Quais as ações e relações que se estabelecem quando eles estão nesses espaços?
- 3º- Existem particularidades nas vivências dos bebês em cada um desses espaços?
- 4º- De que forma os bebês e os adultos problematizam o modo de organização desses espaços? Os reconfiguram?
- 5º- Quais as implicações da presença da turma do berçário nos espaços coletivos da creche quanto aos seus processos de participação na vida coletiva da instituição?

Assim, o que motiva esta pesquisa é a busca pela compreensão de como a presença dos bebês pode construir novos significados para a escola e como o contexto da escola com foco nas suas vivências nos espaços escolares pode significar as possibilidades dos bebês, “para além da sala do berçário”. Com isso, tenho a intenção de contribuir para a proposição de pedagogia(s) para bebês nas escolas de educação infantil que contemplem a sua maior presença nos espaços da creche bem como sua maior participação.

Nesse intuito, os espaços de uso coletivo da instituição tornaram-se essenciais na investigação ao se acreditar que “a pedagogia se faz no espaço e o espaço se faz na pedagogia”, como afirmou Ana Lúcia Goulart de Faria (1999, p.70). Os espaços não são apenas panos de fundo, mas contextos importantes disparadores de outras possibilidades dos fazeres dos bebês na escola; são sem dúvida um elemento pedagógico na educação da primeira infância.

Nessa direção, a ênfase da pesquisa não é a de *pedagogizar* o uso dos espaços, tampouco reduzir o bebê ao papel de aluno que deve ter uma educação precoce neles, mas

⁹ Esses acontecimentos serão detalhados no capítulo teórico-metodológico da dissertação.

poder pensá-los como contextos que educam e que devem ser intencionalmente planejados. Ao entender a escola como “espaço sócio-cultural”, convém conceber os bebês como sujeitos que nela encontram uma dimensão educativa também nas experiências humanas ali presentes e reconhecer que os espaços tanto podem facilitar quanto constranger esses processos (DAYRELL, 1996). Uma vez que o trabalho pedagógico ainda está muito relacionado com aquilo que acontece dentro da sala de aula, especificamente com o grupo de crianças e sua professora, é preciso refletir sobre como ele pode ultrapassar os limites das salas de cada grupo e acontecer, também, no coletivo da instituição

Então, na tentativa de aproximar-me mais das reflexões sobre a educação de 0 a 3 anos, dou mais este passo e prossigo com a escrita desta dissertação:

No segundo capítulo, apresento e problematizo OS *(DES)LUGARES* DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, a partir de alguns apontamentos encontrados em recentes pesquisas, os quais retratam a fragilidade deste campo em nosso país. Em seguida, as condições históricas quanto das origens da creche são exploradas visto que contribuíram para o modo como hoje entendemos e viemos viabilizando as práticas educacionais na faixa etária de 0 aos 3 anos, bem como para o *lugar*, ou *não-lugar*, que destinamos aos bebês nas mesmas.

No terceiro capítulo, POR UMA VISIBILIDADE DO BEBÊ E DE SUAS COMPETÊNCIAS, apresento uma revisão de alguns estudos da infância contemporâneos os quais trazem compreensões sobre os bebês.

No quarto capítulo, trago alguns DIÁLOGOS TEÓRICOS com os campos da Psicologia Social-Cultural (ROGOFF, 1998, 2000, 2005), da Sociologia da Infância (CORSARO, 2007; SARMENTO, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008 ; SARMENTO; PINTO, 1997; MOLLO-BOUVIER, 2005) com autores da educação infantil (BARBOSA, 2006, 2007, 2009; BARBOSA; RICHTER, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2008; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Essas lentes teóricas me permitirão pensar sobre A ESCOLA INFANTIL COMO CONTEXTO DE VIDA COLETIVA.

No quinto capítulo, abordo as questões teórico-metodológicas da investigação, apresentando O CAMINHO PARA ALÉM DA SALA que percorri nesta pesquisa; nesse capítulo são explicadas as escolhas feitas - observação, entrevistas, registros escritos e de imagens – e é discutido o desafio que constitui pesquisar com os bebês na creche.

No sexto capítulo, trago o PERCURSO DA ESCOLA situando seu contexto histórico, apresentando seus espaços, sujeitos e suas rotinas a fim de contribuir com a apresentação de elementos essenciais para a compreensão das interpretações realizadas neste trabalho.

Na sequência, no sétimo capítulo, compartilho com o leitor as análises e reflexões sobre as vivências DOS BEBÊS NOS CONTEXTOS DA ESCOLA INFANTIL construídas a partir do processo empírico e teórico dessa pesquisa

Por fim, trago algumas CONSIDERAÇÕES FINAIS emergentes deste estudo.

2. OS (DES)LUGARES DOS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma sociedade pode ser julgada pela sua atitude em relação a suas crianças pequenas, não somente no que se diz sobre elas, mas também em como essa atitude é expressada no que lhes é oferecido ao longo de seu crescimento. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.13)

Se a invisibilidade do estatuto social das crianças e dos bebês¹⁰ (SARMENTO, 2007), construiu imagens de infância que obscureceram suas potencialidades, no campo da educação é possível identificar a repercussão desses fatos históricos no *(des)lugar* dos bebês na educação infantil; quer seja em nível macro, como no âmbito das políticas públicas que privilegiam vagas e recursos para outros níveis de ensino, ou em nível micro, com sua expressão em vivências no cotidiano da escola infantil pautadas pelo não lugar de participação dos bebês.

Este capítulo inicia trazendo alguns dados sobre as pesquisas que focalizam a educação infantil brasileira, as quais retratam a fragilidade deste campo. Tal fragilidade, por sua vez, revela a baixa valorização que é conferida à educação da pequena infância em espaços de educação coletiva.

Embora desde o final do século XIX a Educação Infantil tenha se preocupado, enquanto área de estudos da pedagogia, com a educação das crianças pequenas, grande parte dos estudos foi pensado exclusivamente para as crianças entre quatro e seis anos (BRASIL, 2009a). Os discursos dominantes que afirmavam a primazia dos cuidados maternos de certa forma questionavam e desfavoreciam a proposição das experiências educacionais pensadas para as crianças menores, de modo que “as propostas para bebês ou crianças bem pequenas eram vistas apenas como necessidade para órfãos ou crianças em situação de risco” (BRASIL, 2009a, p.26).

Assim como é recente o atendimento em creches e pré-escolas no Brasil, as pesquisas sobre este assunto também o são, constituindo um campo de investigação emergente tanto no Brasil quanto no exterior. O crescimento dos estudos que demonstraram como a experiência em estabelecimentos adequados é benéfica às crianças contribuíram para o início de uma ressignificação das práticas de educação coletiva, tão enraizadas na visão

¹⁰ SARMENTO, M. J. .Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Juqueira & Marin, 2007, p.25-49.

assistencialista. A crescente participação das mulheres no mercado de trabalho também incidiu relevantemente no aumento do número de bebês e crianças pequenas que passam a frequentar as instituições de educação coletiva.

O Relatório de Pesquisa “A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira” (BRASIL, 2009b)¹¹, que teve como objetivo inventariar a produção acadêmica recente sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil do país, no período de 2000 a 2007, revela a carência de produções teóricas.

Através deste levantamento bibliográfico, constatou-se que são recentes e poucas as pesquisas nacionais que abordam diretamente a questão curricular neste nível de educação, sendo mais escassas ainda aquelas disponíveis ao público em geral através de publicações como os livros. Conforme se pode verificar

A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil, de 2000 a 2007, que compõe a base de dados criada pelo levantamento bibliográfico distribui-se em 45%, de teses e dissertações – 25 delas foram produzidas em nível de doutorado e 110 em nível de mestrado –, seguidas das publicações em livros, que representam 34%. As comunicações acadêmicas apresentadas na ANPED representam 12% e a menor porcentagem, 9%, refere-se às publicações em revistas periódicas acadêmicas. (BRASIL, 2009b, p.18).

No conjunto das 300 publicações localizadas, foi possível observar que a maioria dos trabalhos (48%) trata da Educação Infantil em seu conjunto, não referindo qual das etapas estaria sendo estudada (creche ou pré-escola). Menos frequentes são as publicações que mencionam apenas um dos segmentos: pré-escola (26%) ou creche (20%), o que se verificou pela ausência de uniformidade no uso feito das variantes *creche* e *pré-escola* na identificação das próprias obras, reafirmando a percepção inicial da embrionária formalização deste campo de conhecimentos no país. (BRASIL, 2009 b).

Rosinete Valdeti Schmitt (2008) traz outros dados relevantes a partir do levantamento que fez em sua dissertação de mestrado, com o intuito de observar o lugar que a educação infantil vem ocupando na produção científica, mais especificamente a de 0 a 3 anos. A pesquisadora encontrou 58 pesquisas¹² entre teses e dissertações que versavam sobre essa

¹¹ Este relatório refere-se à pesquisa *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira*, realizada no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação – MEC – e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, de julho a dezembro de 2008.

¹² Schmitt usou como fonte os resumos de teses e dissertações disponibilizadas na CAPES, o banco de teses e dissertações da USP, UNICAMP, PUC (Rio e São Paulo), UFSC e UFRJ e os trabalhos apresentados na ANPED nacional, tendo como palavras-chave: bebês, creche e educação de 0 a 3 anos.

faixa etária, sendo 31 delas da área da educação. Destaca que o primeiro campo a apresentar interesse pela temática da Educação Infantil foi a psicologia, tendo a educação iniciado suas pesquisas após 1986 e mostrado um aumento considerável de suas produções a partir de 1995.

É importante salientar que o relatório (BRASIL, 2009b) reafirmou a tendência já destacada nos levantamentos realizados por Strenzel (2000) e também por Schmitt (2008); de que há esse interesse embrionário e crescente na pesquisa nacional sobre a educação de bebês e de crianças de 0 a 3 anos de idade em instituições de educação infantil, ainda que pouco perceptível.

Outra recente pesquisa (BRASIL, 2009c) realizada em nível nacional analisou 48 propostas político-pedagógicas dos municípios brasileiros, tendo o objetivo de investigar dados acerca da educação de 0 a 3 anos no país; suas conclusões apontam que nesses documentos as crianças dessa faixa etária eram apresentadas e referenciadas a partir de quatro maneiras distintas, as quais são:

1º) Inexistência de referência às crianças de 0 a 3 anos e suas respectivas especificidades;

A grande maioria das propostas (77%) não faz referência às crianças de 0 a 3 anos de idade e nem às suas especificidades. (p.64).

2º) Referência às crianças de 0 a 3 anos relacionadas aos cuidados físicos;

Num segundo grupo, 10,5% das propostas, ao se referirem às crianças de 0 a 3 anos, privilegiam a descrição de ações relacionadas aos cuidados físicos como a higiene, a alimentação e o sono. [...] Ou ainda, quando se referem às crianças de 0 a 3 anos, enfocam a importância do cuidado relativo à alimentação.[...] (p.64).

3º) Referência às crianças de 0 a 3 anos vinculada aos aspectos relacionados ao desenvolvimento psicológico por etapas;

Outro grupo, 21% das propostas analisadas, concebe essas crianças a partir do seu desenvolvimento psicológico, ou seja, entendem que a criança passa por etapas de desenvolvimento e aprende a partir da intervenção do adulto que favorece essas aprendizagens. A criança é vista como dependente e o adulto lhe auxiliará em sua sobrevivência e desenvolvimento.[...] (p.65).

4º) Referência às crianças de 0 a 3 anos concebidas como sujeitos da aprendizagem.

No quarto grupo (44% das propostas) as crianças de 0 a 3 anos são identificadas como sujeitos da aprendizagem, que constroem conhecimentos, que interagem e fazem parte de um contexto sócio-histórico. As crianças são concebidas aqui em sua potencialidade, como sujeitos ativos, sociais, participativos e capazes de interagir com os pares e com os adultos, produzindo e criando significados próprios, interferindo no meio ao qual estão inseridas. As crianças são vistas como sujeitos significativos que vivem e tecem suas histórias, sujeitos de suas aprendizagens [...] (p.68).

Ao analisar tais apontamentos, percebe-se que é nítida a diversidade dos modos de compreensão das crianças pequenas que embasam a construção das propostas político-pedagógicas para essa faixa etária nos municípios brasileiros. Podemos nos questionar sobre que propostas para sua educação estão sendo construídas a partir da visão destes sujeitos somente como seres necessitados de cuidados ou como seres que se desenvolvem em etapas pré-estabelecidas. Ou o que é mais grave ainda, nos casos em que bebês e crianças pequenas sequer são referenciados nos documentos que regem o trabalho pedagógico podemos nos perguntar que educação estamos lhes possibilitando nessas circunstâncias.

Essas constatações são reveladoras do *(des)lugar* dos bebês no campo da educação, ao apontarem a baixa ênfase na inserção e valorização da participação das crianças de 0 a 3 anos de idade como sujeitos das práticas educativas.

Apresentado esse breve panorama sobre a educação de bebês, revisito a história da creche como instituição que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, na busca por indícios que expliquem porque hoje ela se concretiza num espaço que, muitas vezes, limita as possibilidades dos bebês. Espera-se que tais vestígios elucidem e propiciem o entendimento do lugar social que viemos construindo para os bebês no contexto da escola infantil.

2.1 NA HISTÓRIA DA CRECHE, UM ESPAÇO QUE SE CONFIGUROU

O atendimento de bebês e crianças pequenas em instituições de educação coletiva é marcado por condições históricas que ainda hoje influenciam os estabelecimentos educacionais para essa faixa etária.

Há que se reconhecer, historicamente, que o lugar do bebê era pensado ao lado de sua mãe tendo a creche surgido como uma opção apenas para dar conta da necessidade daquelas mulheres que não poderiam ficar com seus filhos. Como alternativa, a creche surge como um “mal necessário” (VIEIRA, 1999), diante do ingresso no trabalho industrial.

Por meio de manuais de orientações, a creche era divulgada como mal, porém necessário, no combate à mortalidade infantil e às “criadeiras”, mulheres do povo que tomavam a seu cuidado, e em seus domicílios pobres e desprovidos, os filhos de mulheres sem recursos (1999, p.2).

Se a tendência educacional é a que prevalece quando se trata dos jardins de infância, é a tradição de assistência que marca o surgimento das creches e escolas maternais, as quais atendiam no seu início principalmente crianças de famílias pobres, como expõe Vieira:

No Brasil, como em outros países do mundo ocidental, as creches, enquanto modo de guarda diário de crianças pequenas, nascem vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também responder a questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos higiênicos e a moralização das famílias operárias (VIEIRA,1999, p.2).

Assim, a ida do bebê para esses locais não era vista com bons olhos, dadas as pesquisas que mostravam a mãe como sua cuidadora ideal, sua parceira para a troca de experiências e aprendizagens iniciais. Nem mesmo num contexto de mudanças sociais e culturais, em que o papel das mulheres na sociedade passa a ser participar gradualmente do mercado de trabalho, a creche passa a ser bem vista, ainda que fosse a solução para as mães que precisavam trabalhar. Com isso, a história de atendimento à criança em idade anterior à escolaridade obrigatória foi marcada, em grande parte, por ações que priorizaram a guarda das crianças, sem ênfase nas proposições pedagógicas.

A Educação Infantil, e em particular as creches, destinavam-se ao atendimento de crianças pobres e organizavam-se com base na lógica da pobreza, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação, que se fazia – e muitas vezes ainda se faz – sem grandes investimentos. Sendo destinada à população pobre, justificava-se um serviço pobre. (BRASIL, 2006, p.9).

Para Moysés Kuhlmann (1998), desenvolve-se no país uma “Assistência científica” através dessas criações de instituições “de ajuda aos pobres” que expressam uma concepção assistencial com relação as camadas sociais desfavorecidas.

As exposições internacionais (KUHLMANN,1998) contribuíram para a difusão da ideia das creches consideradas como instituições de proteção e assistência à infância, assim como era visto o auxílio pré-natal prestado às mulheres pobres, as gotas de leite e os cuidados baseados na puericultura e higiene infantil. Kuhlman destaca que embora os Jardins de Infância, criados por Froebel e destinados às camadas mais favorecidas, fossem as instituições educacionais por excelência, as creches e as escolas maternais, apesar de marcadas como

“assistenciais” também eram educacionais; entretanto, tal educação era voltada para a submissão dessa camada populacional. Assim, o autor aponta que é problemática a classificação das instituições como educacionais ou não a partir das origens diferentes das suas propostas.

[...] as exposições internacionais sempre incluíram as creches e as salas de *asido* nos grupos destinados a educação. O que diferenciava as instituições não era as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. (KUHLMANN, 1998, p.78).

O pesquisador contribui ao elucidar que não se trata das creches tornarem-se educacionais e que, também, o caráter educativo não existe em contraposição ao “ser assistencial”, de maneira que os cuidados não constituem algo apenas destinado aos pobres, nem algo negativo.

Trata-se de pensar, então, como o discurso higienista e da puericultura influenciaram demasiadamente as práticas nas creches. Barbosa (2006), em sua pesquisa de doutorado, mostra que as bases desses discursos incidiram na maneira como as rotinas do berçário são estabelecidas em diversas instituições no Brasil e no exterior, sendo as mesmas organizadas a partir da influência dos modelos asilares e hospitalares. Se nas pré-escolas a pesquisadora evidenciou maior influência das salas de aula do ensino fundamental na organização dos espaços e mobílias, no que se refere à tradição de organização dos ambientes das creches ela constatou que

[...] foi a de arranjar o espaço tendo como base o discurso higienista da puericultura. Criou-se, assim, uma creche que, em suas características internas assemelhava-se muito mais a um hospital do que a uma instituição para crianças saudáveis. O padrão das creches apresenta, em geral, espaços bem definidos e estanques, onde há uma preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde e o resguardo do corpo. Nessas propostas mais ligadas à puericultura encontramos, muitas vezes, um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle. (BARBOSA, 2006, p.123)

Nesta tradição, os solários configuraram-se como os principais locais de saída dos bebês da sala, inclusive concentrando-se muitas vezes como anexos dela, isolados dos outros pátios da escola. Heloisa Helena Pimenta Rocha (2005), ao interrogar sobre as representações produzidas pelos médico-higienistas brasileiros acerca das crianças pequenas e sua educação, mostra que a educação escolar foi um dos pilares do amplo projeto de “higienização do

social”, com preocupações exclusivamente fisiológicas/biológicas. Também mostra o desdobramento disso no campo da educação, no que diz respeito à incidência sobre os materiais e métodos de ensino, o trabalho pedagógico, o corpo e, também, sobre os aspectos relacionados ao tempo e aos espaços das escolas infantis.

Motivo de alegria para as crianças pequenas, as brincadeiras ao ar livre e as excursões deveriam fazer parte dos currículos dos jardins de infância, tanto pelo seu valor educativo como pelo valor higiênico. Os banhos de ar e os banhos de sol seriam outras vantagens higiênicas proporcionadas pelas brincadeiras ao ar livre. (ROCHA, 2005, p.72)

Estar ao ar livre seria foco de ação na escola por proporcionar um bom desenvolvimento das funções do organismo, pois segundo o médico-higienista Dr Clark “estar com a pele exposta ao sol e ao ar possibilita uma boa oxigenação dos tecidos”. Nessa proposição, o brincar realizado nos espaços externos teria a ver com a preparação do corpo, de modo a torná-lo forte para o exercício de suas funções adultas. Com relação aos espaços, tendo em vista que o Jardim de infância atende à nutrição do organismo infantil, as instituições, em seu projeto arquitetônico, deveriam dispor de cozinha, dispensa, refeitório, dormitório e espaço para brincar.

Em suma, o que quero enfatizar é que a lógica da pobreza que caracterizou o surgimento da creche repercutiu em *espaços pobres*, para guardar os filhos das mães que trabalham; bastavam espaços que dessem conta das necessidades de higiene e alimentação dos bebês. Mesmo o caráter expansionista do atendimento em creches, visível no Brasil a partir do final dos anos 1970 com movimentos sociais das mulheres da periferia (VIEIRA, 1999), vinculava-se a uma expansão para atender famílias pobres, e também repercutiu em espaços improvisados, sem planejamento e adequação às necessidades de cuidado e educação dos bebês e crianças pequenas. Com pouco investimento financeiro, ainda hoje

No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de 6 anos funciona em condições precárias. Serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. **Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido.** [grifo nosso] (BRASIL, 2006, p.10).

O Documento Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) aponta ainda que há de se considerar também que o fato das populações das

periferias e das favelas procurarem criar espaços coletivos para acolher suas crianças, organizando creches e pré-escolas comunitárias, vem gerando, muitas vezes, espaços que não dispõem da infra-estrutura necessária. Como indicado, os espaços externos inexistem em muitas instituições em nosso país.

Entretanto, quando a Constituição de 1988 estabelece como dever do Estado, por meio dos municípios, garantia à Educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas, há uma mudança de concepção quanto ao que é educar crianças nessas instituições. E essa mudança, reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96 tem repercussão quanto ao espaço físico desses locais.

A Educação Infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança. Esses valores são reafirmados na LDB, na qual “a construção e a conservação das instalações escolares são incluídas nos orçamentos de educação. A partir daí, uma série de documentos legais é produzida com o objetivo de definir critérios de qualidade para infra-estrutura das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2006, p.11).

Além dos documentos¹³ que vêm sendo publicados a fim de normatizar a configuração do espaço físico das creches e pré-escolas, estudos e pesquisas¹⁴, também práticas¹⁵, vêm buscando afirmar a importância dos espaços na educação infantil. Contudo, há poucos estudos sobre os bebês nos espaços externos da escola infantil¹⁶.

Esses recentes estudos sobre o espaço na educação infantil parecem estar incidindo menos quando nos referimos às situações dos berçários, sendo as alterações no espaço do berçário realizadas principalmente com base nas indicações da legislação que enfatizam sua orientação quanto aos aspectos do uso do solário e do lactário na instituição, embora também venham referindo-se a outras questões.

Rever a história da creche como “espaço de guarda” permite refletir acerca da construção do *lugar* das crianças bem pequenas nestes locais. Além disso, o entendimento da instituição simplesmente como espaço para pais deixarem filhos, mesmo diante do seu recente reconhecimento como um direito da criança, e da sua não visão como um espaço potencial

¹³ Uma descrição e análise sobre o que os documentos referentes à legislação educacional brasileira vêm apontando quanto à constituição dos espaços nas instituições de educação infantil pode ser encontrada numa recente dissertação de mestrado (SIMIANO, 2010).

¹⁴ Alguns estudos e pesquisas: FARIA, 1999; BARBOSA, HORN, 2001; HORN, 2004, 2007; CARVALHO, BONFIM, SOUZA, 2004; JAUME, 2004; AGOSTINHO, 2005; CARVALHO E RUBIANO, 2005; SIMIANO, 2010.

¹⁵ Destaca-se a experiência educativa da Região de Reggio Emilia pela valorização dos espaços no seu projeto educativo (GANDINI, 1999; RINALDI, 2002; FORTUNATI, 2009).

¹⁶ Consultar: GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006; HOHMANN, POST, 2003.

para múltiplas aprendizagens, possibilita compreender porque ainda se configuraram espaços empobrecidos para os bebês na creche. Entender a marca do projeto higienista que subsidiou a implementação das creches permite refletir sobre a repercussão disso na prioridade que se faz do uso dos espaços internos com os bebês em detrimento dos outros.

2.2. A SALA DO BERÇÁRIO COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DO BEBÊ NA CRECHE

Os propósitos de guarda e assistência à população pobre pelos quais surgiram as creches, atrelados a uma concepção de bebê como ser que carece de proteção e cuidados extremos, contribuíram para a configuração atual do espaço das instituições de educação infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos, como vimos anteriormente.

Privilegiou-se o uso do espaço interno da creche para os bebês, por este ser de mais fácil controle quanto às questões de higiene e limpeza, assim como por se constituir num espaço onde se torna mais simples assegurar cuidados com relação à vida dos bebês, que dependem bastante do adulto como Outro em sua relação nos seus primeiros anos de vida, a quem compete tanto cuidados físicos como significações e respostas aos seus atos.

Mesmo a finalidade das creches, atualmente, já não sendo tal qual aquela de antigamente, regida pelo discurso higienista, ainda há muitas práticas que conservam os princípios apresentados acima, com ênfase numa ação de proteção dos bebês que acaba limitando as suas possibilidades de vivências e de circulação pelo espaço da instituição. Embora não haja um levantamento acerca do cenário educacional atual brasileiro, as poucas pesquisas sobre educação de bebês em instituições de educação coletiva realizadas¹⁷ vêm retratando, ainda que em diferentes estados, uma realidade que se repete: a permanência quase total dos bebês na sala do berçário.

Patrícia Dias Prado (1998)¹⁸, em sua dissertação de mestrado, ao investigar as brincadeiras das crianças de 0 a 3 anos em uma creche, percebeu que os **bebês não participavam dos passeios, nem tão pouco usufruíam dos parques externos da creche;**

¹⁷ No que se refere ao Rio Grande do Sul, não há uma sistematização sobre o assunto nem pesquisas que tratem sobre o tema; porém, nos relatórios de observação realizadas por alunas de uma disciplina do curso de Pedagogia(2010/02) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pôde-se inferir que o fato também ocorre, dados os apontamentos feitos a respeito das realidades por elas observadas, mostrando que em sua maioria as turmas de bebês e crianças pequenas pouco usavam os outros espaços da escola infantil.

¹⁸ PRADO, Patrícia. *Educação e Cultura Infantil em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP*. Campinas: UNICAMP, 1998.

eles só saíam do espaço da sala e do solário nos dias de festa.

Ângela Scalabrin Coutinho (2002), também em sua dissertação¹⁹, a qual objetivou dar visibilidade às ações criativas infantis nos momentos de sono, higiene e alimentação da rotina da creche, também apontou que as crianças de 1 a 3 anos **saíam muito pouco da sala.**

Na pesquisa desenvolvida por Fernanda Carolina Dias Tristão (2004)²⁰, a pesquisadora percebeu que os bebês não utilizavam os ambientes externos, indicando que

[...] pôde-se observar que a esses bebês, enquanto estivemos ali, **não foi dada oportunidade de terem contato com a areia, com as plantas, com o sol e o vento batendo no rosto, com espaços diferentes das salas – delimitada por paredes.** (TRISTÃO, 2006, p.55).

Schmitt (2008), a partir da sua pesquisa de mestrado²¹ ao analisar as relações sociais dos bebês no cotidiano da creche trouxe indicativos importantes que evidenciaram que os bebês se relacionam com seus pares, com crianças mais velhas, adultos e, também com o coletivo da creche. Porém, ao observar que os encontros deles com outras crianças da instituição ocorreram somente nos momentos em que os bebês foram levados ao pátio externo, os quais foram poucos no desenrolar da sua pesquisa, percebeu que **o lugar dos bebês na creche é pensado a partir de uma concepção de proteção e cuidado** que por vezes limita seus encontros com as crianças de outras idades. Essa constatação é enfatizada ao longo do seu trabalho, como se pode perceber nos trechos abaixo, nos quais revela que os bebês:

[...] permanecem quase sempre na sala, sendo **raras as vezes em que transitam por outro espaço da creche.** (p.153);
 [...] **são os que menos saem da sala e o grupo que menos se encontra com crianças de outros grupos** (p. 174).

Além de constatar que o espaço privilegiado dos bebês é a sala²², percebeu também que a participação deles nos projetos gerais da creche é, por vezes, invisível. Suas observações de que os bebês pouco participaram das atividades coletivas no primeiro semestre do ano, conforme Schmitt, pareceu indicar que tais atividades coletivas são pensadas para as crianças e que os bebês, ao crescerem, vão se inserindo no universo delas, “ganhando

¹⁹ COUTINHO, Ângela Scalabrin. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.* Florianópolis: UFSC, 2002.

²⁰ TRISTÃO, Fernanda Carolina D. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em creche conveniada.* Florianópolis/SC, 2004.

²¹ SCHIMTT, R. V. *“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.* Florianópolis: UFSC, 2008.

²² Segundo informação obtida pela pesquisadora após o término de sua pesquisa, as crianças iniciam a sair mais da sala no segundo semestre, o que coincide com a conquista do andar pelas crianças do grupo.

o status de criança na creche” (SCHMITT, 2008, p. 191).

No mesmo ano, a tese de doutorado de Daniela Guimarães²³, ao analisar as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si numa creche, aponta que **o espaço do berçário é visto como um espaço que separa os bebês da creche como um todo** (2008).

Também Luciani Pandini Simiano (2010)²⁴ investigando a configuração do espaço da creche e seu percurso constitutivo de espaço à lugar dos bebês relatou em sua dissertação que os bebês permaneciam quase sempre na sala, sendo raras as ocasiões em que transitavam por outros espaços da creche; fato justificado pelas educadoras em função de questões estruturais da escola: os espaços não estariam prontos para recebê-los. **Os bebês precisariam aprender a andar primeiro, passando a frequentá-los, então, só quando eles estivessem “prontos, completos e quando fossem capazes” de usar espaços** como o do parque (p.106). Com relação aos motivos que levam ao não investimento em adequações desses espaços, na realidade por ela investigada, a justificativa é a de que as crianças maiores “aproveitam mais” esses espaços do que os bebês.

Diante desses achados nas pesquisas:

*O que nos revela o fato dos bebês permanecerem exclusivamente no espaço da sala?
Que concepção de infância e de escola infantil é orientadora dessas práticas?*

Nessa reflexão, é primordial destacar que se por um lado a história da creche contribuiu para que a sala dos bebês seja seu principal espaço dentro da instituição, por outro lado, não se pode esquecer que a tendência da sala de aula de configurar-se como local privilegiado para as aprendizagens no ensino fundamental e demais níveis de ensino também pode estar incidindo nas práticas com crianças pequenas. A educação infantil, ao valer-se do modo de organização da escola fundamental em busca de uma identidade para seu trabalho pedagógico acaba seguindo alguns padrões da educação das crianças das outras faixas etárias. Entre outros, o da tendência preconizada pela cultura escolar, na qual a sala aparece como o espaço de aprendizagem por excelência dentro da instituição e por isso constitui-se como o espaço mais habitado na escola, aliás, como o espaço representativo da escola.

²³ GUIMARÃES, D. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2008.

²⁴ SIMIANO, Luciane. *Meu Quintal é Maior que o Mundo: Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês*. Santa Catarina: Unisul, 2010.

As salas de aula são as verdadeiras “salas de estar” (mais do que salas de visitas). Nelas se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam pouco mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se movimentar sem ser advertida. Somente um estreito repertório de atividades cabe nela, o que pode ser visto como normal, mas estar sentado ou de pé não são as únicas posições para aprender algo do e no mundo. [...] Um espaço de vida tão pequeno como o da sala de aula não se tem nem na cela de uma prisão. (SACRISTÁN, 2005, p.144)

Na análise de José Gimeno Sacristán (2005), sobre o espaço escolar, ao chamar as salas de *salas de estar*, ele denuncia esse uso excessivo que é feito deste espaço na escola de modo generalizado. Sua crítica é quanto ao tempo que nela se permanece, sendo um espaço que tão pouco pode oferecer às crianças em relação ao mundo que há também do lado de fora dela. Para esse autor, isso limita as oportunidades dos alunos, o que é reforçado pelo fato de que a sala está ligada a uma ideia de aprendizagem que se faz com o corpo disciplinado, sentado, quieto, priorizando as aprendizagens tidas como intelectuais.

Em face disso, nas turmas de berçário, se por um lado temos acompanhado que algumas vêm retirando os berços para permitirem mais movimento dos bebês devido ao espaço pequeno das salas, por outro, viemos acompanhando uma certa invasão das mesas e cadeirinhas já nas salas principalmente do berçário 2, tão logo os bebês aprendem a sentar-se.

Ainda nessa discussão sobre a sala como espaço privilegiado do bebê na creche, não podemos esquecer da heterogeneidade que caracteriza as escolas de educação infantil (com propostas e finalidades distintas, pluralidade de currículos, falta de consensos sobre o objetivo da educação nessa faixa etária), diferentemente do ensino fundamental. Além disso, nas creches e pré-escolas também não existe um consenso com relação a existir nelas os espaços de uso coletivo. Muitas instituições que atendem a faixa etária de 0 aos 3 anos não apresentam espaços como biblioteca, sala de audiovisual, variedade de pátios, brinquedotecas ou outros; no entanto, quando se trata de uma escola para crianças maiores parece ser mais naturalizada a necessidade da existência desses espaços diversificados.

Nos estabelecimentos que atendem os bebês, além da sala, o solário aparece como o outro espaço em diversas escolas infantis. Porém, muitas vezes, ele se resume a um espaço aberto, revestido com cimento, separado do restante da creche por um pequeno muro, configurando-se como um outro espaço que nem sempre é tão *outro* assim, pois além de apresentar-se conjugado à sala não apresenta grandes variações com relação ao ambiente da mesma. Às vezes, é até um cenário empobrecedor, que não oferece múltiplas possibilidades

aos bebês, conservando os mesmos tipos de brinquedos ofertados na sala, as mesmas características físicas como as do piso e da parede, tendo apenas a luz do sol como diferencial.

Problematizar a sala como espaço único do bebê na creche não significa desconsiderar a importância deste espaço que, conforme mostrou Simiano (2010), constitui-se num lugar de encontro entre bebês, um lugar de narrativas e vivências dos bebês com seus educadores, no qual ela pôde perceber que “O professor, ao narrar a vida na creche, os fatos, os acontecimentos, está possibilitando aos bebês uma produção de sentidos e significados que influenciam a sua trajetória de vida” (p.113).

Na sala do grupo de bebês que observou, a pesquisadora analisou objetos comumente encontrados também nas salas de outras turmas de berçário:

- O espelho, que para os bebês o espaço onde ele se localizava era um lugar de encontro, de encantamento e de descobertas consigo mesmo;

- O espaço onde ficam as bolsas, mochilas e sacolas dos bebês, sendo esse não apenas um local para guardá-los, mas sim, um lugar transicional para os bebês, de encontro com suas mães, com suas famílias.

Em sua outra categoria de análise, a pesquisadora reafirmou o pressuposto que defendi acima: da sala como importante, mas não como único espaço do bebê na creche; fez isso quando analisou a cerquinha, tão presente nas portas das salas dos bebês:

A cerquinha é um lugar de passagem, pausa, fronteira. Os bebês imprimem marcas, e, assim, expressam o desejo de encontro com o outro, com o sol, o ar fresco, a água, areia, com a vida que pulsa no espaço externo. Trata-se de interpretar os sinais dos bebês e pensar o espaço da creche como um lugar de interação com a vida que pulsa na e para além da sala. (2010, p.106).

Também para Elionor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), ter uma sala especialmente preparada para atender as crianças menores de dois anos não significa dizer que elas devam ser mantidas longe das mais velhas, nem que devam permanecer somente neste local, mas sim que “elas e suas cuidadoras devam ter seu espaço claramente identificado, para onde possam se recolher em algumas ocasiões e desfrutar de uma relação mais íntima.” (p. 38).

Questionar a prática educativa com bebês onde a sala é o único cenário de suas vidas na instituição escolar significa defender seu direito de estarem em outros espaços sem desmerecer as vivências dos bebês na sala do seu grupo. Requer pensarmos sobre o que está por trás dessa tendência: *o que a sala como espaço privilegiado do bebê na creche nos revela sobre nossa concepção de educação de 0 a 3 anos em espaços coletivos?*

Ademais, a sala como seu ambiente exclusivo na creche revela o *status* que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade nos contextos das escolas infantis. A ausência da presença dos bebês nos espaços de uso coletivo dos estabelecimentos educacionais indica o seu não reconhecimento como atores sociais e sujeitos de direitos.

Ao findar esse item, diante das evidências expostas, depreende-se que o *lugar* que estamos construindo para o berçário na escola infantil está pautado na sua exclusão, um *lugar* apenas de proteção e cuidado... um *não-lugar* no coletivo da creche!

Considerando os apontamentos de Mayall de que “A vida da criança é vivida através de infâncias construídas para elas, a partir das compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser” (1996 *apud* DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.63), a dissertação encaminha-se para uma breve revisão teórica. O objetivo é apresentar alguns estudos que trazem uma compreensão de bebê a partir de suas potencialidades e que por isso podem problematizar seu *(des)lugar* na educação.

3. POR UMA VISIBILIDADE DO BEBÊ E DE SUAS COMPETÊNCIAS

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2005, p.25).

Essas indicações do pesquisador da área da Sociologia da Infância Manuel Jacinto Sarmento apontam a infância vista a partir das potencialidades das crianças, desconstruindo imagens sociais nas quais elas foram inscritas, pautadas na negação de características do ser humano (não-fala, não-razão, não-trabalho). Essas imagens são problemáticas, pois tanto

[...] esclareceram sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas, estruturas de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultaram a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade de sua existência social. (SARMENTO, 2007, p.26).

Considerando que as sucessivas representações das crianças ao longo da história produziram um efeito de invisibilização da realidade social da infância (SARMENTO, 2007), e que a invisibilidade dos bebês, por sua vez, inscreve-se nesse processo mais geral, precisamos pensar:

Se as crianças foram, ao longo da história, excluídas, sem visibilidade como sujeitos sociais, o que poderá ter sobrado para os bebês, aqueles que dependem bastante do adulto para sua sobrevivência nos primeiros anos de vida?

Algumas especificidades dos bebês fundamentaram a construção de imagens de dependência e de fragilidade ainda mais fortes do que as construídas acerca das crianças com mais idade. Conforme Manuela Ferreira,

O desigual conhecimento e reconhecimento das diferentes idades de vida como realidades humanas e sociais relevantes é sintomático de uma concepção prevalente no seio da Sociologia acerca dos que contam, ou não, como seres sociais, sobretudo quando se considera o lugar marginal e o desinteresse a que têm sido remetidas as crianças, tanto mais acentuados quanto menores são as suas idades. (2004, p.1).

Nessas realidades humanas voltadas à exclusão, a autora inclui os bebês de 0 a 3 anos tidos, então, como “seres não sociais”. Algumas das razões apontadas pela antropóloga Alma Gottlieb (2009) para explicar o lugar minoritário que os bebês vêm ocupando no corpus antropológico também podem explicar a pouca valorização dos bebês não só nas pesquisas de outras áreas, mas também no mundo empírico (GOTTLIEB, 2009). São elas:

- (i) A falta de memória da nossa experiência humana enquanto bebês e o fato de muitos antropólogos culturais serem jovens, geralmente não terem ainda tido filhos;
- (ii) A passividade aparente dos bebês, devido a sua dependência biológica em relação aos adultos e seu desprivilégio enquanto sujeitos legítimos e produtores de cultura;
- (iii) O fato de os bebês, na maioria das sociedades, passarem a maior parte do tempo junto às mulheres que, até duas décadas atrás, também eram negligenciadas como sujeitos sociais;
- (iv) A incapacidade aparente dos bebês de falarem e de se comunicarem;
- (v) O maior envolvimento dos bebês em processos corporais do que em atividades intelectuais, o que os torna “quanto menores, mais bagunceiros”;
- (vi) A ligação dos processos corporais ao biológico que, conseqüentemente, define os bebês como pacotes biológicos, pré-culturais e, ainda, como não racionais diante da definição ocidental que concebe os processos racionais com base nas capacidades intelectuais.

Nas creches e pré-escolas é comum encontrarmos reflexos desses apontamentos feitos pela antropóloga em práticas cotidianas que desconsideram os bebês. É como se para os que não falam e não andam bastasse serem alimentados, cuidados e higienizados; práticas que mostram que os adultos não vêem no bebê um Outro, um sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses, sentimentos; algumas instituições os tratam como seres passivos. Já para outras como os bebês são inquietos e se movimentam muito, são enfatizadas condições que dêem conta de discipliná-los, sendo dispensáveis momentos que ofereçam contato com artefatos culturais, aprendizagens de práticas sociais, entre outros. Dessa forma, os seis itens referidos acima anulam as possibilidades de sua participação no contexto escolar.

Então, trago algumas ponderações apoiadas nos estudos da infância contemporâneos, nos quais os bebês vêm tendo lugar na pauta das reflexões. Tais estudos vêm permitindo compreendê-los a partir de suas potencialidades, em contraponto com os aspectos referidos acima.

Início pela tendência em pensar na linguagem apenas na dimensão do oral, a qual foi decisiva para a concepção pejorativa de bebê durante muito tempo, já que, inicialmente, eles se expressam por movimentos corporais, posturas, expressões faciais, gestos, vocalizações e choro. Esses modos de expressar-se por outras linguagens como, por exemplo, a corporal, fixaram-se no imaginário social como uma exclusividade do universo dos bebês, gerando uma imagem de que as diferentes linguagens seriam apenas uma alternativa necessária antes que adquirissem a fala oral. Essa ideia tem duas implicações equivocadas: a primeira, de que a expressão pelo corpo é vivida pelo bebê temporariamente; a segunda, de que os adultos apenas se expressam pela palavra oral, como se as linguagens plástica, visual e corporal, entre outras, não fossem próprias do humano, acompanhando-nos por todas as fases da vida.

Assim, a característica da nossa sociedade de privilegiar a linguagem falada e a escrita como se fossem opostas ao lúdico, ao imaginário e à fantasia colaborou para que predominasse uma compreensão dos bebês como seres incapazes e limitados. Rod-Parker Rees (2010), no artigo em que interroga sobre o que os adultos podem aprender com os bebês, alerta sobre essa influência:

Quando a comunicação é compreendida como sinônimo da fala é fácil adotar uma visão involuntariamente negativa dos bebês. Vê-los em termos do que ainda não são capazes de fazer. Os bebês (*infantes*, do latim *in fans*, que significa que não fala) estão *limitados* a formas de comunicação pré- verbais, pré-simbólicas ou não faladas [...]. (p. 40).

Há uma subvalorização dos seus modos de agir, pensar, expressar-se e significar o mundo, num meio social em que são valorizados os comportamentos racionais, em que há uma separação entre corpo, mente e emoção. Em contrapartida, Parker- Rees (2010) opta por usar o termo “comunicação primária” para descrever as interações íntimas e espontâneas que permitem aos bebês criarem relacionamentos com seus familiares, bem antes de valerem-se das estruturas públicas e formais da fala. Emprega-o para referir-se a *tudo* que usamos para criar e manter relacionamentos com as pessoas, incluindo a qualidade dos nossos movimentos, toques, gestos, expressões, contato visual e as qualidades musicais da nossa fala.

Esse *tudo*, sugerido pelo autor, ficou obscurecido atrás de imagens dos bebês como seres incomunicáveis, sem iniciativas, indefesos, frágeis e totalmente dependentes do adulto

que prevaleceram por muito tempo. Em parte, isso se deve aos estudos iniciais dos bebês pelo campo da psicologia que os tiveram como objetos da sua pesquisa acompanhando-os desde o seu nascimento apenas para compreender o desenvolvimento humano.

Helen Bee nos aponta que os psicólogos, durante muito tempo

[...] quase que universalmente assumiam que os bebês eram o que há de mais desinteressante ou, na melhor das hipóteses, desagradável. O recém-nascido era visto mais como um paciente do que como um agente [...] Mas, nos últimos 10 ou 20 anos, tem emergido um enorme interesse pelo bebê... (BEE, 1977, p. 57).

Nestes estudos emergentes destacados pela psicóloga há uma mudança no modo de compreender a criança recém-nascida, que passa a ser vista como capaz e como um agente “desde a sua primeira respiração”, como alguém que “explora, examina, compara e aprende, desde o início.” (BEE, 1977, p.58).

Assim, a psicologia do desenvolvimento, campo com uma longa tradição no estudo dos bebês, passou a perceber os bebês de uma maneira diferente: como potentes em habilidades perceptivas, visuais e auditivas, visto que antes “alguns psicólogos acreditavam que o bebê recém-nascido não podia ouvir e muitos, senão todos, pensavam que ele não podia ver muito bem” (BEE, 1977, p.58).

No livro de Klaus e Klaus (2001), podemos encontrar um importante avanço na compreensão do desenvolvimento dos bebês, na medida em que os pesquisadores mostram que mesmo antes do nascimento o feto responde ao toque, que a visão desenvolve-se antes do final da gravidez, assim como o paladar; que o feto e a mãe vão conhecendo-se de várias maneiras, num processo de troca em que ela “ajusta-se aos ritmos dessa nova vida dentro dela e o feto, por sua vez, experencia o ritmo de vida da sua mãe e, através dela, experencia o do pai e o de outros membros da família” (p.18). Pela documentação com imagens fotográficas, os pesquisadores mostram do que é capaz o “surpreendente recém-nascido”, expressão que intitula seu livro. O registro visual, acompanhado dos pressupostos teóricos e das reflexões dos autores, permite descobrirmos e entendermos os comportamentos dos bebês desde seus primeiros minutos de vida, como a procura do bebê e seu deslocamento, sem ajuda, até o seio da mãe, suas preferências e capacidades, que permitem sua sobrevivência nos minutos que procedem ao nascimento.

Ainda em contraste com aquele bebê incapaz apresentado nos manuais de psicologia antigos, conforme averiguado acima, pode-se encontrar referência à dimensão social dos bebês também nos materiais atuais da psicologia, como numa edição recente do livro “A

criança em desenvolvimento” (BEE, 2003), revista e atualizada, no qual se reconhece que os bebês apresentam habilidades sociais, embora tenham habilidades motoras ainda pouco desenvolvidas; em outras palavras, é afirmado que possuem a capacidade de atrair e manter atenção do outro mesmo que ainda não caminhem.

Os bebês são capazes de estabelecer conexões sociais pela expressão das suas emoções, adaptando ações às reações alheias e vice-versa; um exemplo poderia ser o revezamento, uma habilidade social que o bebê traz para a interação quando, ao mamar no seio da sua mãe, suga no padrão “ação-pausa”. Segundo Bee (2003), esses intervalos podem ser comparados ao ritmo de uma conversa, pois também são compostos por ações de movimento e pausa, fala e escuta.

Outro marco no estudo dos bebês pela psicologia refere-se às pesquisas da comunicação entre mãe-bebê, as quais implicaram no reconhecimento da capacidade das crianças de estabelecerem vínculos afetivos desde cedo, o que representou mais um avanço na maneira de compreendê-las.

No entanto, ao conceberem a mãe como parceira favorável na interação com o bebê, ocasionaram “até hoje uma supervalorização do papel da mãe, que é vista como outro mais naturalmente adequado a se relacionar com as crianças e estabelecer vínculos.” (SCHIMITT, 2008, p.33) Em decorrência disso, muitos estudos centraram-se só na análise da díade mãe-bebê e demoraram a atentar-se para os outros parceiros que interagem com as crianças.

Na psicanálise, vários autores, clínicos e pesquisadores, procuraram escutar os bebês: encontramos na França o importante trabalho de Françoise Dolto, e na Inglaterra temos Melanie Klein, Anna Freud, e, especialmente Donald Winnicott. Em um belíssimo texto, este autor apresenta suas ideias a respeito do “bebê como pessoa”. Nele, trata o bebê como um ser humano que além das necessidades de cuidado corporal também necessita de um cuidado relacional. Winnicott aponta que muito mais do que a alimentação do corpo há, também, o que chamou de uma *experiência de alimentação imaginativa*, afirmando perceber na observação dos atos dos bebês mais do que habilidades, brincadeiras: “Ao brincar, o bebê mostrou que reunira algo em si próprio que poderia denominar-se o material para brincar, um mundo interior de vivacidade imaginativa, que se manifestou pela brincadeira.” (WINICOTT, 1979, p. 87).

Assim, ele destaca que o bebê tem uma vida imaginativa, e que a mesma é enriquecida pelas experiências físicas que começam desde cedo, de modo que um bebê enquanto mama pode também estar brincando com seu dedo, existindo, assim, mais do que apenas a necessidade de saciar a sua fome. Enfim, questiona sobre como, apesar destes

argumentos, há pessoas que vêem os bebês com até seis meses como apenas corpos e reflexos, em detrimento de reconhecê-los como pessoas.

No Brasil, entre os estudos com bebês relacionados à Educação Infantil, destacam-se os trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras que integram o grupo de pesquisa chamado, atualmente, de CINDEDI²⁵, por serem estudos pioneiros no país acerca da interação bebê-bebê²⁶. Sua coordenadora, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, ao perceber que a creche possibilitava interações entre eles, alterou seu foco inicial de investigação que era a ação do adulto e o vínculo que ele constrói com a criança, para dedicar-se a pesquisar os bebês e as crianças pequenas como sujeitos que interagem e se relacionam entre si, num movimento pioneiro no país.

Na década de 70, emergiram alguns estudos específicos de interação criança-criança, concentrando-se principalmente em crianças maiores de 3 a 4 anos. Porém, foi na década de 1980 que alguns autores afirmaram que a interação com outras crianças acontece desde o primeiro ano de vida de maneira diversificada e frequente; conseqüentemente, nessa época emergiu o termo “interações entre pares” como uma nova forma de conceituar os processos que ocorriam entre criança-criança. (ROSSETTI-FERREIRA, *et al*, 2003).

Em artigo recente, Rossetti-Ferreira e seu grupo de pesquisadores (2003), mostram características dos processos interativos de crianças no primeiro ano de vida em situações de brincadeira livre, observando que a incompletude motora dos bebês, apesar de provocar a instabilidade dos episódios interativos é, também, fonte de criação da novidade, da possibilidade de que coisas novas aconteçam. Assim, trazem uma contribuição importante sobre o modo de compreender o bebê ao apontarem que é necessário “renunciarmos, num sentido mais amplo, a ideia desses desajeitamentos [motores] como obstáculos aos encontros dos bebês e encará-los como um ruído, uma perturbação que pode levar à novidade.” (ROSSETTI-FERREIRA, *et al*, 2003, p.300). Desta maneira, ressignificam o olhar de incapacidade no que concerne ao corpo do bebê, trazendo-o numa perspectiva que o valoriza, pois ele fomenta os episódios interativos que acontecem com os seus parceiros da mesma idade.

Já no artigo “Interações dos bebês em creche” (ANJOS *et al*, 2004), são evidenciadas interações fluidas, frequentes e entrecortadas; identificadas a partir da análise microgenética de episódios interativos de um bebê. É descoberto que os eventos interativos abarcam muito

²⁵ As produções do grupo CINDEDI - Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil, da USP de Ribeirão Preto são relevantes na pesquisa brasileira sobre desenvolvimento infantil ao perceberem-no a partir do contexto em que ocorrem e das relações que o permeiam e, não mais como uma questão individual.

²⁶ Um dos trabalhos produzidos é o vídeo “Bebê interage com bebê?”.

mais do que o fazer algo juntos, sendo o comportamento regulado, mesmo à distância, ou ainda que um dos parceiros não saiba que está regulando o comportamento do outro.

Desta forma, os pesquisadores do grupo CINDEDI preconizam, também, uma mudança no modo de conceber os processos interativos que, a partir desse estudo, “passam a ser entendidos dentro de um *campo interativo*, onde há interesses pelo outro, orientação de comportamentos dirigidos a e derivados pelo outro, além de regulação de suas ações pela ação do outro.” (ANJOS *et al*, 2004, p. 521).

Estudos com a temática da interação e relação social entre bebês e crianças pequenas vêm sendo realizados também pela área da educação em diálogo com outras disciplinas. Um deles é o de Coutinho (2009), no qual a autora traz as relações sociais dos bebês como uma problemática interdisciplinar, mas com aporte teórico-metodológico da sociologia da infância, que defende a criança como um ator social. Nessa perspectiva, ela destaca a importância da “valorização dos bebês enquanto seres humanos competentes, que têm uma dependência relativa do adulto, mas que também produzem cultura e se relacionam de forma autônoma com seus pares.” (p. 19). Outro é o desenvolvido por Rachel Pereira Freitas (2011), que analisa como acontece a produção das culturas infantis nas relações sociais entre crianças bem pequenas. No campo da educação, mas com suporte na psicologia, destaca-se o realizado por Hildair Câmara (2006), que trata das possibilidades interativas entre bebês.

Mesmo com esses estudos, muitos conhecimentos ainda precisam ser construídos diante do seu ingresso em instituições coletivas de cuidado e educação desde a mais tenra idade. Por motivos diversos, os bebês têm vivenciado sua entrada na instituição escolar cada vez mais cedo, o que possibilitou estudos da área da educação que também vêm revelando o quanto às crianças pequenas são sujeitos competentes em suas ações e relações a partir de questões relacionadas à prática educativa. (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2002; DAHLBERG, MOSS; PENCE, 2003; BARBOSA, RICHTER, 2009; BARBOSA, RICHTER; 2009). A pesquisadora italiana Tullia Musatti (1998) nos mostra que as crianças não são indiferentes à presença, atividades e sentimento de outras crianças na escola; pelo contrário, afirma que elas elaboram meios interativos diferenciados em função do parceiro de quem querem se aproximar.

Em busca das potencialidades dos bebês, trago, ainda, as palavras provocativas do educador italiano Loris Malaguzzi, o qual ao desconstruir a imagem de que a criança não pode interagir com os outros antes de falar, elucida as capacidades expressivas dos bebês.

Quando as crianças nascem, elas são banhadas por um oceano de palavras, por signos, aprendendo a própria arte de falar, a arte de escutar, a arte de ler e a de dar significado aos signos. Quero dizer com isso que a criação implica encontrar uma solução para uma competência cada vez maior no que se refere à comunicação. **Na verdade, na comunicação está contida toda a vida da criança, toda a vida do homem:** as ferramentas lógicas do pensamento, a comunicação como uma base para a socialização, e os sentimentos e as emoções transmitidos pela comunicação. Aprender a falar e aprender como alguém pode falar e ouvir são as grandes questões da vida. [grifo nosso] (1993 *apud* DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 83).

Acreditar que as crianças já nascem *banhadas* em meios expressivos implica crer que elas experimentam o mundo desde seu nascimento, interagindo e relacionando-se com os outros, cheias de desejos e de curiosidade de viver. Sabe-se, hoje, que os bebês experenciam o mundo pelos sentidos, interpretam-no e o significam pelo toque, pelo olhar, pelo gesto; acredita-se que as crianças nasçam falando, mesmo que a palavra composta de sons custe a aparecer. E que, quando ela surge, não vem do nada, sai de um laboratório submerso e silencioso de provas, experimentações para comunicar, que as crianças vão construindo.

A espécie humana tem o privilegio de manifestar-se em uma pluralidade de linguagens (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2006). A dimensão da criatividade nas linguagens permite compreender a criança, desde bebê, como alguém que experimenta o mundo, como um aprendiz mais do que como um alvo do ensino. E como uma protagonista ela é *escutada* pelos professores não só em termos da linguagem verbal, mas ao ser *observada* através das *cem linguagens*²⁷ pelas quais expressa suas ideias, pensamentos, emoções, necessidades e desejos.

Não significa que seja possível compreender tudo o que acontece entre eles, mas reconhecer que seus códigos linguísticos *funcionam* no compartilhamento das suas emoções, pensamentos e necessidades, mesmo que sejam misteriosos para nós, adultos. Para Gottlie (2009), além da linguagem dos bebês não possuir um dicionário pronto, ela apresenta regras ocultas, as quais, talvez, nem possam ser por nós descobertas.

Então, é imprescindível empenhar-se no exercício de olhar seus rostos, suas mãos, seus movimentos, suas brincadeiras, porque neles está a origem das palavras e dos sentimentos; justamente por isso é tão necessário olhá-los em suas múltiplas linguagens para compreender o enredo de suas interações e relações com o outro, quer seja ele um adulto, um coetâneo ou o *outro* mundo.

²⁷ No poema “Ao contrário, as cem existem” (MALAGUZZI *apud* EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999) está expressa a concepção de criança expressiva, rica e potente ao evidenciar que ela é feita de cem: cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, cem jogar e falar... Enfim, de cem linguagens.

As pesquisas vêm mostrando que os bebês são ativos: iniciam ações, procuram o outro através do olhar, do gesto, do toque, do choro; interessam-se pelo mundo desde o seu nascimento. Estar ciente disso abre outras possibilidades para uma imagem de bebê e criança pequena que os vê como capazes e potentes e não mais como seres isolados e egocêntricos. Uma imagem que não é única, pois contém e deve dar conta das diferenças, particularidades e especificidades, de ritmos, cultura, classe, gênero, de cada bebê.

Assim, emergem olhares para os bebês de diversos campos a partir de suas potencialidades e singularidades; olhares não mais passíveis de serem generalizados, classificados em etapas ou enquadrados em estágios de seu desenvolvimento, mas que, no entanto, aproximam-se ao perceberem o bebê como

[...] co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto, que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis (por exemplo, desenvolvimento social, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, etc.), por meio do isolamento de processos, os quais são complexos e inter-relacionados, a criança pequena é entendida como um sujeito único, complexo e individual. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.71).

Enfim, esses olhares construídos a partir da compreensão de que os bebês e as crianças pequenas agem no mundo coconstruindo suas experiências com outros bebês, crianças e adultos vem influenciando, ainda que de maneira incipiente, práticas educacionais. São esses olhares que orientam essa pesquisa quanto à compreensão de quem são os bebês.

4. ALGUNS DIÁLOGOS TEÓRICOS: a escola infantil como contexto de vida coletiva

A escola de educação infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes. Ela oferece à criança o contato com o contexto cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade, no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem-viver e onde pode ser ouvida e respeitada. (BRASIL, 2009a, p.56).

Eis acima a proposição de uma escola infantil comprometida com a infância, seus saberes, suas experiências, seus interesses, suas culturas infantis, mas, ao mesmo tempo, comprometida e ciente do seu papel de oferecer à criança o contato com outras pessoas, outros saberes, com o contexto cultural mais amplo do qual ela faz parte. Uma concepção de escola infantil que inspira a realização deste estudo.

Partindo dela, esta dissertação, que pretende olhar as vivências dos bebês nos diferentes espaços de vida coletiva da escola infantil, busca nos referenciais teóricos dos campos da Psicologia Social-Cultural (ROGOFF, 1998, 2000, 2005), da Sociologia da Infância (CORSARO, 2007; SARMENTO, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008; SARMENTO; PINTO, 1997; MOLLO-BOUVIER, 2005) e da educação infantil (BARBOSA, 2006, 2007, 2009; BARBOSA; RICHTER, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2008), suportes que embasam a pesquisa. Os aportes teóricos trazem contribuições que em diálogo interdisciplinar constituíram-se como as *lentes teóricas* que me permitiram olhar a presença dos bebês nos espaços da escola buscando compreender como isso pode redimensionar a prática pedagógica desenvolvida com eles.

Parte-se da premissa de que a experiência do convívio humano entre adultos e crianças, e das crianças entre si, proporciona aprendizagens que são construídas no cotidiano da escola, nas relações e ações que ali se estabelecem.

Nesse sentido, a compreensão das pessoas como seres biológicos e culturais, para Barbara Rogoff (2005), subjaz que “como uma espécie biológica, nós os seres humanos, somos definidos em termos de nossa participação cultural” (p.15). Nessa esteira, a aprendizagem humana é facilitada por uma infância especialmente longa, diferentemente de outras espécies. Para Rogoff, não há dicotomia entre “o inato” e o “adquirido” uma vez que

Os bebês vêm ao mundo equipados com padrões de ação, bem como de preferências e vieses na aprendizagem, com base em seus genes individuais e de espécie, e em sua experiência pré-natal. Eles também vêm equipados com cuidadores que estruturam seus mundos biológicos e sociais de formas derivadas de sua própria história filogenética e cultural, bem como da de seus ancestrais (ROGOFF, 2005, p.63).

Para explicar a “natureza cultural do desenvolvimento humano”, a pesquisadora toma como um dos conceitos centrais sua compreensão de “processos culturais”²⁸, os quais entende que se constituem nas formas cotidianas de fazer as coisas, o que varia entre as comunidades. Contudo, “a cultura não é uma entidade que influencia os indivíduos”, já que as pessoas contribuem para a criação dos processos culturais. Dessa forma, “os processos individuais e culturais são mutuamente constitutivos e não definidos separadamente” (ROGOFF, 2005, p.51).

Rogoff (2005), ao pesquisar comunidades em diferentes culturas, mostra que o modo como se educam os bebês e as crianças e aquilo que se oferece a eles é uma construção cultural de cada sociedade. E em algumas comunidades as crianças são incluídas em quase todos os eventos - “elas são parte do mundo e não atrapalham” -, já em outras prevalece a sua segregação do restante da comunidade, sendo este posicionamento uma das “mais poderosas variações nas vidas das crianças [...] até que ponto elas podem participar e observar atividades adultas”.

Suas contribuições provocam a reflexão sobre o fato de que, em algumas instituições de educação infantil no Brasil, para educar e cuidar bebês nesses espaços de vida coletiva é necessário estar excluindo-os do convívio com as demais pessoas da escola. E isso é uma construção social, peculiar ao modo como interpretamos e concebemos a sua educação nos espaços públicos de educação, proveniente da visão higienista e assistencialista que se tinha na origem destas instituições. Ao mesmo tempo, seus estudos contribuem ao mostrarem que a experiência de um convívio mais alargado dos bebês não só é possível, como também enriquecedora para suas aprendizagens. Trata-se, então, de reavaliarmos as condições necessárias para que essa experiência possa ser concretizada em nossas escolas infantis.

Esse posicionamento a favor da inserção da criança no mundo social, desde pequena, orienta-se e toma força numa perspectiva de desenvolvimento humano que o compreende como:

²⁸ Os conceitos desenvolvidos por Rogoff para compreensão desses processos culturais se originam na perspectiva cultural-histórica.

[...] um processo no qual as pessoas se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais, que, por sua vez, contribuem para as transformações em suas comunidades culturais com o passar das gerações. (ROGOFF, 2005, p.41).

Assim, o desenvolvimento humano é vinculado à relação dos indivíduos com seus contextos, tendo em vista que as pessoas são seres biológicos e culturais, o que nos permite compreender que os esforços dos bebês são repletos de características biológicas e culturais dos relacionamentos entre cuidador e criança, bem como são rodeados por práticas culturais que estimulam o seu envolvimento nas atividades de sua comunidade.

Assim, como expõe a pesquisadora, “em vez de olhar para o cuidador, o bebê pode estar voltado à mesma direção que ele (para fora) e aprender a partir de suas atividades e interações com outras pessoas” (ROGOFF, 2005, p.168). Entre essas pessoas incluem-se também, além dos adultos, o envolvimento com crianças de idades diferenciadas, com as quais podem aprender papéis, responsabilidades, orientação de pares, de forma coletiva, e como lidar com conflitos e conciliação.

Ainda sobre a mesma autora, pode-se afirmar que suas pesquisas põem em evidência a necessária reflexão da natureza cultural da vida cotidiana. Nessa direção, as fundamentações de Rogoff de que as pessoas se desenvolvem “como participantes das comunidades culturais”, possibilita um redimensionamento daquele bebê visto como alguém que precisa crescer para participar; ao contrário, é participando que o bebê cresce, aprende e se desenvolve. Como afirmou, as crianças de todas as partes aprendem as habilidades no contexto de seu uso e com a ajuda daqueles que as cercam.

Assim, segundo ela, não só os adultos como também as outras crianças participam desse processo. Para ampliar a visão acerca da natureza cooperativa da aprendizagem, Rogoff (1998, 2000, 2005) aponta outro conceito que compreende como central, o da “participação orientada” em atividades culturais. As crianças aprendem de várias formas, a medida “que participam e são orientadas pelos valores e pelas práticas de suas comunidades culturais”; quanto ao termo “orientada”, nesse conceito:

[...] é utilizado de forma ampla, para incluir interações cuja intenção é instrutiva, mas ir além delas. Além dos instrutivos, a participação trata de sistemas de interação paralela ou distal, nos quais as crianças participam dos valores, das habilidades e das práticas de suas comunidades, sem intenção instrutiva, ou mesmo sem estar juntas, ao mesmo tempo. Ela inclui formas variáveis de participação em atividades culturalmente orientadas, por meio do uso de instrumentos específicos e do envolvimento com instituições culturais. (ROGOFF, 2005, p.233).

Em sua obra, é apontado que a vida das crianças é estruturada a partir das oportunidades criadas tanto por adultos quanto pelas próprias crianças, por meio da escolha das atividades das quais elas observam e participam, bem como em meio aos empreendimentos compartilhados nos quais se envolvem, como na realização das atividades de rotina e no brincar.

Na mesma direção, no campo da Sociologia da Infância, ainda que por caminhos diferentes da psicologia social cultural, encontro importantes contribuições para a reflexão acerca da educação dos bebês em espaços coletivos, pois conhecer as pesquisas realizadas pelos seus estudiosos revela novas concepções sobre a criança na medida em que a percebe como “ator social” e reconhece seu papel ativo na construção de culturas. Ao passo que este campo compreende a infância como uma construção social, os bebês e as crianças são vistos como sujeitos contextuais, com histórias próprias que as particularizam perante seus coetâneos.

O pesquisador americano William Corsaro, com formação em sociologia, aponta que é problemática a imagem da criança individual que ainda prevalece, a qual encontra pressupostos numa concepção de desenvolvimento humano como algo individual e se assenta na internalização passiva das competências adultas pela criança. Em contrapartida, o autor assinala que as crianças se desenvolvem individualmente, mas que este processo se dá em meio ao coletivo do qual fazem sempre parte, num processo que está em mudança constantemente. Para Corsaro, “o desenvolvimento humano, ou melhor, o desenvolvimento dos humanos, é sempre coletivo e as transições são sempre produzidas coletivamente e partilhadas com outros significativos” (2007, p.1).

No âmbito desse segmento da sociologia, Corsaro aponta que

[...] é Qvorup, no seu argumento de que a infância é uma forma social e as crianças são coconstrutores activos dos seus mundos sociais, que melhor conceptualiza as crianças e a infância no âmbito da prática social e da agência. (CORSARO, 2007, p. 2).

Assim, a infância é reconhecida como um componente da estrutura da sociedade que é importante em seu próprio direito e, também, enquanto um estágio do curso de vida nem mais nem menos importante que os outros. Além de ser biológica a infância é determinada socialmente; para este grupo de sociólogos ela é, simultaneamente:

- (i) Uma categoria social, do tipo geracional socialmente construída, relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma

posição estrutural condicionada pela relação com as outras categorias geracionais, assim como a dos adultos;

- (ii) Um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo, co-construtores da infância e da sociedade (SARMENTO, 2008).

A infância é compreendida como uma construção social que embora se diferencie de outros grupos etários como o dos adultos dada a posição estrutural que ocupa na sociedade, não é única, pois a heterogeneidade das experiências infantis implica numa diversidade dos modos de vivê-la. Essa sua imagem contempla o fato de que as infâncias são vividas pelas crianças de maneiras muito diversas, pois as crianças possuem características que as diferenciam entre si, como classe e gênero entre outras.

No entanto, independente desses e de outros fatores que as singularizam, as crianças são ativas, participam como agentes dos processos sociais, de construção do conhecimento, das relações em que estão inseridas, são coprodutoras de cultura em interface com os adultos.

Com as contribuições deste campo da sociologia, de objetos a serem treinados e socializados as crianças passam a serem reconhecidas como atores sociais ativos, sujeitos que têm *voz* e *vez*, cidadãos com perspectivas próprias de entendimento do mundo. Como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização ao mesmo tempo em que participa da reprodução e da transformação da sociedade; de fato, as crianças “são também, parcialmente, os atores de sua própria socialização e, também parcialmente, os atores da nossa, isto é, dos pais e profissionais da socialização” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.400). As crianças não só são influenciadas como também influenciam as ações da sociedade, motivo pelo qual elas são reconhecidas em sua capacidade de agência.

Por conseguinte, deixam de ser estudadas com vistas apenas a seu tratamento e cuidado pelos adultos e passam a ser conceituadas a partir de seu próprio universo de referência, já que são coconstrutoras da infância e da sociedade. Conforme Sarmiento & Pinto (1997), as crianças “não são acessórios da sociedade dos adultos, mas sim sujeitos empíricos”.

Como sujeitos culturais e não consumidores da cultura adulta, a socialização das crianças não mais é vista compreendendo um processo numa *via de mão única*, mas num movimento duplo, no qual as crianças recebem e interpretam os valores, fatos e informações dos adultos com seus códigos interpretativos próprios, mas também geram seus juízos e interpretações da realidade.

Com isso, reconhecer as crianças como construtoras de cultura significa reconhecer também a sua capacidade de produção simbólica e suas diversas linguagens, pois mesmo as

pequeninas têm muitas manifestações e representações expressas por outras linguagens que não a verbal.

[...] a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade [...] A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (SARMENTO *apud* QUINTEIRO, 2002, p. 139).

Contudo, reitero que as crianças não constroem cultura de maneira isolada ao que acontece no mundo adulto, visto que elas interpretam os fatos cotidianos, construindo suas próprias significações sobre o que lhes acontece através das suas rotinas de brincadeiras. Os momentos de interação, mais do que simples locais e tempos em que as crianças estão juntas, são ocasiões privilegiadas para que as crianças construam suas culturas de pares, de modo que “a análise das culturas infantis não pode prescindir da observação das dimensões relacionais (seja entre pares, seja com os adultos) e no modo como nessa relação se estruturam modos representacionais distintos.” (SARMENTO, 2005, p.27).

Nesse sentido, recorro mais uma vez a Sarmento, por concordar com a sua proposição de que a diferença da infância não deve estar pautada na ausência de características adultas nas crianças, mas sim na presença de outras características, as quais, apesar de múltiplas em função das crianças pertencerem a diferentes classes, gêneros, culturas de origem ou espaços, sejam reveladoras do que todas as “crianças do mundo têm em comum” (SARMENTO, 2005, p.35).

E são justamente as culturas infantis que dizem respeito a *esse algo em comum* que as crianças têm, uma vez que constituem o aspecto que diferencia a infância das outras idades; é pela sua produção que as crianças interpelam as visões de mundo dos adultos ao questionarem muitas das suas evidências. Devido a isso, Sarmento argumenta que agora se pode pensar num sentido de negatividade da infância, porém distinto daquele anteriormente descrito, na medida em que este se configura como “Uma negatividade positiva: aquela pela qual o mundo social é interpretado e desconstruído em muitos dos seus pressupostos pelas culturas infantis” (2007, p.36), um sentido que percebe a infância como distinta da etapa adulta, mas nem por isso inferiorizada com relação a ela.

Nessa perspectiva, de valorização dos bebês e das crianças como sujeitos, o importante documento publicado recentemente pelo Ministério da Educação - “Práticas

cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BRASIL, 2009a) - traz contribuições indispensáveis para uma ressignificação das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos, pautadas no seu respeito e participação.

Ao afirmar que o currículo acontece com a participação das crianças nos processos educacionais, o documento pontua que ao invés de um material didático pronto para o professor aplicar, é necessário investir na criação de espaços de participação que possibilitem os encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos.

É ao **fazer junto**, ao colaborar em tarefas, ao decidir **em conjunto com outras pessoas** mais experientes, que as crianças aprendem. Portanto, no convívio, nas **ações e iniciativas** que realizam, elas vão constituindo seus próprios percursos formativos, ou seja, criam seus caminhos dentro de uma cultura, aprendendo a se desenvolver com autonomia. [grifo nosso] (BRASIL, 2009a, p. 26).

Permitir, incentivar e valorizar as ações e relações dos bebês e das crianças pequenas é condição para que os estabelecimentos educacionais sejam espaços favorecedores da produção das culturas infantis, de processos de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura. Nessa direção, o documento enfatiza a necessidade de se valorizar as ações que as crianças pequenas realizam sobre si e no mundo através de suas experiências cotidianas, ao ressaltar que os conteúdos iniciais da educação das crianças pequenas apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana.

São, inicialmente, os conteúdos desta faixa etária: o alimentar-se, o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno, o separar-se e o reencontrar-se, o movimentar-se, o conviver com os demais e tantos outros conteúdos. Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. **Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural.** [grifo nosso] (BRASIL, 2009a, p.81).

Desse modo, considerar as práticas sociais como conteúdos possibilita uma maior valorização da ação dos bebês e das crianças pequenas na escola, através da percepção de que as atividades rotineiras são aprendizagens complexas e importantes que os bebês nessa fase de suas vidas precisam realizar. Isso, levando em conta que “A vida cotidiana de um grupo de crianças em um determinado lugar é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado, pois a convivência cotidiana implica a existência do inesperado.” (BRASIL, 2009a, p.42).

Quanto aos estudos com relação à educação infantil, as contribuições da Pedagogia da Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2008) articulam-se com os pressupostos que venho expondo, pois nela a ênfase dada à interação professor-aluno pela pedagogia da transmissão deixa de ser única e central, ao passo que a interação entre as crianças passa a ser valorizada. A criança é vista como protagonista, deixando de ser apenas uma receptora de conhecimentos, de modo que

Preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza **a criança como uma pessoa com agência, não a espera de ser pessoa**, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. **Assim, os ‘ofícios’ de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.** [grifo meu] (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.27).

É na participação cotidiana da *pessoa do professor* e da *pessoa do aluno* que se constrói o contexto escolar. Embora o espaço tenha uma *pedagogicidade* indiscutível, o espaço físico por si só não faz uma escola. No âmbito da pedagogia da participação, uma escola é mais que um conjunto de salas, pois compreende as articulações entre os atores em suas relações e atividades as quais criam memória no contexto, fortalecendo, assim, a ideia defendida por Dahlberg, Moss e Pence (2003) da qualidade enquanto uma construção compartilhada que é própria de um local e de um grupo.

Na perspectiva apresentada por Oliveira-Formosinho (2007), da escola enquanto contexto social, a bidirecionalidade e a interatividade entre os atores do processo educativo e seus contextos são também reconhecidas. As crianças, da mesma forma que os adultos, agem modificando os contextos, tanto no que se refere aos espaços quanto às relações interpessoais estabelecidas nele; dão novos rumos ao que é proposto de modo que não há uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, mas uma construção cotidiana conjunta dos processos de aprendizagem. É nessa interdependência com o contexto que os atores constroem a intencionalidade pedagógica.

Na pedagogia da infância, conciliar o proposto com o vivido, o planejado com o inusitado pressupõe que professor e aluno participem, o que requer considerar tanto a cultura escolar quanto a infantil como importantes. Significa considerar que “a interdependência entre os atores e os ambientes, faz da pedagogia da participação um espaço complexo, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto torna-se critério do fazer e do pensar.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19).

Há, então, oportunidades para os saberes dos bebês e das crianças, seus interesses, necessidades e curiosidades na escola que já tem uma cultura legitimada, a escolar (com saberes científicos, regras e normas já instituídas, papel de professor que ensina e de aluno que aprende).

Nessa perspectiva de valorização da participação dos bebês e das crianças nos processos educacionais, eles além de serem reconhecidos como protagonistas em suas interações e relações são, também, vistos como pessoas que reconfiguram o tempo e espaço a sua volta.

As crianças, embora membros ativos das culturas e do meio social, estão sujeitas às características estruturais e institucionais às quais tanto podem capacitar quanto inibir esses processos. Com a ampliação do atendimento de bebês nas instituições educativas faz-se urgente, então, refletir acerca de como estamos lidando com esse impasse na creche. Considerando-se que é nessa etapa educacional que ocorrem as primeiras inserções dos bebês em práticas culturais e sociais fora do âmbito familiar, esta questão torna-se mais relevante.

É preciso pensarmos sobre os contextos que estamos construindo nas relações estabelecidas na creche. Os contextos são relacionais, são constituídos tanto pelo que as pessoas estão a fazer, por quando e onde estão a fazer, quanto pelas próprias pessoas que partilham um *aqui* e *agora*; ou seja, as pessoas em interação servem de contextos umas às outras e, por isso, a que se considerar o aspecto social de um contexto (GRAUE; WALSH, 2003).

Na dimensão abordada aqui, contexto compreende tanto os aspectos físicos, como o local, suas características espaciais, os objetos que o compõem, quanto os aspectos sociais, como as pessoas que participam de determinado contexto, seus papéis, ações e culturas. Desta forma, o ser humano em interdependência com todos os outros é um dos componentes do contexto, de modo que o aspecto social não existe sem o material e vice-versa. Como espaço compreende-se o aspecto físico: os locais onde as atividades são realizadas, caracterizados pelos objetos, móveis, materiais didáticos e pela decoração (ZABALZA; FORNEIRO *apud* BARBOSA, 2006).

Explicados esses conceitos, quando falamos em contexto de vida coletiva da escola infantil, depreende-se que

[...] por sua organização temporal e espacial, possibilita esse enraizamento das ações coletivas oferecendo uma situação apropriada para constituir a ação humana em sua natureza relacional e coletiva, tirando o foco no ator individual e acentuando o aspecto relacional e de negociação entre as crianças. (BARBOSA, 2009, p.180)

Para olhar a presença do grupo de bebês e suas educadoras nos espaços da escola infantil como contextos de vida coletiva, esses campos, tanto da psicologia social cultural como da sociologia da infância são fundamentos teóricos essenciais para um diálogo profícuo com pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à educação na faixa etária dos 0 aos 3 anos. Essa interlocução pode nos ajudar a aprender mais sobre os bebês e as crianças, contribuindo, e muito, para as reflexões pedagógicas que pensem na educação de bebês valorizando-os como sujeitos participantes no dia a dia de suas rotinas na escola. Por sua vez, isso requer que seja enfatizada uma pedagogia que construa contextos e possibilite relações entre as pessoas, mas eis a questão:

Como fazer isso em se tratando dos bebês e nos múltiplos espaços da creche?

Tomando esses aportes teóricos acima apresentados, a pesquisa procura investigar acerca dessa problemática e para isso toma como caminho a proposição de Barbosa: “Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola.” (BARBOSA, 2007, p.162)

5 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: para além da sala do berçário...



Pesquisar é isso.
É um itinerário, um caminho que trilhamos e
com o qual aprendemos muito, não por acaso,
mas por não podermos deixar de colocar em xeque
nossas verdades diante das descobertas reveladas,
seja pela leitura de autores consagrados,
seja pelos nossos informantes, que têm outras
formas de marcar suas presenças no mundo.
Eles também nos ensinam a olhar o outro,
o diferente, com outras lentes e perspectivas.
Por isso não saímos de uma pesquisa do
mesmo jeito que entramos...
(Nadir Zago, 2003)

Esta pesquisa constituiu-se em um itinerário que foi se configurando a partir das minhas intenções em aprofundar meu conhecimento sobre a educação de 0 a 3 anos. Iniciei estudando princípios teóricos e fazendo perguntas que tratavam sobre a relação das crianças pequenas e me inseri na escola com a intenção de investigá-las, de observar de que maneira ocorre a interação entre os sujeitos nessa faixa etária na turma que integram. Porém, com a prática desenvolvida na instituição, um aspecto que muito chamou minha atenção foram as vivências do grupo de bebês que aconteciam **PARA ALÉM DA SALA DO BERÇÁRIO**. Então, centrei meu olhar em tais momentos, procurando compreender como isso pode redimensionar pedagogicamente as possibilidades de aprendizagem, ações e relações dos pequenos na escola infantil.

Nesse percurso, foi preciso realizar escolhas teórico-metodológicas que contemplassem essa perspectiva da pesquisa como “caminho que trilhamos” ao andar sem, no entanto, distanciar-se do rumo pretendido.

5.1 DA ENTRADA NO CAMPO À CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA: onde estão os bebês na E.M.E.I. Santa Rosa?

O referido caminho teórico-metodológico se reconfigurou a partir das imersões iniciais feitas no campo, dando um novo sentido ao trabalho, e expressando-se com o seguinte questionamento:

ONDE ESTÃO OS BEBÊS NA EMEI STA ROSA?

Hoje visito a escola pela terceira vez [...]. Vou conhecer as turmas do berçário da escola. Passo primeiro na sala do berçário 2, onde encontro os bebês brincando nesse local [...]. Prossigo, ando no corredor até encontrar a sala do berçário 1, a qual identifico pelos cartazes de boas-vindas nela fixados, mas também pelos enfeites de E.V.A. colados com formato de bebês e chupetas, além dos móveis que estão pendurados dentro da mesma.

No entanto, me deparo com a sala vazia: **Onde estão os bebês?**

(CADERNO DE CAMPO, 15 DE março de 2010)

PÁTIO DA
FRENTE



SALA DO
BERÇÁRIO 1



PÁTIO DO
MEIO 1



PÁTIO DO
MEIO 2



PÁRQUINHO



ESPAÇO ANEXO AO PARQUINHO





REFEITÓRIO



HALL DE
CIRCULAÇÃO
EXTERNO



ENTORNO DA
ESCOLA

E esta foi a resposta que obtive:

“Os bebês estão em todos os cantos, por todos os espaços”

(Conversa com a vice-diretora Flávia)

Para John Creswell (2007), o pesquisador ao inserir-se no campo interage com os outros participantes e, por isso, mudanças quanto ao seu projeto inicial da pesquisa podem acontecer. Sendo assim, em seu livro “Projeto de Pesquisa”, ele caracteriza a investigação qualitativa como emergente ao invés de rigidamente planejada, já que diversos aspectos podem modificar-se durante um estudo qualitativo.

Nesta pesquisa foi assim... O estranhamento²⁹ que senti em minha primeira visita para conhecer as turmas da creche, ocasião em que encontrei os bebês no pátio, mesmo que estivessem no período de adaptação, foi crescendo a cada dia que retornava à instituição e percebia que os bebês estavam a frequentar outros espaços, de uso coletivo da escola, como os apresentados nas fotografias acima.

²⁹ Estranhamento, pois nas pesquisas que vinha lendo, citadas no capítulo 1, essa prática é apontada como não usual nas escolas infantis no que se refere à turma dos bebês.

Essa presença constante dos bebês nos diferentes espaços da instituição, então, me inquietou: *O que os bebês fazem nesses espaços? Porque são levados a eles? Como essa prática se organiza?*

Nessa direção, o caminho da pesquisa se reconfigurou a partir da minha imersão inicial no campo, permanecendo a intenção de investigar a relação entre bebês e dos bebês com e no espaço da creche, mas agora reconfigurada: como a presença dos bebês constrói novos significados para a escola e como o contexto da escola com foco nas suas vivências nos espaços escolares significa as possibilidades dos bebês, “para além da sala do berçário”. Dessa maneira, ao invés de verificar no campo uma hipótese de pesquisa, este estudo teve no campo elementos que contribuíram na configuração do próprio objeto de pesquisa.

Além disso, destaco que a escolha de realizar a investigação no contexto escolar tem relação com uma ideia que compartilho com Graue e Walsh (2003), de que o objetivo de se trabalhar com as crianças deva ser o de explicar os fatos, mantendo a riqueza multifacetada de suas vidas e, para isso, se investiga num contexto real de suas vidas. E, entendendo a escola como um espaço social, privilegiou-se compreender o que acontecia nos múltiplos espaços da instituição, considerando os bebês como sujeitos ativos desses contextos.

Diante da não neutralidade do pesquisador, levou-se em consideração que o caminho percorrido compreendeu a apreensão do “significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição por um investigador.” (GRAUE; WALSH, 2003, p.34). Assim, esta dissertação expõe um caminho construído com as pessoas do campo, mas narrado e interpretado por mim e, nesse sentido, contemplou mais uma característica da abordagem qualitativa, que é a centralidade narrativa.

5.2 ALGUMAS ESCOLHAS:

Para desenvolver a pesquisa, optei por acompanhar as vivências da turma do berçário 1 no seu acontecer cotidiano, de modo que pude olhar com atenção fatos, ações e suas rotinas. Durante quatro meses – de março a julho -, acompanhei a vida coletiva do grupo na escola infantil; em agosto foram feitas algumas visitas à escola para trâmites burocráticos referentes à realização da pesquisa ou ainda, com a intencionalidade de realizar mais algumas entrevistas com as pessoas envolvidas. Ao longo dos meses, permaneci junto ao grupo de 2 a 3 vezes por semana, em torno de 3 a 4 horas por dia, perfazendo um total aproximado de 125 horas. Para

viabilizar o processo de geração dos dados vividos no campo, elenquei alguns meios que otimizassem esse processo e favorecessem a compreensão da prática pedagógica da instituição pesquisada, assim como alguns instrumentos para o registro dos mesmos, os quais apresento a seguir.

5.2.1 Observação, conversas-entrevistas

As observações, de modo geral, foram realizadas no turno da manhã, período em que estava presente a professora, com quem inicialmente acordei sobre a pesquisa. Em situações especiais, como o evento da Passeata em torno do quarteirão, e em outras esporádicas, visitei a escola no turno da tarde, podendo observar um pouco da vida das crianças também nesse período do dia.

Minha escolha pela observação como meio para a geração dos dados fundamentou-se no modo como é compreendida e apresentada por Tura (2003) e Jablon, Dombro, Dichtelmier (2009).

Segundo Maria de Lourdes Rangel Tura, a observação da realidade social manteve um papel expressivo na construção da teoria sociológica, tendo sido resgatada pelos pesquisadores recentemente, numa busca por metodologias que resultassem em maior aproximação “com o acontecer da vida social e a análise do ponto de vista dos atores [...]” (TURA, 2003, p. 185). É nessa perspectiva que observar a turma do berçário 1 significou poder estar me aproximando do dia a dia dos bebês e das professoras, tendo a oportunidade de perceber os significados das proposições dos adultos, como quando optavam, ou não, por exemplo, por ir ao espaço que estava reservado à turma naquele dia.

Estar lá, observando, possibilitou-me interpretar os motivos pelos quais os bebês eram levados aos outros espaços da instituição, bem como as dificuldades e possibilidades que dessa vivência decorriam. Estar imersa naquela realidade, olhando o que ali acontecia, permitiu-me perceber que os bebês não saíam da sala apenas porque a sala precisava ser higienizada; da mesma forma que pude entender os motivos pelos quais às vezes eles não iam a determinados espaços.

A observação, nessa feição antropológica, ofereceu-me a possibilidade de *atingir* uma gama maior da complexidade dos fenômenos sociais, pois foi como “[...] um mergulho

profundo na vida do grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais.” (TURA, 2003, p. 189).

Mas, como observei?

Não me baseei em aspectos pré-estabelecidos, os quais deveria todo dia verificar no campo, pois minha observação estava relacionada a vivências de um grupo e, de acordo com as características desse material que me propus a *recolher*, a mesma inseriu-se numa esfera de investigação que “segue caminhos menos normatizados e tem protocolos mais flexíveis.” (TURA, 2003, P.185).

Por isso, procurei olhar atentamente para como os bebês significavam suas experiências na escola e como os adultos significavam as possibilidades deles nesse contexto, deixando-me guiar pelo que emergia no dia a dia e que me despertava a atenção. Procurei estar atenta, em especial, às especificidades das vivências dos bebês em cada um dos espaços da escola, ao que cada deles disparava na teia de ações e relações das pessoas, ali envolvidas em situações de convívio.

Corroborando com isso, a observação como um *olhar para aprender*, permitiu-me não fixar meu olhar nos *produtos*, pois os dados observados foram compreendidos enquanto *processos* e não enquanto prontos ou acabados. Jablon, Dombro, Dichtelmier (2009), no livro “O Poder da Observação”, defendem a prática da observação como um meio pelo qual os professores podem obter informações da singularidade de cada criança, o que poderia propiciar-lhes melhores decisões sobre quando e como devem intervir. Assim, *o poder* do ato de observar, referenciado pelas autoras, esteve no meu exercício como um meio de aprendizagem das especificidades do universo infantil.

Nessa perspectiva é que encarei o ato de observar como uma postura de abertura para aprender mais dos os bebês, os seus modos de agir, suas necessidades, características, modos de pensar, de se relacionar, etc. Assim, descobri e reinventei *modos de olhar* durante a pesquisa; inicialmente, me posicionava num canto, depois fui variando os pontos de onde observava, tentando mudar a perspectiva do que eu estava vendo. Às vezes, senti necessidade de ver o que os bebês estavam vendo, como na janela, por exemplo, posicionando-me mais próxima deles, por vezes colocando-me na mesma altura deles, e tentando identificar o que observavam ao seguir com meus olhos as direções dos seus olhares.

Ainda na pretensão de observar como um meio de aprendizagem, percebi que para descobrir mais sobre os bebês precisaria aprender também a como observá-los, exercitando um olhar mais atento e minucioso do que o que estava realizando. E isso, observar os

significados expressos pela linguagem corporal e gestual presente nas suas relações, exigiu que eu investisse meu olhar nas múltiplas linguagens dos bebês.

Por fim, destaco que meu observar na pesquisa *com* os bebês diferiu-se daquele observar clínico, muitas vezes pautado em fins de classificação e cultivado nas pesquisas iniciais da psicologia acerca das crianças, nas quais havia um distanciamento entre observador e observado. Foi um processo que incluiu, além do olhar, o ouvir, o apreender, o contar, o descrever, situar os fatos e os significar.

Assim, ciente de que a investigação interpretativa emerge das interações com as pessoas, meu papel de observadora foi construído e reconstruído cotidianamente, a partir de condições físicas, interpelações humanas e necessidades minhas e dos participantes. Pois, conforme Graue e Walsh, os dados

[...] não estão por aí prontos nem a espera de serem recolhidos pelo investigador, pelo contrário eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 94).

E é nesta perspectiva de dados gerados e construídos, não recolhidos, que identifico minha observação como participante, uma vez que estava ao lado dos adultos e dos bebês, convivendo com eles e não atrás de um vidro, sem partilhar suas vivências. Por exemplo, na festa em homenagem às mães, pude participar, auxiliando quando preciso e compartilhando com a equipe da escola toda a preparação para a mesma, o envolvimento da professora e, ao conversar com as mães, a satisfação e a alegria delas em viverem aquele momento.

Todo esse processo ocorreu com um investimento constante na análise do meu próprio modo de olhar, reavaliando e readaptando o foco, a lente teórica que o conduzia. Cabe destacar aqui que, situada numa dinâmica de pesquisa qualitativa, minha *lente interpretativa* não se reduziu à análise dos dados, pois reconheço que ela estava presente desde antes da geração dos dados pela observação e, por conseguinte, minha observação não foi neutra. Quando se olha, se olha para determinada direção e, seja influenciada pelos outros participantes ou não, conseqüentemente, esta direção visualiza espaços, fatos e pessoas ao mesmo tempo em que obscurece outros ao seu redor e foi isto o que aconteceu, pois as constatações expressam “não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada (GEERTZ *apud* TURA, 2003, p.186).

Nesse movimento, algumas vezes, as observações se misturavam com conversas com a professora, auxiliares e monitora da turma, sendo essas ocasiões instantes importantes, nos

quais tinha a possibilidade de entender alguns motivos e princípios que delineavam a prática pedagógica, além de poder conhecer mais dessas educadoras e dos seus pontos de vista sobre a educação de bebês.

Essas situações que emergiam no cotidiano não impediram que fossem realizados momentos mais formais de conversa, a fim de que pudéssemos conversar sem que a professora precisasse estar se preocupando com questões atreladas às crianças. Nessas ocasiões, conversas–entrevistas, utilizei um roteiro semi-estruturado com questões para serem discutidas.

Além disso, as entrevistas também foram realizadas com a diretora e a coordenadora pedagógica da instituição para descobrir dados que contextualizassem o trabalho pedagógico desenvolvido com a turma de berçário na escola. Foi importante conversar com estes profissionais, uma vez que são eles os responsáveis pela organização dos tempos, visitas aos diferentes lugares, bem como pela participação ou não dos bebês nas propostas coletivas da creche. Dessa maneira, pude entender mais acerca do pano de fundo dessas situações.

Considerando que as entrevistas têm sido amplamente utilizadas nas ciências sociais, podemos observar que elas podem variar em função das diferentes perspectivas teóricas que as orientam, implicando em distintos modos de condução pelo investigador. Então, explícito que na pesquisa que ora apresento, me baseei na perspectiva da “entrevista compreensiva”, na qual

O pesquisador propõe um tema e intervém para encorajar e relançar as questões, solicitar mais esclarecimentos do que é dito. Segundos cada caso particular, solicita informações complementares, por exemplo, retomando fatos, expressões que possibilitem a continuidade do discurso ou ainda para esclarecer uma contradição. Mesmo com um plano, a condução da entrevista tem um processo de construção [...]. (ZAGO, 2003, p.306).

Assim, durante as entrevistas, fiz ajustamentos nas perguntas previstas, acrescentando outras e suprimindo alguma que já tenha sido respondida. A realização das mesmas não foi apenas uma ocasião de escuta e registro, mas também do estabelecimento de relações entre o que eu estava ouvindo e o que vinha acompanhando nas observações.

Em uma entrevista, por exemplo, acabei tomando conhecimento acerca de projetos da escola com relação ao uso dos espaços, bem como de um trabalho que estava sendo desenvolvido para qualificação dos mesmos, o que veio a contribuir, mas também a provocar mais interrogações sobre o tema. Dessa maneira, a entrevista não se constituiu “como uma técnica, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto de estudo” (ZAGO,

p.295), ao suscitar curiosidade quanto ao aprofundamento das questões, reorientar o rumo da investigação pelo que foi descoberto ou inquietar-me sobre o falado e o vivido.

Nos encontros com a equipe diretiva, alguns materiais consultados foram: os cadernos da educação infantil do município, arquivos da escola com dados de matrículas, material com o histórico e a planta baixa da instituição, não sendo consultada a Proposta Político Pedagógica por estar em reformulação no período da pesquisa.

Para concluir meus apontamentos no que concerne à escolha da observação e da entrevista na pesquisa, faz-se preciso esclarecer que por se tratar de dados que se deram nas ações e relacionamentos, a complexidade do ato de observar ficou ainda maior, já que os mesmos não estavam somente num ou noutro participante, mas *entre* os envolvidos. Portanto, para que tivessem mais consistência, mais força explicativa, optei por cruzá-los com dados da entrevista, registrados com anotações, fotografias e vídeos.

5.2.2 Entre registros escritos e imagéticos

Um dos pais da psicologia, Mark Baldwin, aponta a observação como uma das duas formas de estudar o bebê. E, quando se pergunta quem pode fazê-lo, volta-se as estrelas do céu: “Quem é capaz de olhar através de um telescópio e ‘observar’ um novo satélite? Apenas um astrônomo muito competente.” (BALDWIN *apud* RODRIGUEZ, 2009, p.13).

Como posso olhar para os bebês nos tempos e espaços escolares e ‘observar’ o que fazem e com o que ou quem se relacionam, como significam e como são significadas suas possibilidades nesses contextos? Como tornar-me uma observadora competente, que aviste novos satélites no céu que verei todos os dias?

À procura de repostas, mas sem telescópios, escolhi ferramentas que pudessem servir ao registro dos dados de observações no instante em que estivessem a ocorrer: as anotações escritas e as fotografias.

Foi no entrelaçar entre o escrever e o fotografar que os dados da pesquisa tomaram forma e foram sendo registrados e, ao serem compostos, me aproximavam cada vez mais da realidade estudada, pois não eram atos mecânicos. Digo que foi “entre” o escrever e o

fotografar porque o registro dos dados deu-se num movimento complementar, já que imagem e texto oferecem algo singular e se complementam (SAMAIN, 2004).

No entanto, na prática da pesquisa no campo escrever e fotografar não aconteceram na mesma proporção, nem simultaneamente. Pretendia realizar anotações no diário de campo ao observar e fotografar; ao entrar no campo, percebi que não seria bem assim... Entre o tempo de escrever no papel, pegar a câmera e capturar a cena, o *acontecido* me escapava, ficando eu sem as palavras escritas, sem a imagem e sem ter, de fato, acompanhado com meu olhar o que havia ocorrido. Por isso, precisei repensar a ênfase que pretendia dar aos registros escritos concomitantemente aos fatos, e acabei por encontrar-me com o ato de fotografar.

As necessidades surgidas no campo me fizeram recorrer bastante à fotografia, já que com ela conseguia observar ao mesmo tempo em que captava, sem precisar deslocar meus olhos do que estava acontecendo, como o astrônomo que continua a avistar os satélites ao olhar pelo telescópio. Em meio ao ritmo da vida coletiva da creche, a câmera me permitia capturar alguns instantes fugazes, apreendendo detalhes acerca dos movimentos dos bebês, seus gestos, olhares, posturas corporais, enfim, aspectos e acontecimentos difíceis tanto de perceber numa fração de segundo quanto de serem descritos rapidamente. Nesse sentido concordo com os pensamentos do educador italiano Loris Malaguzzi³⁰

La documentación fotografica puede desvelar todas estas cuestiones a través de las caras, los ojos, la boca, los gestos, las posturas, las pequenãs señales que son los espías de los sentimientos, de las tensiones, de los esfuerzos, del placer, del deseo, de las expectativas.³¹ (*apud* HOYUELOS, 2006, p.200).

Assim, pela compreensão da fotografia como “testemunho dos processos infantis” (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2006), que permite captar sequências fotográficas com ações dos bebês, nasceram as narrações em imagens que também compõem o acervo dessa pesquisa.

Algumas fotografias constituíram episódios, contemplando os *processos infantis* com sequências de imagens. Mas outros momentos, por sua vez, foram retratados com apenas uma imagem, devido à rapidez dos acontecimentos. Ainda, outras imagens trazem cenas, as quais documentam aspectos importantes, tais como: configuração espacial e seus mobiliários,

³⁰ Loris Malaguzzi tem muitos registros por imagens de bebês e crianças relacionado às experiências educativas, sendo seu trabalho uma importante referência quando se trata da documentação nos espaços de educação coletiva.

³¹ A documentação fotográfica pode desvendar todas estas questões através dos rostos, os olhos, a boca, os gestos, as posturas, os pequenos sinais que são espíões dos sentimentos, das tensões, dos esforços, do prazer, do desejo, das expectativas. [tradução nossa].

posição dos envolvidos, circunstâncias que contextualizavam fatos e percepções, organização dos materiais, entre outros. Ambos os *tipos*, episódios e cenas, tiveram relevância na interpretação e por isso estão expostas nas análises do trabalho, conforme sua pertinência.

Mas, nem por isso, foi fácil fotografar... Durante a pesquisa, fui construindo novos modos de fotografar: deslocando-me do canto onde usualmente observava na medida em que as cenas iam me interessando; às vezes, abaixando-me; em outras, guardando a máquina, visto que um ângulo melhor prejudicaria o que estava acontecendo.

Em meio a essas tentativas, as fotografias me permitiram encontrar tanto o *não previsto* quanto o *não visto*, como: detalhes do arranjo espacial, posições dos participantes, expressões faciais, movimentos, posturas corporais, direção de olhares, que davam significado às ações dos bebês no contexto em que ocorriam. Assim, mais que ilustrar a pesquisa, elas me possibilitaram desvelar o já observado, uma vez que me permitiram rever o fotografado e perceber aquilo que foi impossível de ser percebido durante o desencadeamento do episódio. Por meio delas, a percepção do *como* e não só *do quê* foi possível com o *congelamento* de elementos que constituem a história de um fato, permitindo uma maior contextualização do mesmo.

Durante o processo de investigação também foram realizados alguns pequenos vídeos, nos quais concomitantemente à gravação iam sendo capturadas cenas no modo de fotografia. Em casa, ao manuseá-los, assim como as fotografias, ia acontecendo aquilo que o professor e antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, em entrevista concedida a Samain e Mendonça (2000), chamou de diálogo entre os papéis da escrita e da visualidade na produção do discurso antropológico, quando afirmou que a fotografia é importante por propiciar que o pesquisador se *transporte* até o momento em que fotografou.

No seu entendimento, a fotografia não é meramente ilustrativa, pois os procedimentos imagéticos e discursivos permitem duas leituras que se complementam quando o pesquisador amplia através dela a sua interpretação do observado. Nesse sentido, a documentação fotográfica “fala” quando o antropólogo fala por ela, relacionando-a explicitamente com alguma coisa. (SAMAIN; MENDONÇA, 2000, p. 7), porém a mesma também é capaz, por si só, de enaltecer um acontecimento ao significá-lo na pesquisa.

Em se tratando de um estudo com bebês e reconhecendo os desafios que se apresentam por suas múltiplas linguagens ainda serem bastante desconhecidas por nós, adultos, penso que a fotografia também serviu para instrumentalizar ainda mais o meu olhar. O *poder* das fotografias esteve na captura de sinais que são menos perceptíveis, por serem,

aos nossos olhos, muito sutis; auxiliando, assim, na documentação da potência de comunicabilidade dos atos expressivos dos bebês e da sua agência.

Faz-se importante destacar que na fotografia misturam-se os *rastros do real* contidos nas imagens capturadas com as interpretações que são feitas a partir de significações que as atribuímos.

Cada fotografia tirada na pesquisa, nesse sentido, não só contextualizou uma cena como também o meu foco de olhar perante o cenário, pois a escolha por fotografar uma ou outra coisa revela, de antemão, parte das minhas escolhas enquanto pesquisadora. Conforme Oliveira, o ângulo de uma imagem captada mostra que “[...] a foto também tem o seu ponto de vista, que é o ponto de vista de quem está atrás da foto” (*apud* SAMAIN, MENDONÇA, 2000, p. 10).

Não houve um ponto fixo para ser fotografado nessa pesquisa que investigou a vida real; fotografei numa interação em que o ato se deu durante o próprio acontecimento. Em se tratando de contextos de vida real, em especial com bebês, e de acordo com o propósito do estudo, nem sempre pude escolher o melhor ângulo, nem sempre deu tempo para buscar o melhor enquadramento. Mas em outras, a busca pelo melhor ângulo me fez perceber dados importantes como, nas fotos abaixo:



Ao não conseguir pegar a totalidade do grupo, fotografei o outro lado do pátio, não conseguindo ainda, me afastei mais e, então, ao conseguir enquadrar toda a turma, verifiquei que naquele espaço e naquele momento, havia uma separação entre os bebês menores, que estavam no lado esquerdo do pátio e os bebês que já caminhavam, que estavam no lado direito do espaço.

Também aconteceu de estar revisitando as fotografias em casa e constatar algo que não tinha percebido no instante da captura das cenas, como a intencionalidade de atos dos bebês ou a interligação entre acontecimentos aparentemente sem relação um com outro, como uma ação de um bebê que ao mexer nos brinquedos e agrupá-los criou um contexto de brincadeira para o outro.

Fotografar se fez escolha por todo o processo: ao optar pela máquina fotográfica como instrumento para registro dos dados, nos *click's* feitos durante o trabalho de campo e, também, agora, na tessitura da dissertação. Trazer as fotografias nas análises, além de comporem minha escrita, oferecem ao leitor outras oportunidades de leitura das mesmas; além disso, uso as fotografias por considerar importante, diante da quase ausência nos trabalhos de fotos dos bebês em espaços que não o da sala, mostrar detalhes de uma prática que é tida como não viável em algumas instituições. Para tanto, foram observados os procedimentos éticos relativos ao uso de imagens em pesquisas assim como foi obtido consentimento dos sujeitos para a sua divulgação (APÊNDICE A).

Além disso, como apontou Eloisa Candal Rocha (2004), o início do uso das fotografias e do vídeo nas pesquisas da área da Educação infantil (até então inutilizados nesta área) está relacionado com o movimento “de dar voz às crianças, tirá-las do silêncio”, objetivo da frente de pesquisas que se consolidou no final dos anos noventa. Pesquisas recentes vêm utilizando-as nessa perspectiva (COUTINHO, 2002; GUIMARAES, 2008; SCHIMITT, 2008).

Isso tudo, por sua vez, não significa que os registros escritos não foram realizados, muito menos que não foram importantes. Apenas precisei redimensionar o modo como pretendia usá-los pois em campo tive mais dificuldade em registrar concomitante aos fatos do que fotografar.

Na escola, procurava anotar falas importantes, marcadores de tempo como horários ou momentos da rotina para situar os acontecimentos, escrever expressões e pistas que me levassem a recordar de detalhes para reconstrução posterior das situações observadas, mantendo o que segundo James Clifford caracteriza as boas anotações de campo: o “você está ali” (1999 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.195).

Escritas no *calor do momento*, enquanto os eventos estavam ocorrendo diante dos meus olhos, as anotações foram ferramentas importantes da coleta de dados durante a observação, ainda que não tenham sido extensas. Sendo assim, fiz diariamente um prolongamento dos registros de observação feitos na escola em meu caderno de campo, acrescentando as anotações *pos facto*, aquelas escritas de memória após a ida na escola, na perspectiva de que os mesmos “não estavam acabados” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 55).

Sobre a importância desse registro dos dados, Graue e Walsh (2003) também informam que, embora a interpretação nos acompanhe desde os primórdios da pesquisa, é importante nos empenharmos na tarefa de primeiramente construirmos os registros de dados solidamente, pois os mesmos serão fundamentais para uma análise consistente. Segundo eles:

A razão pela qual se deve enfatizar a distinção entre geração de dados e interpretação de dados é porque é muito tentador passar de imediato do nível um, o imediatamente visível, ao nível três, o invisível. Se, no entanto, se começar a interpretar no campo e se registrar só a interpretação em vez dos pormenores concretos das ações e interações observadas, mais tarde, quando se descobrir que a interpretação inicial era deficiente, não existe nada no registro de dados para re-interpretar. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 160).

Em outras palavras, quando se passa para uma generalização sem registros *robustos e concretos*, não se está a descobrir nada, mas a se inventar (GRAUE; WALSH, 2003, p.160). Para evitar que isso ocorresse, o caminho que busquei compreendeu a reconstrução dos registros em casa, a partir dos dados *brutos* já registrados, num processo de estudos e interpretação dos mesmos através da ampliação das narrativas feitas no momento da observação.

Rocha, ao alertar para os desafios das pesquisas com aqueles que ainda não *falam*, os bebês de zero a três anos, aponta que “[...] a observação sistemática e o registro de imagens são mais do que meros registros: podem contribuir para ampliar nosso olhar.” (2009, p.50). Sua consideração reafirma a ideia de que as anotações como ferramentas qualificam e potencializam a observação enquanto recurso metodológico na investigação com os bebês.

Contudo, tanto as escritas quanto as imagens fotográficas por si só não bastam, não garantem um bom trabalho do pesquisador assim como o telescópio não garante sucesso ao astrônomo, ambas precisam ser precedidas de um olhar curioso e investigativo. Para encerrar, retomo o diálogo com Mark Baldwin (*apud* RODRIGUEZ, 2009) afirmando que esse olhar atento pode ajudar tanto o astrônomo a enxergar novos satélites quanto o pesquisador a valorizar o visível e o invisível na relação dos bebês com o contexto escolar. Num trocadilho,

poderia afirmar que a atenção torna competente o astrônomo em seus olhares com auxílio do telescópio, da mesma maneira que ela potencializa o que se anota e o que se fotografa quando pesquisamos vidas numa instituição de educação coletiva.

5.3 MAIS DO QUE ISSO: outras ações de pesquisa *com* os bebês



*Além do escrever, do observar e do fotografar...
O dar colo, o cuidar, o educar, o brincar e o estar com os bebês nas trilhas da pesquisa!*

Certamente, os fazeres do antropólogo, apontados por Roberto Cardoso, em seu texto “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever” (2006), se entrecruzaram em minha prática de pesquisa e foram essenciais para a continuidade do que me propus a investigar no projeto de mestrado. Entretanto, já discorrido sobre os aspectos metodológicos acima, agora, quero chamar a atenção às novas possibilidades que surgiram nas trilhas da pesquisa a partir da interação que tive com os adultos, mas também a partir daquelas *com* os bebês. Possibilidades inesperadas, desafiadoras, não planejadas... que me levaram a descobrir a importância de outras ações além do ato de observar, escrever e fotografar durante minhas idas à escola.

Compartilhar meu diário de campo com Ana para que ela desenhasse sua mãe foi um dos acontecimentos que me levaram a tal descoberta e a definição da dimensão que procurei delinear nesta pesquisa: uma pesquisa *com* os bebês. Na perspectiva sugerida por Graue e Walsh (2003), de que os dados não estão prontos por aí a espera de serem colhidos pelo

investigador, mas, pelo contrário, são construídos nas relações, assim como na de Zago (2003) de que a pesquisa é um caminho que se faz com o outro, é que embasei o exercício de construir-me enquanto pesquisadora em uma turma de bebês.

Reconhecer os bebês como sujeitos de iniciativas, como capazes de estabelecerem vínculos com o outro, como sujeitos de relações sociais, permitiu que eu problematizasse práticas pedagógicas centradas na figura do adulto, mas também pressupôs que eu considerasse as interações deles comigo no momento em que estava pesquisando seus fazeres na escola infantil, interrogando o modo convencional de pesquisar.

Estar imersa naquele contexto, em meio às situações que lá aconteciam, exigiu uma reconstrução diária do meu ofício diante do inusitado, o qual marca a vida numa creche, considerando que eu estava construindo meu lugar em meio a práticas pedagógicas desenvolvidas num espaço e tempo coletivos e que precisava responder aos *convites* dos bebês sem interferir muito nessa organização, já que este não era propósito da pesquisa.

Assim, nos primeiros dias em que estive no campo, aconteceram as aproximações iniciais, o acolhimento da professora e das monitoras, mas também o dos bebês. Seu aceite ocorreu de forma distinta da dos adultos, alguns bebês me procuravam, me ofereciam brinquedos o tempo todo, outros me evitavam, outros me buscavam num jogo de olhares, entre encontros e desvios do olhar por semanas, como foi com a Fabiana. Mas Ana me cercava, querendo ficar com meu caderno e máquina fotográfica o tempo todo. No início, ainda em adaptação naquele espaço e na expectativa por delinear meu papel junto ao grupo, senti-me desafiada com relação a como lidar com esta situação, pois ela puxava meus cabelos querendo me chamar, não queria me devolver o caderno, muito menos a caneta.

Foi preciso ter calma, paciência e sensibilidade, ir construindo um relacionamento com ela. Dava-lhe folhas avulsas depois de deixar que desenhasse em meu caderno, negociava com ela entendendo a linguagem dos gestos e dos movimentos com a qual expressava o que queria. Muitas vezes, deixei de registrar em anotações ou fotografias alguns acontecimentos por estar nesta interação com ela; depois continuou a me procurar, folhear o caderno, pegar a caneta, fazer tatuagens em suas mãos e nas folhas, passear com meu caderno me devolvendo-o depois; ou seja, isso revelou que da mesma forma que precisei negociar meu papel para entrada na escola, tanto com a secretaria de educação, a direção e a professora, também com ela este papel foi negociado, construído pela nossa interação, num processo lento e gradual. Assim, negocie meu papel de pesquisadora também com os bebês e, para isso, interagimos por dias nos quais fui descobrindo formas de relacionar-me que não estão descritas nas teorias sobre metodologia de pesquisas.

Nessas interações, com o passar do tempo, embora fosse preciso interagir com os envolvidos, em certos momentos, precisei também fazer o caminho inverso, de distanciar-me um pouco para que não estivesse envolvida o tempo todo com os bebês, de modo a poder observá-los. Mas isso não é um movimento fácil quando se considera o bebê um outro sujeito, ainda mais porque é impossível ficar isolada deles quando se está em uma turma de bebês...

Hoje, logo que entrei na sala do berçário, os bebês estavam brincando [...] Guardei meus pertences no armário e fui me aproximando devagarzinho, sentando perto da porta sem chamar a atenção, pois queria observar a brincadeira em que estavam engajados. Em seguida, alguns bebês vieram, dei-lhes oi, abanei para outros que me olhavam e abracei Antônio e Luiza que se aproximaram. Depois disso, Luiza ficou em volta de mim, não queria sair do meu colo. Como eu estava de cabelos molhados ela ficou mexendo neles por minutos, parecia estar encantada, não sei se isso tem a ver com o fato do cabelo dela ainda não ter crescido. Com o livro que o Diogo trouxe, comecei a contar-lhes uma história, mas em seguida ela voltou a mexer nos meus cabelos, às vezes puxando. Fui conversando com ela, mostrando como fazer carinho e dizendo que aquilo doía, até que o Antônio reparou que eu tinha óculos e começou a botar a mão nele e ela esqueceu dos meus cabelos. Enfim, ficamos um tempo nessa situação e acabei por não acompanhar o que acontecia no outro lado da sala...

(CADERNO DE CAMPO, 18 de maio, 2010)

Enquanto esperávamos todos ficarem prontos para irmos ao refeitório, Pedro se aproximou com um livro e me entregou. Folheamos o livro e, então, comecei a contar pra ele a história; passado um tempo, chamou-me atenção a concentração de bebês próximos à porta da sala. Devolvi o livro a ele e comecei a acompanhar com o olhar o que acontecia lá, onde uma funcionária falava com os bebês. Nesse meio tempo, Pedro voltou da estante com outro livro e sentou no meu colo. [...]. Venho percebendo que por mais que tente agir discretamente com os bebês isso não é possível. Eles me procuram com seus olhares, seus gestos, uns manifestando-se quando me aproximo com seus sorrisos, outros com seu choro, me abraçam, sobem no colo. Assim é ser pesquisadora numa turma de bebês, eles são curiosos, querem mexer na minha blusa, em meus cabelos, estranham meus óculos, querem ver o que trago na minha bolsa quando chego e o que seguro em minhas mãos, minhas canetas, caderneta de anotações, máquina fotográfica ou filmadora. Os bebês querem interagir, e não há como estar lá sem estar em relação com eles.

(CADERNO DE CAMPO, 02 de junho de 2010)

Então, de acordo com o que fui vivenciando, estar em relação com eles me obrigou a atentar para as ações desenvolvidas em sua companhia: brincar, fazer e ganhar carinho, abraçar, conversar, ver livros,... Isso não se restringe somente a uma pesquisa com bebês, acontecendo também essa aproximação do pesquisador em uma pesquisa com crianças. Porém, como fazer o caminho inverso quando se pesquisa com bebês? Num relato de uma pesquisadora sobre seu relacionamento com as crianças, ela afirma que para retomar seu papel de observadora, dizia: “Agora vai lá com a professora!”; mas, em minha pesquisa:

De que adianta dizer isso aos bebês?

Como me distanciar deles para retomar meu papel de quem os observa?

Diante desse desafio, fui buscando meios de conciliar minhas interações com eles com meu interesse em observar suas ações com seus pares e adultos da instituição. Sem respostas únicas nem definitivas acerca do como fazer isso, pois acredito que esse limite não seja único nem fixo. O que há como certeza é o papel ativo dos bebês em nossas pesquisas, o que vai na contramão da imagem de bebê predominante no mundo ocidental, pautada na fragilidade, na dependência e numa suposta incomunicabilidade, a qual também precisa ser questionada nos meios acadêmicos.

Mas, voltando às ações que descobri, para além do escrever e do fotografar, no decorrer da pesquisa, além de brincar e de contar histórias, também surgiram ações que envolviam o cuidar, como, por exemplo, na situação em que um bebê botou uma pedra na boca, ou, ainda, no momento em que dois bebês próximos ao local onde eu estava se morderam. Então, mais interrogações surgiram, fazendo-me refletir para além das dúvidas relacionadas aos procedimentos metodológicos tradicionais:

Como agir? Como me posicionar frente a estas e tantas outras situações que surgiram? O que fazer diante delas, considerando estar diante também dos olhares das professoras em relação ao que estava ocorrendo? Interferir? Não interferir? Como interferir quando fosse realmente preciso, sem que eu me tornasse responsável cotidianamente em algumas situações que exigem cuidado por parte do adulto? Essas questões suscitam um posicionamento ético do pesquisador em meio à vida da creche.

Daniela Guimarães (2008), em sua pesquisa de doutorado numa turma de berçário, ao discutir sobre o desafio de ser pesquisadora de bebês, aborda esse dilema entre o observar e o participar, ao indagar-se sobre até que ponto deveria interagir em situações nas quais os bebês choravam, engoliam tinta ou, por exemplo, mordiam um colega. Para a autora, pesquisar exige uma oscilação entre esses dois papéis, não conseguindo ela permanecer sem posicionar-

se com relação a esses eventos, pois “a alteridade da criança convoca a uma responsabilidade/resposta em relação aos seus movimentos.” (2008, p.111).

Assim como a pesquisadora, interfeiri em alguns momentos como quando auxiliava na hora da refeição ou intervinha quando algum bebê necessitava. Em tais situações, também costumei dividir o que havia feito com as educadoras do grupo, tanto contando quanto perguntando como deveria agir em situações mais delicadas. Eu, embora na condição de quem estava inserindo-se no grupo, era “de fora”, não conhecia como elas aqueles bebês, seus rituais; nem conhecia a fundo como elas organizavam os momentos de vida na creche.

Nem por isso, deixei de desenvolver ações como auxiliar nos deslocamentos pela escola, dar colo a um bebê quando chorava e todas estavam ocupadas, auxiliar quando via que algum precisava de ajuda, como, por exemplo, amarrar seus sapatos, ou fazer bebê dormir no colo, embalando o carrinho ou ficando do seu lado fazendo-lhe carinho. Essas ações foram essenciais para que eu pudesse me aproximar deles e eles de mim, o que me permitiu conhecê-los melhor.

Além disso, essas práticas têm relação com os limites dos papéis de observar e participar, com a “tensão entre proximidade e distância” problematizada por Guimarães: “Até que ponto acolher os contatos, ou ficar de fora? Observar e interagir ao mesmo tempo?” (2008, p.111). Por isso, acredito que tais ações necessitam ser problematizadas nas reflexões metodológicas de nossas investigações, pois evocam elementos a serem considerados pelo pesquisador nas trilhas da sua pesquisa na creche, constituindo o exercício constante e imprevisível que é pesquisar. Enfim, além de fotografar, escrever e observar – ações legitimadas como ofício do pesquisador – também cuidar, brincar, contar uma história, deixar-me guiar pelos chamados dos bebês, relacionar-me com todos do contexto escolar e auxiliar quando preciso foram configurando meu ofício de pesquisadora na instituição.

Um ofício que foi além do tomar notas e do fotografar, mas sem deixar essas ações de lado... Numa situação em que estava no refeitório anotando um fato importante, um bebê me olhou, esticou os braços e me chamou para ir com ele de mãos dadas até a sala, da mesma forma que outro estava indo com a professora. Pergunto: *Como ignorar o seu convite?* Assim, deixar o diário de campo de lado para acompanhar a mão de um bebê que me chamava ou auxiliar as professoras em vezes que era necessário ajudá-las, entre outras ocorrências, fez com que eu pudesse compartilhar um pouco de suas vidas na escola, mas, depois, foi preciso saber reassumir meu papel de observadora daquela realidade, afastando-me, na medida do possível, para observar, tomar notas e fotografar; e “... ao voltar para meu caderno de campo e

para minhas reflexões, distanciava-me, no movimento de criar sentido e dar acabamento ao que via e vivia” (GUIMARÃES, 2008, p.11).

E, após afastar-me, aproximar-me outra vez, viver novamente, estando disposta a deixar-me guiar pelos acontecimentos do campo, estando aberta aos imprevistos, mas sem perder de vista os objetivos ao redesenhar meu papel de pesquisadora em meio à vida cotidiana daquela escola infantil.

Nessa perspectiva, apostei na heterogeneidade das experiências as quais, na condição de pesquisadora, estive submetida no campo como uma importante trilha construída durante o processo da pesquisa com as pessoas participantes, valorizando aquilo que emergiu no cotidiano da pesquisa, que não pôde se previsto de antemão, uma trilha que foi vivida. Destaco mais uma vez que, para isso, foi importante estar receptiva também ao que emergiu dos bebês: suas aproximações, suas expressões faciais, seus gestos, seja aconchegando-os no colo, falando com eles, brincando ou ainda sabendo distanciar-me quando minha presença interferiu no bem estar ou na intimidade deles.

Enfim, essas reflexões nos provocam a pensar:

Com quais outras experiências nós pesquisadores da educação da primeira infância estamos envolvidos ao pesquisar na creche? Estamos preparados para lidar eticamente com os fazeres do pesquisador de bebês nas instituições de educação coletiva? Ou melhor, como ser ético tanto com os adultos quanto com os bebês envolvidos na nossa investigação em meio às práticas pedagógicas da creche?

5.4 O DESAFIO ESTÁ POSTO: não excluir o *outro* – bebê - desse caminho

Levantar o debate acerca do ato de pesquisar *com* as crianças implica em refletir sobre os conhecimentos que estão sendo produzidos nas nossas pesquisas, mas não somente àqueles que se referem a vidas delas, mas também, àqueles sobre o próprio processo de se pesquisar essas vidas (CHRISTENSEN; JAMES, 2005).

Apoiada na afirmação de Christensen e James, e inspirada nas interações que tive com os bebês no desenrolar da pesquisa na E.M.E.I Santa Rosa é que concluo as reflexões acerca das questões metodológicas, pois ambos – citação e vivências – me provocam a pensar em como podemos não excluir o *Outro* – os bebês – de nossas pesquisas:

De que adianta defendermos em nossas pesquisas a imagem de bebê ativo se no cotidiano de nossas atividades não o encaramos como um sujeito competente?

Que indicações as ações e as iniciativas dos bebês para com o pesquisador podem nos dar quanto ao seu papel ativo na pesquisa?

Diante disso e da concepção de que não se produz conhecimento sozinho numa pesquisa, mas na relação com o *outro*, expressa na citação de Zago (2003) com a qual abri o capítulo, o desafio que se impõe é não excluir o *Outro* – bebê – desse caminho. O desafio não é “como incluir os bebês”, pois eles são ativos, curiosos e participativos, não cabendo ao adulto a tarefa de incluí-los, mas sim a responsabilidade de não excluí-los durante o processo.

Esse desafio, com o qual me deparei na pesquisa de campo, encontra fundamentos na discussão acerca da pesquisa com crianças, perspectiva em que acredito inserir-se esta investigação. As pesquisas *com* as crianças são um campo ainda em constituição; cabe pontuar que diferentemente delas, as pesquisas *sobre* as crianças não são recentes, pois vem sendo desenvolvidas desde o início do século, com a constituição de ciências como a pediatria e, posteriormente, a psicologia e a pedagogia. No entanto, a perspectiva de realizá-las *com* as crianças é embrionária, uma vez que, comumente, a inclusão da criança deu-se, e dá-se ainda, como um objeto da pesquisa, com intuito de que seja explicada, avaliada, medida, descrita e analisada somente a partir da percepção e do julgamento do adulto.

A inversão dessa perspectiva, do *sobre* ao *com* nas pesquisas envolvendo crianças, emergiu com a revisão do conceito tradicional de socialização pelos sociólogos, juntamente com o nascimento de uma nova área na sociologia nas décadas de 70 e 80, a Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; MONTANDÓN, 2001)³². Foi a partir da revisão crítica desse conceito e das definições funcionalistas que dele decorrem que surgiu, para os sociólogos, a consideração da criança como um ator social, deixando ela de ser compreendida como passiva no seu processo de socialização ou como receptáculo da cultura adulta, conforme já mencionado no início desta dissertação.

O movimento de escuta das crianças está relacionado com a história dos direitos das crianças que envolve, entre outros documentos, a Carta da Liga das Nações de 1924, a Declaração dos Direitos das Crianças da ONU de 1949 e, em especial, a Convenção da ONU

³² Para aprofundamento, consultar os artigos de Reginé Sirota (2001) e Cleópâtre Montandon (2001). Ambas apresentam uma revisão dos trabalhos e das publicações sobre a infância na área da sociologia; a primeira, traz a retrospectiva dos trabalhos franceses, a segunda, dos trabalhos ingleses.

de 1989³³, a qual ao defender a capacidade de agência das crianças inova ao introduzir seu direito de participação para além do seu direito à proteção.

No cenário brasileiro, Jucirema Quinteiro (2002)³⁴ aponta que, nas últimas duas décadas, vem sendo ampliada a produção sobre o tema infância no campo da educação e também tem se adquirido um novo estatuto teórico-metodológico acerca destas pesquisas. Estudos sobre a infância como uma questão pública surgem caracterizados pela diversidade dos temas, porém, ainda “pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e se pergunta às crianças [...]” (QUINTEIRO, 2002, p. 21). Há, ainda, resistência em dar credibilidade ao *testemunho infantil*, pois o mesmo não é reconhecido como uma fonte de pesquisa confiável e respeitável.

A infância enquanto construção social, com seus próprios saberes e possibilidades de criar e recriar a realidade da qual faz parte, ainda está bastante ausente nas pesquisas, pois prevalecem os estudos que consideram a criança como objeto científico em detrimento do seu reconhecimento enquanto sujeitos de relações sociais concretas.

Mesmo assim, algumas pesquisas já vêm buscando maneiras de escutarem as crianças e para isso estão construindo metodologias que se aproximam de atividades mais usuais em suas vidas, em detrimento de estratégias metodológicas convencionais como, por exemplo, é a entrevista formal. Dentre elas, destaca-se: o uso de jogos e desenhos (CAMPOS, 2008); a contação, a recriação e a dramatização de histórias, a pintura e as sessões de *bricolage* (FRANSCHINNI; CAMPOS, 2008); as estratégias comunicativas não restritas a oralidade nem a escrita, como as falas em grupo (ROCHA, 2008); as entrevistas dialógicas (SOUZA; CASTRO, 2008); as sessões de brincadeira simbólica (SPERB, 2008); as brincadeiras, histórias e propostas artísticas (LEITE, 2008); as entrevistas aos pares ou em pequenos grupos (GRAUE; WALSH, 2003).

Mas, em se tratando dos bebês, o desafio metodológico de tentar pesquisá-los não como objetos da pesquisa e sim como participantes foi ainda maior, visto que as primeiras pesquisas que fizeram o movimento de tentar concebê-los nessa segunda perspectiva são ainda mais iniciais do que as realizadas com as crianças. Além disso, há que se considerar ainda o fato de que eles não se comunicam verbalmente, o que torna o processo mais

³³ Priscilla Alderson aborda a nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na Convenção da ONU sobre os direitos da criança (ONU, 1989) e também discorre sobre como os pontos deste documento alteraram o estatuto das crianças nas pesquisas durante os anos 90 em seu artigo: “As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa” (2005).

³⁴ O artigo aqui mencionado faz parte do livro “Por Uma Cultura Da Infância: Metodologias De Pesquisa Com Crianças”, editado pela primeira vez em 2002 e organizado por Ana Lucia Goulart de Faria. No Brasil, é publicação pioneira ao abordar as questões metodológicas da pesquisa com as crianças.

complexo. A partir do que afirmou Quinteiro (2002), sobre a urgente tarefa de que seja perguntado às crianças o que sentem, pensam, gostam, suas preferências e necessidades, surge a dúvida:

No caso dos bebês, como perguntar a eles o que pensam? Como ouvi-los nas pesquisas? Como eles podem estar participando nas pesquisas de maneira ética?

Em meio a essas dúvidas quanto às questões teórico-metodológicas mais adequadas para a pesquisa *com* os bebês, não trago neste trabalho respostas, mas compartilho minhas vivências, a fim de que, ao problematizá-las, elas possam ser úteis na construção de ferramentas mais apropriadas a este propósito. Essa partilha não tem o intuito de buscar soluções, muito menos de construir visões românticas sobre o assunto, mas sim a intenção de que sejam problematizadas questões éticas com relação ao papel dos bebês nas pesquisas, de modo a contribuir para a formação crítica dos pesquisadores. Nessa reflexão, é possível que se reconheça as possibilidades de participação dos bebês, mas também é necessário que sejam assumidas as limitações desta proposta, as quais são inerentes ao próprio fato do pesquisador ser um adulto.

Propor-me a pesquisar *com* os bebês teve relação com isso, com a abertura para caminhos ainda não prescritos no projeto inicial de pesquisa, e que podem ser apontados e trilhados com os participantes no campo, inclusive com os bebês como, por exemplo, pela frequência de determinados acontecimentos e pelo foco nas ações deles para além daquelas iniciadas pelos professores. Assim, usei neste trabalho o vocábulo *com* no intuito de me posicionar, enquanto pesquisadora, na condição também de *ouvinte* do que eles me falavam, seja pela linguagem oral, gestual, corporal, gráfica, plástica, entre outras tantas que constituem o ser humano.

No entanto, ao reconhecer que a interpretação dos dados na pesquisa não é linear, pelo contrário, que é um processo de criação de significados que perpassa todo o trabalho, assumi a dimensão interpretativa do meu papel de pesquisadora e o desafio que dela decorre. Cabe ao pesquisador dar sentido àquilo que é apreendido no campo, por meio do trabalho complexo da combinação de conceitos teóricos com informações sobre o local estudado e embora seja ele influenciado pelo convívio com os *outros* da pesquisa, a interpretação final é realizada de acordo com seu ponto de vista.

Nesse sentido afirmo que pesquisar *com* a participação dos bebês tem suas limitações, pois, como já foi explicado, uma pesquisa não expressa a realidade social observada, mas sim uma construção do real feita pelo observador (ZAGO, 2003) e, no caso, o observador fui eu, um adulto.

Então, optar por pesquisar *com* os bebês, embora se diferencie de uma investigação *sobre* os bebês por considerá-los como sujeitos participantes, não excluiu a dimensão do *sobre* que nela está implícita. Eles contribuíram intensamente no processo de construção dos dados; no entanto, as escolhas foram feitas por mim desde a elaboração da proposta da investigação até o momento da interpretação e análise dos dados produzidos. Desse modo, mesmo tentando ser uma pesquisa *com* bebês ela não deixou, também, de ser *sobre* eles.

O desafio de não excluir o outro – bebê – de nossas pesquisas encontra-se no movimento, nem sempre tão equilibrado, do *sobre* e do *com*, em nossas vivências no cotidiano da investigação.

Embora estejamos longe de soluções para o desafio, é clara a necessidade de reinvenção das trilhas metodológicas para os estudos, trilhas distintas das que por tanto tempo alicerçaram os estudos *sobre* os pequenos. E, ainda, requer que estejamos abertos a reconstruir os nossos ofícios de pesquisador a partir da perspectiva da criança e do bebê como pessoa potente em sua rede de relações sociais, de maneira que possamos primar pelo seu respeito e bem estar no decorrer de nossas investigações.

5.5 DA GERAÇÃO À INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Explicado o caminho percorrido desde a imersão no campo, a geração dos dados e as ferramentas pelas quais eles foram registrados, faz-se preciso discorrer sobre como os mesmos foram organizados para seguimento da pesquisa.

Diariamente, quando retornava do campo, costumava repassar para o computador minhas anotações feitas na escola, prolongando-as com descrições e detalhes dos acontecimentos; na tessitura desses registros incluía as imagens fotografadas naquele dia. Acrescentava alguns trechos das transcrições de conversas que chamavam minha atenção e, quando o caso, a transcrição das entrevistas semi-estruturadas.

Entendendo o processo de análise dos dados conforme sugere Graue e Walsh (2003), como processo de interpretação dos dados, destaco que ele ocorreu no movimento que vai das “descrições das observações às explicações e interpretações”. Nesse movimento, de posse da base de dados referida acima, após a saída do campo, recorri a ela diversas vezes; lia as anotações, revia as imagens, retomava leituras, buscando outras quando necessário, e acrescentando comentários/reflexões nos registros.

Na interpretação dos dados, processo complexo e plural, nunca linear e nem sempre convergente, o lido foi confrontado com o observado, interrogando o “vivido” com os sujeitos da pesquisa. Diante da amplitude das vivências dos bebês nos espaços da escola infantil, foram se destacando dois questionamentos que depois configuraram eixos de análise desenvolvidos em cada uma das categorias do estudo:

1. De que maneira o grupo do berçário 1 problematiza o modo como os espaços da escola são organizados, como os reconfiguram com sua presença?
2. Como a escola transforma as possibilidades dos bebês ao levá-los nos diferentes espaços; como os espaços *provocam* os bebês?

No processo de análise, comecei a *brincar* com as fotografias agrupando-as de diversas maneiras, entre tantas pelos dois eixos acima; porém, percebi a indissociabilidade entre eles e procurei outras formas de juntá-las, foi então que resolvi classificá-las por pastas no computador de acordo com os espaços nos quais tinham sido registradas as imagens, chegando na seguinte distribuição:

Espaço:	Número de fotografias:
Sala do grupo do berçário	510
Corredores e hall de entrada da escola	330
Refeitório	252
Brinquedoteca	93
Biblioteca	155
Pátio da Frente e espaço anexo a ele	344
Pátios do meio 1 e meio 2	298
Parquinho e seu espaço anexo	277
Entorno da escola	35

Quadro 1- Banco de fotografias da pesquisa

Fonte: elaboração própria

Sem a pretensão de dar conta da amplitude do que ocorre nas visitas dos bebês aos espaços de uso coletivo, nem de contemplá-los analiticamente em sua totalidade, trouxe alguns desses espaços analisando algumas das vivências que neles aconteceram. A partir do olhar das fotos classificadas por espaços, e das leituras dos escritos acerca do que ocorriam em cada um deles, procurei identificar algo que se particularizasse em cada um deles.

Então, optei por organizar as categorias evidenciando os achados nos espaços do corredor, refeitório, pátio da frente, parquinho/biblioteca/brinquedoteca, além de algumas interpretações sobre aspectos que dizem respeito à presença dos bebês em todos os espaços da escola. Contudo destaco que essa foi uma escolha metodológica para fins de organização das categorias de análise, o que não significa que os acontecimentos se restrinjam a acontecer em apenas um dos contextos, mas, talvez, que sejam suscitados pelas especificidades de cada cenário, considerando que

Cada vez que se muda o cenário, que se trabalha em um novo contexto, surgem novas respostas, novas alternativas de ação. Trabalhar com pintura em uma sala é um tipo de atividade, em um atelier de pintura, é outro. Dançar na sala é de um jeito, em uma sala de espelhos, tudo muda. **Os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência.** [grifo nosso] (BARBOSA, 2006, p.133).

Na direção de que o espaço *convida*, e que cada um *convida* a alguma coisa, deixou-se que o fluir das experiências em campo personificasse e caracterizasse cada uma das categorias analíticas. Com isso, na tessitura das reflexões busquei interlocuções com autores que tratam das temáticas abordadas em cada uma das seções, dialogando com o referencial apresentado no capítulo 3.

Destaco que a quantidade de visitas ao local não foi critério para seleção dos espaços explorados nas categorias, até porque um espaço mesmo que pouco frequentado pela turma do berçário precisa ser analisado justamente para que seja evidenciado o que nele ocorre para que seu uso possa ser mais valorizado no cotidiano com os bebês, assim como sua qualificação.

A título de conclusão desse capítulo, pontuo que as interpretações dos dados seguiram a proposição de que não cabe ao investigador “durante o trabalho de campo decidir se aquelas pessoas deveriam estar a fazer o que fazem, mas sim descobrir o que elas fazem e o que isso significa” (GRAUE; WALSH, 2003, p.125), ou seja, pôr suas mãos à obra tentando compreendê-la de acordo com o objetivo da pesquisa.

Considerando que o estudo sobre essa temática é incipiente, considerou-se fundamental expor ao leitor essas documentações fotográficas compondo junto com a escrita as interpretações da pesquisa. Além do que se pressupõe que “Palavras, escritas, imagens são formas inteligentes, singulares e complementares, de que dispomos para representar as representações da realidade” (SAMAIN, 2004, p.71).

Para a construção de cada seção de análise seguiu-se o princípio da triangulação dos dados. Conforme Sarmiento, a “‘força dos triângulos’ (Woods) [...] operacionaliza-se no ato

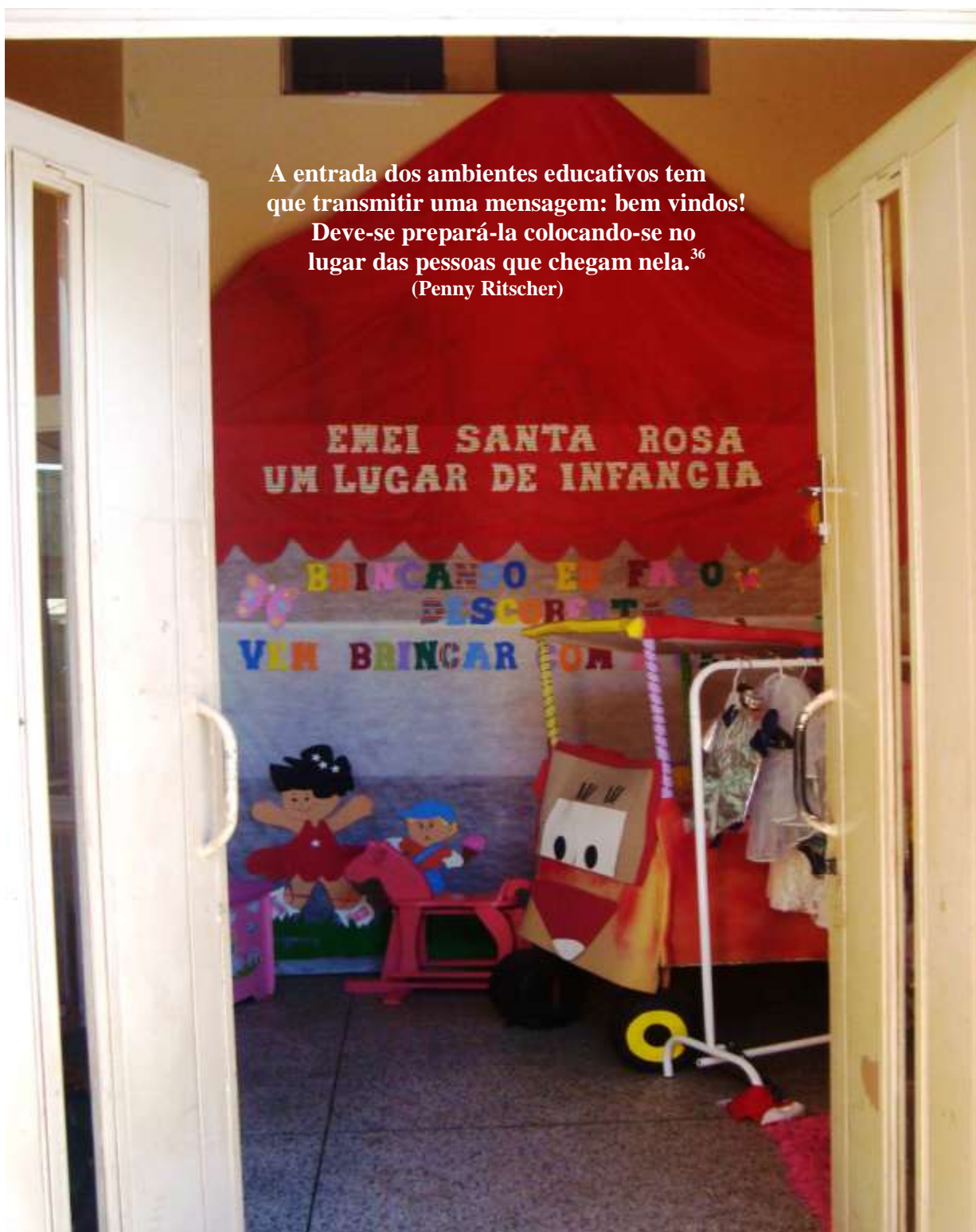
metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipo de dados ou três métodos diferentes” (2003, p.156).

Pelo cruzamento das informações registradas no caderno de campo e por imagens³⁵ com as transcrições das entrevistas-conversas e das anotações de informações obtidas em documentos da escola, segui o preceito de Sarmiento, na intenção de explicar o que não converge e confirmar o que converge, buscando a compreensão da realidade pesquisada.

Antes de apresentar as categorias de análise que se configuraram e se organizaram a partir desse processo, prossigo a dissertação apresentando o contexto da escola, o qual procurei conhecer acompanhando e participando da vida cotidiana do grupo.

³⁵ Todas as imagens fotográficas utilizadas na dissertação são de minha autoria.

6. O PERCURSO DA ESCOLA E SUA HISTÓRIA



A entrada dos ambientes educativos tem que transmitir uma mensagem: bem vindos!
Deve-se prepará-la colocando-se no lugar das pessoas que chegam nela.³⁶
(Penny Ritscher)

³⁶ "La entrada de los ambientes educativos tiene que transmitir un mensaje: Bienvenidos! Se debe acondicionar poniéndose en el lugar de las personas que llegan a Ella." (Penny Ritscher, 2008, p.28) [tradução nossa]

O percurso da Escola Infantil Santa Rosa aparece na trajetória desta pesquisa não como um campo para verificação de minhas hipóteses; pelo contrário, sendo um espaço sócio-cultural teve a dimensão de um “campo fértil”, que com sua história agregou elementos e questionamentos para a constituição da investigação, como mostrado no capítulo anterior.

Assim, nesta seção, trago um pouco da história dessa escola, situando o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida e apresentando os seus espaços. Após, conto quem são os sujeitos que neles circulam e vivem quando estão na escola. E, por fim, apresento a rotina do grupo do berçário 1 no cotidiano escolar salientando como as idas dos bebês aos espaços de uso coletivo fazem parte da rotina do grupo.

Então, dos espaços por onde se dá a vida coletiva cotidiana na escola vou aos caminhos neles já trilhados pelos seus atores.

6.1 SITUANDO O CONTEXTO, APRESENTANDO OS ESPAÇOS

O contexto onde foi desenvolvida a pesquisa compreende uma Escola Municipal Educação Infantil do Município de Porto Alegre, localizada no Bairro Rubem Berta, na Zona Norte da cidade. A escolha dessa escola para realização da investigação teve como critério o oferecimento de vagas para bebês no seu primeiro ano de vida, bem como o aceite de seus profissionais e das famílias dos bebês em participarem da pesquisa após autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação.

A Escola Municipal de Educação Infantil Santa Rosa (E.M.E.I. Santa Rosa) está inserida na rede de ensino do município, da qual resgato brevemente a trajetória³⁷ a fim de situar o momento histórico em que foi fundada³⁸.

O atendimento a crianças na cidade ocorreu inicialmente pelos monitores da Secretaria de Saúde e Assistência (SMSSS), que realizavam atividades de recreação a dirigidas a crianças pequenas nas praças das cidades desde o início do século passado. Em algumas dessas praças, na década de 40, a prefeitura iniciou a criação dos chamados Jardins de Infância, tendo como inspiração a proposta de Froebel, atendendo crianças de 4 a 6 anos em meio período.

³⁷ Esses dados foram consultados no site da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

³⁸ Para aprofundamento, consultar a tese de doutorado de FLORES (2007), na qual a pesquisadora aborda as Políticas Públicas para Educação Infantil do município de Porto Alegre no período entre 1989 - 2004, analisando a transição do atendimento às crianças de 0a a 6 anos de outras esferas para a educação.

Na década de 60 foram abertas as primeiras turmas de Jardim nas escolas primárias municipais, mas é somente na década de 80, com o crescimento da população e também com a forte incidência da entrada da mulher no mercado de trabalho, que a prefeitura construiu as primeiras creches municipais, as mesmas ainda ligadas administrativamente à SMSSS.

Na história da rede, com relação à Educação Infantil, o ano de 1991 é um marco, pois foi nessa data que aconteceu a transferência das 7 creches que existiam para a Secretaria de Educação do município³⁹, com a criação do Programa Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre (PMEI). Contudo, só no ano de 1996 o Governo Federal, com a Lei 9394/96 (LDBEN), estabelece como competência municipal a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos.

Essas creches passam a chamar-se Escolas Municipais Infantis, passando a contar com equipe diretiva indicada e professoras concursadas que assumiam as atividades pedagógicas, inclusive nas turmas de berçário.

É nessa conjuntura histórica que a Escola Municipal de Educação Infantil Santa Rosa foi fundada em abril de 1994. Seu plano arquitetônico⁴⁰ foi desenvolvido a partir de um estudo interdisciplinar em que se buscava estabelecer características fundamentais das Escolas Infantis a partir do projeto⁴¹ executado na Secretaria de Educação de Porto Alegre, durante a gestão de 1989 a 1992.

A construção da E.M.E.I. Santa Rosa consolidava uma concepção de escola infantil que preconizava uma instituição de ensino “dedicada às crianças, com todo o peso positivo que estas duas palavras podem acarretar, encarando os pequenos como seres potentes e aptos a desenvolverem seu próprio conhecimento a partir da interação com a instituição” (BRASIL, 1997, p.78).

³⁹ Apenas em 1996, o Governo Federal, com a Lei 9394/96 (LDBEN) estabelece como competência municipal a oferta de educação para crianças de 0 a 6 anos.

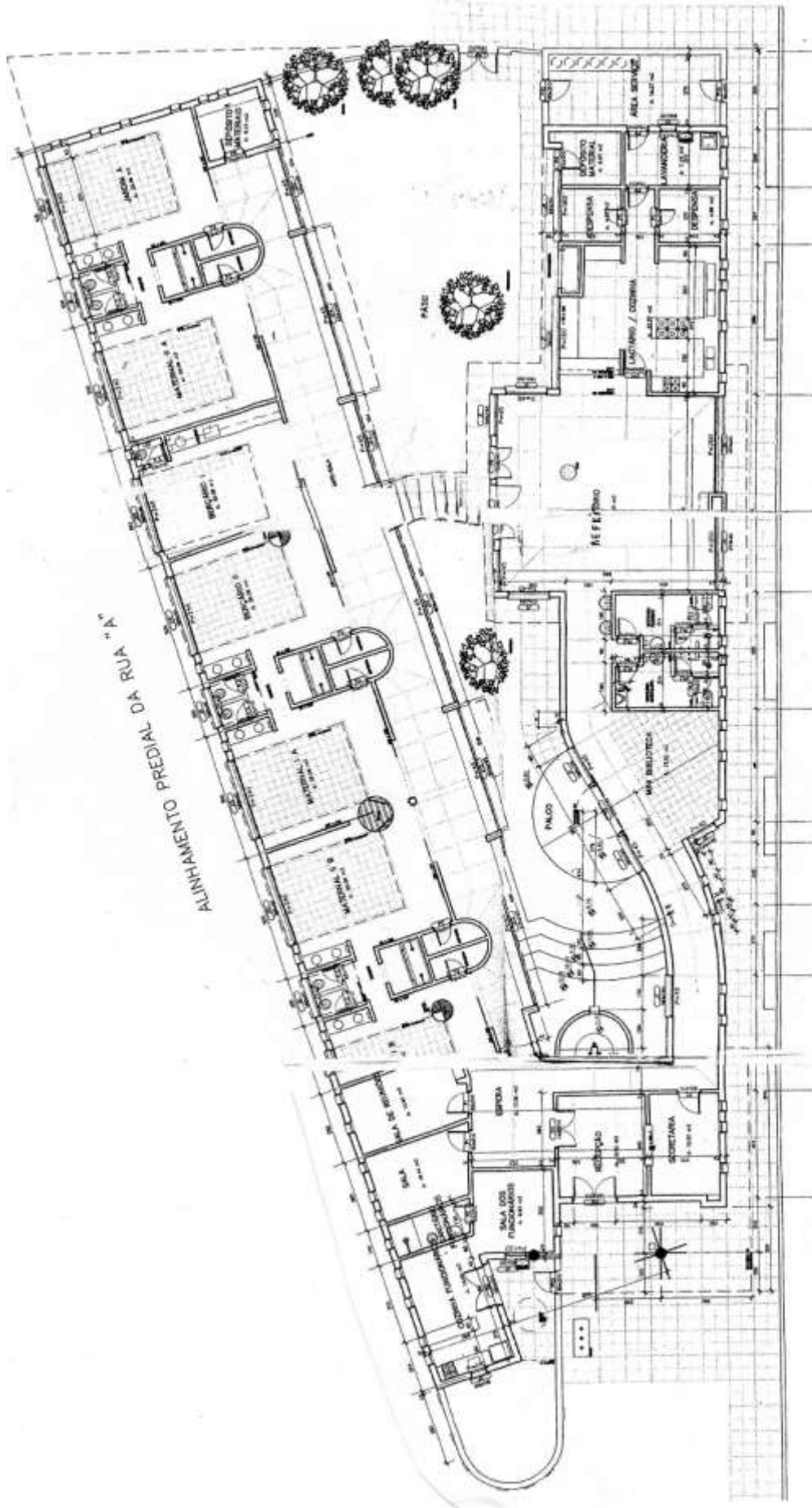
⁴⁰ Além dessa, mais três escolas infantis foram construídas nesse projeto. Apesar de diferentes, os projetos arquitetônicos de todas elas identificam-se no sentido de representarem uma concepção de educação que estava sendo construída na rede municipal de educação.

⁴¹ O movimento ao preconizar a transformação das creches e pré-escolas em Escolas Infantis, defendia a construção de uma proposta pedagógica para a mesma. Opção pelo termo “escolas infantis” em substituição das denominações de creche, escola maternais, jardins de infância ou pré-escola, estava fundamentada no princípio de que a escola não é um mal necessário e, também, pela defesa de que as aprendizagens começam desde cedo o que, por sua vez, desfazem o conceito de pré-escola como o local antes da escola verdadeira. Esse movimento foi realizado pelo Grupo de Estudos em Educação Infantil que funcionou em 1996, tendo resultado na publicação “Escolas Infantis, porque e como?” (BRASIL, 1997), por iniciativa do mandato parlamentar de Deputada Esther Pillar Grossi.

Com essa pretensão é que o espaço da escola infantil investigada foi pensado e planejado, na aposta da consolidação de um espaço para a infância. Essa instituição, assim como as outras três escolas contempladas nesse planejamento, tem então sua construção norteada pelos seguintes princípios (BRASIL, 1997, p.81):

- a) Riqueza e diversidade espacial;
- b) Dignificação da instituição pública de ensino;
- c) Imagem reconhecível, comum às diversas escolas que traga uma fácil identificação da função do prédio;
- d) Uma leitura inteligível, por parte das crianças, de seus elementos construtivos;
- e) Um reconhecimento de seu repertório de imagens e signos (como as janelas tipo “espias”);
- f) Uma distribuição funcional de acordo com a lógica das crianças, partindo do mais íntimo (a sala de grupo) ao mais social (a sala de refeições e eventos), passando pelos espaços de observação, exploração e extravasamento (os pátios), mistério e fantasias (o sótão), do fazer-de-conta (estar coletivo) e intermediários (ante-salas, mini-bibliotecas). Desaparece a estrutura polarizada da sala de aula e seus anexos. A escola aparece como um corpo inteiro e mais homogêneo, apesar de mais complexa;
- g) Um rompimento com a maneira tradicional, funcionalista, de separar fisicamente as diversas faixas etárias da escola;
- h) Há uma integração dos espaços de trabalho interno, como a cozinha, com as crianças. Rompe-se com a tendência, ainda vigente, de segregar o trabalho físico do intelectual.

Com bases nesses eixos, a planta baixa da E.M.E.I. Santa Rosa apresenta a seguinte configuração....



ESCOLA INFANTIL SANTA
PLANTA BAIXA TERREO

Situado o contexto do surgimento da instituição, apresento agora um pouco da configuração espacial atual da escola, percorrendo o caminho de um visitante a partir da sua chegada na escola. Para entrar no prédio da escola, é preciso passar antes por um pátio, o pátio da frente. É um espaço de tamanho razoável, com piso cimentado, que separa a escola da rua por uma grade de ferro. Nele não há vegetação plantada, porém as árvores do espaço anexo a ele, onde ficam o compostário e o minhocário, recobrem um dos quatro cantos do pátio com uma parede “verde”.



Pátio da frente

A entrada do prédio da escola é um convite que anuncia “EMEI SANTA ROSA; UM LUGAR DE INFÂNCIA” em um painel colorido ao lado de um canto com fantasias e alguns brinquedos. Este é o primeiro espaço construído por onde passam todos, crianças e adultos, que na instituição adentram. Do lado direito, atrás da porta, há um balcão com grades através do qual é possível se comunicar com a secretaria da escola.



Entrada do prédio da escola



Hall de entrada

Indo para o lado esquerdo, adentra-se num outro hall, repleto de brinquedos, alguns comprados e outros confeccionados pela equipe da escola, organizados em “cantos e recantos”.



Cantos e recantos do hall de entrada da escola

Nesse hall, encontram-se também as portas para a sala e refeitório dos funcionários, para a sala onde são guardados materiais (papéis, tintas, acervo com livros, CDS e CVDS, etc). Durante a pesquisa, presenciei várias vezes essa sala sendo usada por professoras e monitoras que confeccionavam recursos e materiais pedagógicos; ao seu lado encontra-se a sala da direção.



Sala de materiais e sala da direção

Já do outro lado do hall, há a escada que leva ao segundo pavimento da instituição, onde tem a sala de vídeo e a biblioteca; e ao terceiro, onde fica a brinquedoteca.



Sala de vídeo



Biblioteca



Brinquedoteca

Mas, voltando ao primeiro andar, encontramos um corredor de circulação interno, onde de um lado situam-se as salas de aula da creche, num total de 7, e do outro, há uma parede envidraçada até o teto, a qual torna possível que durante toda a extensão do corredor se possa visualizar os pátios que ficam no centro da escola e, também, partes do refeitório.



Corredor de circulação interno

Dentre as salas, a destinada ao berçário 1 localiza-se aproximadamente no centro delas, e quase em frente ao hall de circulação externo que liga as duas áreas construídas, a que

tem as salas e a que abriga o refeitório. É a única sala que tem trocador, por isso é a do berçário 1. Porém, é curioso o fato de que ela não se encontra no fim do corredor, o que geralmente acontece nas instituições delimitando uma separação da área dos bebês com relação à área das crianças maiores.

A sala do berçário tem aproximadamente 29 metros quadrados e uma configuração quadrada. A porta é articulável, podendo ser aberta somente na parte de cima, como se fosse uma janela, ou toda ela. Não há janelas grandes e amplas, apenas janelinhas próximas ao teto e outras cinco distribuídas na parede, sendo duas delas na altura dos bebês. Não há berços, pois foram retirados para que os bebês tivessem como se movimentar pela sala. Atualmente, os bebês dormem em colchões dispostos na própria sala. Em uma parede, há um balcão com trocador, pia e local adaptado para banho, em cima do qual há uma prateleira onde são guardadas caixas com brinquedos e as caixas com pertences de cada um dos bebês. Ao fundo, há uma estante tipo biblioteca com livros a altura dos bebês. Na parede dos fundos, há um espelho fixado por toda a sua extensão e alguns enfeites colados pelas educadoras. Já na outra parede, há uma prateleira aérea com bonecas e ganchos onde são penduradas as mochilas dos bebês. Na mesma parede onde fica a porta, há uma estante com materiais nos andares superiores e nos andares baixos com brinquedos; ao lado, há um armário aéreo onde são guardados os colchonetes.



Entrada da sala do berçário 1



Espaço interno da sala do berçário 1



Espaço interno da sala do berçário 1

É nítido o comprometimento das educadoras para que a sala dos bebês seja um ambiente bonito, onde possam ter oportunidades diversas, sentindo-se reconhecidos e acolhidos. Isso desde a iniciativa da professora em pintar as paredes da sala com recursos próprios até a constante transformação desse espaço ao longo do ano, que pôde ser constatada pela pintura das paredes com desenhos, pela confecção de móveis diversos, pelos vários ambientes que foram criados no nicho formado embaixo da estante dos colchões (toca do coelho, quartinho, fazendinha...), pelo canto próximo aos livros ambientado com sofazinhos construídos com garrafas pet, entre outros fatos observados ao longo da pesquisa.

Mas, voltando ao corredor, seguindo nele e dobrando à direita, há um hall de circulação externo, coberto com um toldo, que cruza dois pátios e leva até o refeitório da instituição.



Vista do corredor de circulação externo que liga os dois prédios da escola



Corredor externo

De um lado do corredor externo há o pátio do meio 1 e do outro o pátio do meio 2. Ao cruzar o pátio da esquerda (pátio1), há um portão com grades de ferro que leva ao pátio dos

fundos da escola, o qual se distingue dos outros por estar conjugado a uma praça externa a escola, da qual é separado por grades.



Pátio Meio 1



Pátio Meio 2



Pátio dos fundos

Voltando ao refeitório há num lado a cozinha, no centro duas mesas compridas, e na outra extremidade um corredor pequeno com pias e bebedouro, portas para dois banheiros e para a sala de computadores.



Refeitório



Corredor anexo ao refeitório



Sala dos computadores

Esse pequeno corredor leva ao parquinho da escola. Prosseguindo nele, há um corredor estreito e comprido onde foi construída uma área de jogos.



Parquinho



Área de jogos

Ao fundo desse corredor estreito, há a porta da secretaria e o hall de entrada da escola descritos inicialmente. Assim, após, percorrer os espaços da E.M.E.I. retorna-se ao ponto de partida, como é possível averiguar na visualização da vista aérea da instituição...



Vista aérea da instituição a partir do mezanino da escola

Há que se pontuar que nem todas as instalações são amplas, e algumas são iluminadas artificialmente devido às poucas janelas embora existam as janelas pequenas na altura das crianças, as quais o projeto arquitetônico denominava como “espias”.

Outro ponto perceptível, ao contrário do que é convencional, é que a parte do terreno da escola destinada às áreas externas não é tão inferior aquelas com área construída, sendo que há 4 pátios além do espaço anexo ao pátio de entrada da escola; curiosamente, não há um pátio de uso exclusivo do berçário ou um solário como é convencional nas outras instituições que atendem bebês.

Apresentados os espaços da escola, gostaria de destacar que eles são habitados pelos adultos e pelas crianças e assim se transformam diariamente no contexto da E.M.E.I. Santa Rosa. Atualmente, a instituição dispõe de um total de 7 turmas, sendo apenas uma turma de berçário 1⁴² e uma de berçário 2. Neste ano, a escola teve 132 alunos matriculados, distribuídos entre as turmas de berçário 1, berçário 2, maternal 1, maternal 2, jardim A e as duas turmas de jardim B.

Quanto à procura por vagas na instituição na turma do berçário 1, conforme quadro abaixo, pôde-se perceber que foi pequena a variação nos últimos seis anos. Ainda infere-se que, neste ano, apenas 23% das famílias da região que se inscreveram para matricular seus filhos (as) na turma do berçário 1 foram contempladas.

⁴² Na turma de berçário 1 são atendidos bebês que têm entre 0 a 1 ano e 6 meses de idade no início do ano letivo.

<i>Período de transição</i>	<i>Número de famílias inscritas para vagas na turma do berçário 1</i>	<i>Número de vagas Disponíveis</i>	<i>Número de vagas ocupadas por bebês novos na instituição</i>
2010/2011	57	15	13
2009/2010	35	15	13
2008/2009	44	15	14
2007/2008	56	15	13
2006/2007	64	15	14
2005/2006	48	15	15

Quadro 2- Levantamento das matrículas no berçário 1

Fonte de consulta: Relatórios da Escola

6.2 CONHECENDO OS SUJEITOS

O grupo do berçário 1 é composto por 15 bebês e 5 adultos. Os adultos participantes compreendem o seguinte grupo: a professora com formação em nível superior no curso de Pedagogia, duas monitoras também com curso de Pedagogia, e duas estagiárias que estão com o curso em andamento. Essa é a equipe que compartilha as tarefas de cuidado e educação, sendo que, em cada turno, ficam 3 adultos responsáveis com o grupo dos bebês⁴³. Cabe pontuar que no decorrer da pesquisa houve mudanças nesse quadro por motivos diversos, como afastamento ou licença saúde, com relação às monitoras e estagiárias.

No que se refere à identificação dos profissionais nesta pesquisa, os nomes das educadoras do grupo e da equipe diretiva serão divulgados, tendo em vista o reconhecimento do trabalho que realizam na instituição, bem como seu compromisso com a qualificação permanente. Convém ressaltar que foi obtida autorização para isso. Com relação à escola, a mesma será identificada a partir do consentimento da diretora, de modo a valorizar a sua história e a singularidade do trabalho nela desenvolvido.

Além dos adultos, a turma do Berçário 1 é formada por 15 bebês sendo oito meninos e seis meninas, os quais tinham as seguintes idades no início deste estudo:

⁴³ No turno da manhã, uma professora, uma monitora e uma estagiária ficam com a turma; no turno da tarde, uma monitora e duas estagiárias.

<i>Identificação⁴⁴</i>	<i>Idade (março/2010)</i>
Amanda	1 ano e 5 meses
Ana Clara	11 meses
André	1 ano e 1 mês
Antônio	1 ano e 3 meses
Armando	6 meses
Diogo	1 ano e 6 meses
Fabiana	9 meses
Guilherme	10 meses
Julia	7 meses
Lucas	10 meses
Luiza	1 ano e 2 meses
Nicolas	1 ano e 2 meses
Nicole	1 ano e 4 meses
Pedro	9 meses
Vinícius	8 meses

Quadro3- Identificação e idade dos bebês
 Fonte: Elaboração própria, 2010

Dois dos bebês estavam frequentando a escola pelo segundo ano, tendo permanecido no grupo do berçário em 2010, enquanto os outros treze bebês ingressaram na instituição neste ano letivo. Do grupo que iniciou o ano letivo, dois bebês cancelaram a matrícula tendo sido as vagas remanejadas para duas outras crianças novas; outros dois bebês não frequentaram a instituição com assiduidade no período em que realizei a pesquisa.

Por ter como foco o que acontece quando os bebês estão nos diferentes espaços da escola, a pesquisa teve como sujeitos secundários e eventuais além dos bebês e seus educadores diretos, as outras pessoas com as quais eles se encontravam pelo ambiente da escola: crianças das outras turmas, professores das outras faixas etárias, demais funcionários como as cozinheiras, as funcionárias encarregadas da limpeza, o secretário da escola, além da direção, vice-direção e coordenação que forneceu informações importantes acerca da prática pedagógica da instituição.

Assim, cabe destacar que o corpo de funcionários da escola compreende:

⁴⁴ Nesta dissertação não foram mantidos os nomes dos bebês conforme combinação feita com seus responsáveis.

<i>Cargo</i>	<i>Nº de pessoas</i>
Direção e vice-direção	02
Coordenação Pedagógica	01
Professoras	07
Monitoras	09
Estagiárias	12
Secretário	01
Recepcionista	01
Técnica em Nutrição	01
Cozinheiras	02
Auxiliar de cozinha	03
Serviços Gerais	05

Quadro 4-Funcionários da escola














Fonte de consulta: Informações obtidas em entrevista na escola e consultadas na pesquisa realizada por uma educadora.

6.3 ADENTRANDO NAS ROTINAS: *Para onde nós vamos hoje?*

Nesta seção, adentro nas rotinas diárias do grupo do berçário 1. Conto como elas são organizadas situando os momentos destinados às visitas dos bebês nos espaços de uso coletivo da escola infantil e com que frequência isso ocorre.

Na planta abaixo podemos visualizar quais são esses espaços tendo a dimensão da sua representatividade no montante da escola, bem como identificar sua localização podendo inferir os trajetos pelos quais o grupo circula tendo como ponto de referência a sala do berçário 1.

LEGENDA:

-  Sala do berçário 1
-  Refeitório
-  Parquinho
-  Área de jogos
-  Hall de entrada
-  Corredor
-  Hall de circulação externo
-  Pátio do meio 1
-  Pátio do meio 2
-  Biblioteca
-  Brinquedoteca
-  Pátio da frente
-  Pátio dos fundos

PLANTA BAIXA DA E.M.E.I. SANTA ROSA
Localização dos espaços frequentados pelo grupo do berçário

Fonte: elaboração própria



O atendimento aos bebês, às crianças e as suas famílias na escola acontece em período integral, das 07 às 19 horas. A maioria dos bebês da turma do berçário 1 chega entre 7h 30min e 8h. Na saída, os horários variam mais, tendo bebês que saem após a janta, em torno de 17h, e outros que permanecem até mais tarde.

Apesar dessa variação, é consideravelmente longo o período que cada um deles passa na instituição, cerca de, no mínimo, nove horas por dia no caso daqueles que chegam às 8h e

saem às 17 horas, o que exige que a escola infantil seja um contexto preparado para recebê-los, com situações planejadas e qualificadas.

Levando em consideração a necessidade dos bebês de passar a maior parte do dia na instituição, a rotina da vida desse grupo na escola é de total relevância. Porém, rotina aqui não significa mesmice ou repetição constante das mesmas propostas; rotina quer dizer a realização das atividades de forma organizada e planejada, com o intuito de transmitir segurança aos bebês. Porém a rotina, essa categoria pedagógica, conforme analisou Barbosa (2006), não pode tornar-se uma “rotina rotineira”, sendo banalizada ou empobrecida por uma reprodução mecânica.

A partir desse entendimento, é que procuro neste tópico explicar como a rotina do grupo do berçário 1 acontece e como diversifica-se a partir de suas visitas aos diferentes espaços da instituição.

Entre as 7 e 8 horas, os bebês são recebidos pela estagiária; nesse momento ficam algumas vezes junto com os bebês do berçário 2. Às 8 horas chega a professora e os bebês ficam na sala com ela e a estagiária; neste horário, ainda não há uma atividade fixa: às vezes a professora conta uma história com livro ou recursos que preparou, oferta materiais diferentes daqueles disponíveis na sala dos bebês, ouve com eles uma canção, introduz elementos novos no espaço da sala, como foi com a fazendinha construída embaixo da estante aérea, a qual desencadeou muita exploração por parte dos pequenos ou, ainda, ela propõe momentos de pintura, entre outros. Já em outros dias não há algo planejado, de modo que acontecem mais propostas em função das iniciativas dos bebês, como momentos em que a professora olha livros com eles, momentos de carinho entre adulto e bebê, brincadeiras que os bebês iniciam com a oferta de brinquedos e interesses que demonstram, como, por exemplo, uma brincadeira com o lençol que começou com Nicole e Antônio e se ampliou com a participação da professora e de outros colegas.

Às 9 horas os bebês vão ao refeitório para lanche; os maiores comem sentados ao redor de uma mesa, enquanto os menores sentam em cadeirões e recebem maior auxílio dos adultos. No início do ano, os bebês menorzinhos eram levados nos carrinhos.

Após o lanche, o grupo geralmente vai direto para um dos espaços de uso comum da instituição, sendo os mais frequentados por eles, nos dias em que estive na escola, o parquinho e o pátio da frente, num meio termo os pátios do meio 1 e meio 2, e com pouca frequência, a biblioteca, a brinquedoteca e o pátio dos fundos.

Nesses espaços o grupo permanece normalmente até às 10h retornando nesse horário para a sala, onde são feitas as trocas de fralda dos bebês, para que depois seja realizado o almoço no refeitório em torno das 10h e 30 min.

Às 11 horas da manhã, os bebês acabam o almoço e retornam para a sala, ambiente que já se encontra limpo e com os colchonetes dispostos no chão, cobertos com lençóis. Não se espera que todos acabem para que o retorno à sala aconteça. As profissionais se dividem: enquanto uma acompanha os que ainda comem, outra está na pia, que fica próxima ao refeitório, fazendo a higiene dos bebês que já acabaram a refeição; a terceira educadora, por sua vez, está na sala com quem está pronto para dormir. E, desta forma, os bebês não precisam ficar sentados aguardando todos terminarem, da mesma maneira que quem chega na sala já vai adormecendo.

Conforme presenciei, alguns bebês que já caminhavam chegavam na sala, acomodavam-se e logo adormeciam; só minutos depois é que todo o grupo estava de volta à sala; através de tal procedimento, há um respeito aos ritmos individuais dos bebês com relação ao seu sono. Como ao chegar na sala os colchonetes já estavam arrumados esperando por eles, alguns bebês deitavam, mas outros precisavam da presença direta do adulto para adormecer, tendo a companhia de uma educadora ao seu lado até dormir ou sendo embalados nos carrinhos, ganhando colo ou simplesmente, conforme houve no decorrer da pesquisa, aqueles que não queriam dormir ficavam ali pelo espaço da sala.

Nesse horário do sono, há a mudança de turno, com intervalo da monitora, saída da estagiária e da professora, e chegada da outra monitora e estagiária que acompanham o grupo no turno da tarde. À tarde, os momentos da rotina da manhã se repetem, variando as proposições feitas pelos adultos e o espaço frequentado pelos bebês após o lanche. Assim, quando acordam os bebês tomam as mamadeiras na sala do grupo, após serem realizadas as trocas de fraldas eles vão ao refeitório lanchar (14h), em torno das 14 horas e 30 minutos se dirigem a algum espaço, após retornam para a sala, onde são realizadas a higiene e as trocas, alguma proposta ou momento livre, e às 16 horas voltam ao refeitório para jantar; novamente na sala, ficam brincando até a chegada dos pais.

Nessa rotina diária dos bebês na escola, eles saem da sala, em média, seis vezes por dia. Quatro vezes quando vão ao refeitório lanchar e almoçar / jantar e duas quando frequentam os espaços de uso coletivo da instituição, sendo que nem sempre essas duas visitas eram realizadas, às vezes por que havia faltado alguma profissional, outras porque havia algum bebê em adaptação, por uma programação especial da escola no dia ou simplesmente porque estavam a realizar algo na própria sala. Também em função das

variações climáticas - chuva/frio/muito calor -, a ida do grupo do berçário 1 a esses espaços variava.

Mesmo assim, essas saídas da sala constituem parte da rotina deles na escola, sendo comum ouvir no início da manhã: “Para onde nós vamos hoje?”. Essa pergunta, feita por uma das educadoras, trazia à tona a discussão entre elas das condições citadas acima, assim como a verificação da possibilidade de levá-los no espaço do dia ou não. Quando preciso, e viável, os bebês frequentavam um espaço que não o programado para a turma do B1, demonstrando certa flexibilidade no uso dos espaços.

Barbosa mostra a relação que há entre os espaços da escola e o modo como se configuram as rotinas escolares ao afirmar que

Os espaços são utilizados de acordo com as rotinas propostas. Muitas vezes, as crianças ficam durante todo o dia em um único espaço, que apenas se transforma ao longo do dia pela organização do tempo. Em outras instituições, a rotina, para se desenvolver, utiliza-se de diferentes ambientes, como refeitório, pátio, biblioteca, sala de artes, e outros, estruturando-se com maior referência nas diferentes formas de organização do espaço. (BARBOSA, 2009, p.135)

Percebi que os espaços criavam variações na rotina daquele grupo, na medida em que sair da sala ampliava as vivências dos bebês no contexto escolar, conforme mostram as análises da seção seguinte do trabalho. Essa perspectiva não descarta as variações existentes quando os bebês permaneciam em sala, já que este ambiente era constantemente transformado intencionalmente pelas educadoras.

Então, conforme observado, ir aos espaços é parte da rotina diária da turma do berçário, mas possibilita que essa rotina não seja fixa e sempre igual, permitindo um alargamento das experiências dos bebês no contexto escolar.

A ausência do solário na instituição parece não ser a razão central para que a turma do berçário 1 frequente os demais espaços da creche. Para a coordenadora da escola infantil, há que se ter cautela quanto ao espaço do solário nas creches, pois, geralmente, acaba se constituindo como um espaço que fortalece a segregação dos bebês do restante das pessoas da instituição. Sobre essa questão o posicionamento dela, assim como do restante da equipe diretiva e das educadoras do grupo, é de afirmar a necessidade do bebê estar em convívio com os demais, independente de que se tenha um solário ou não.

“Os bebês eram excluídos, antes os bebês eram aqueles que tinham que ser cuidados. Mas eles têm irmãos, primos em outras salas. Eles têm uma relação social com eles, ou com os vizinhos ou primos que não podemos separar, têm primos na comunidade, amigos... Antes os educadores tinham muito medo de sair com os bebês da sala, como se os bebês dormissem a tarde toda!

Antigamente era só a sala que era ambiente dos bebês! Hoje em dia, tem que se combinar o cuidar com a experenciação. Temos que mostrar isso para as novas funcionárias quando entram na escola, porque tem muita rotatividade. Porque elas entram com o que trazem da sua história, e não com conhecimentos pedagógicos! E tais conhecimentos são orientados pelo cuidado extremo.

A maioria dos berçários do município eu acho que já aboliu as camas. Tem que trabalhar a importância do pedagógico. Eu vim para cá de uma escola que o berçário tinha um pátio, um pátio pequeno para eles. Isso é ruim, não é bom! Tu separa os bebês. Numa estrutura antiga... pensa bem, as crianças não se vêem durante o dia! Às vezes, têm dois ou três irmãos e passam o dia inteiro sem se verem na escola. Antes, aqui na escola, tinha festa separada dentro da sala para o berçário 1, mas as crianças tem que conviver... se convivem em casa porque não podem conviver aqui?”

(REGISTRO DA CONVERSA- Coordenadora Inês, 06 de junho, 2010)

Implícito ao que se propõe aos bebês e as crianças pequenas na escola está nossa concepção de quem achamos que sejam e do que pensamos que possam fazer. Nas conversas com a professora, pode-se perceber sua compreensão dos bebês como “capazes”.

“Porque o bebê hoje eu vejo ele como extremamente capaz de... de tudo! O bebê ele é capaz de se comunicar, ele é capaz de te compreender também. Sempre gostei muito de bebês, desde pequenininha eu pegava uns bebês pra cuidar. Eu tinha uns oito anos e tinha uma vizinha que tinha um bebê e ai ela ia lavar roupa e coisa assim, e eu ficava cuidando da gurizada, né! Só que era aquela coisa de manter ela entretida, entretida para a mãe poder lavar roupa. Eu não pegava ela. Ela ficava no carrinho ou brincando ali, mas se ela chorava a mãe vinha acudir. É essa visão que eu tinha de bebê, bebê só tem que manter entretido e brincando.”

(REGISTRO DA CONVERSA- Professora Maria, 10 de março de 2010)

Nesses trechos das conversas com a professora e a coordenadora podemos identificar fundamentos que implicam na aposta e investimento da escola quanto à saída dos bebês do

espaço da sala, fazendo desta uma prática não eventual na rotina do grupo. Segundo a professora do berçário 1, a existência de um solário na escola não implicaria em os bebês deixarem de ir aos demais espaços, visto que quando questionada sobre ser ou não relevante essa prática com o grupo de bebês, ela afirmou

“Mas claro, muito. Porque eles têm que ir a todos os lugares, viver, como é que vou te dizer... experimentar tudo! Experimentar todos os espaços, explorar todos os espaços, ver o que é que os espaços podem oferecer pra eles. Eles tem que ter esta experiência, então eles tem que ir lá no pátio da frente que só tem laje, eles tem que ir no pátio dos fundos que só tem grama, eles tem que ir no pátio do meio que tem areia, eles já tem que ir convivendo com isso”.

(REGISTRO DA CONVERSA- Professora Maria, 01 de julho, 2010)

De fato, os berçários, tanto o 1 quanto o 2, estavam incluídos na divisão do uso dos espaços coletivos da instituição, assim como as outras turmas, o que revela que a ida dos bebês não acontece à revelia, mas apresenta uma intencionalidade visível não somente nas ações da professora, mas também no planejamento da instituição.

The image shows two photographs of classroom timetables. The left photograph shows a timetable for 'Turma 1' (Class 1) with columns for 'Espaço de Uso Comum' (Common Space) and 'Turma 1'. The right photograph shows a timetable for 'Turma 2' (Class 2) with columns for 'Espaço de Uso Comum' and 'Turma 2'. Both tables list various activities and the corresponding spaces used, such as 'Pátio da Frente' (Front Patio), 'Pátio dos Fundos' (Back Patio), and 'Pátio do Meio' (Middle Patio).

Quadros com a tabela de distribuição dos horários de uso dos espaços por turmas

Essa prática dos grupos frequentarem os espaços de uso comum da creche, quase que diariamente, faz parte de um planejamento da escola que tem o espaço como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica. Pôde-se perceber isso pela verificação em alguns documentos de concepções de espaço que regem o trabalho pedagógico e da existência de estudos teóricos quanto à importância do espaço na educação infantil desenvolvidos pela equipe e trabalhados nas reuniões com os professores e funcionários. Também constatou-se esse posicionamento em algumas ações como a do planejamento dos espaços de uso coletivo como o do hall de entrada da escola (anualmente reconstruído pela equipe com a construção

dos “cantos e recantos” que trazem cenários e brinquedos entre outros elementos) ou a do projeto coletivo para qualificação dos espaços da escola (ANEXO A), o qual envolveu a consulta das professoras de todas as turmas acerca de cada espaço, elaboração de uma planta com as modificações sugeridas e encaminhamentos para aquisição de verbas afim de que possam ser realizadas as mudanças pensadas.

Nessa conjuntura é importante pontuar que a ida aos diferentes espaços está dentro da rotina diária dos bebês na escola infantil pesquisada, como já foi dito, da mesma forma que o fato da turma do berçário frequentá-los está dentro de uma rotina maior, a institucional. Face ao exposto, essa *cultura de saída da sala* contribui para que a rotina não se tornasse *tão rotineira*, possibilitando também o surgimento do inesperado, conforme será visto nas análises.

Caracterizar a escola, tanto em seus aspectos de organização físico-estrutural quanto em sua trajetória enquanto estabelecimento que educa e cuida de crianças, fez-se essencial no trabalho; pois é nesse caminho já trilhado pela escola que ocorre a prática pedagógica de levá-las aos diferentes espaços da instituição. Por isso, apresentá-los permite ao leitor uma compreensão mais contextualizada das análises que seguem.

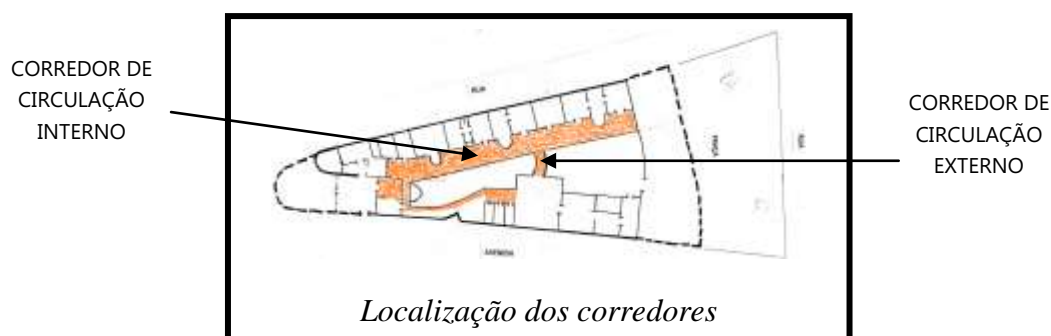
7. DOS BEBÊS NOS CONTEXTOS DE VIDA DA ESCOLA INFANTIL- *Análises e reflexões*

Com foco nas vivências dos bebês nos espaços da instituição apresento as análises desta pesquisa, com reflexões que buscaram compreender como as implicações dessa prática podem redimensionar o fazer pedagógico com bebês e favorecer a construção de contextos de vida coletiva na escola infantil que incluam também a presença do grupo do berçário.

7.1 PELOS CORREDORES, NUM ESPAÇO ENTRE ESPAÇOS...

Nas idas e vindas com a turma dos bebês entre a sala e os demais espaços da escola, havia algo que me inquietava, coisas aconteciam numa fração de segundo, numa rapidez que eu não podia acompanhá-las do início ao fim, sequer registrá-las no papel. Mas, com a máquina fotográfica, conseguia fazer alguns registros; não sabia bem ao certo o que me chamava atenção, pois eram momentos difíceis de serem observados detalhadamente porque muitas vezes eu auxiliava as educadoras pelo caminho ou empurrava algum carrinho de bebê.

No processo de interpretação de dados, conforme já expliquei, ao agrupar as fotografias da pesquisa de acordo com o local onde haviam sido capturadas, percebi que 330 não eram *encaixáveis* em nenhum dos grupos, pois eram de acontecimentos realizados num espaço o qual não havia olhado com a possibilidade de ser habitado pelo grupo de bebês: o corredor. O número expressivo de fotos aguçou minha curiosidade por tentar compreender o que ali acontecia e, por sua vez, um olhar atento às cenas me fez perceber que os corredores eram *um espaço entre espaços* que, por vezes, constituía-se também como um contexto naquela escola.



7.1.1 Entre tempos múltiplos!

O significado para a palavra corredor remete, como adjetivo, a alguém que corre muito, ou seja, que anda depressa; ou, como substantivo, a uma passagem estreita (LUFT, 2010). Ao encontro disso, os corredores, de modo geral, são espaços pelos quais se passa, se caminha; são percorridos com vistas a se chegar num determinado local. Nas escolas, geralmente isso persiste: os corredores costumam ser inabitados, frios, vazios, sem cor, sem cheiro, sem identidade; assim como indicou a arquiteta Mayume Lima (1989) ao afirmar que o corredor, com sua largura estreita, predispõe que os alunos entrem e saiam em filas, ou dito de outra forma, constitui-se como um espaço de passagem breve onde os corpos alinhados andam mecanicamente.

Ao mesmo tempo em que eles circundam várias salas de aula, os corredores parecem ser territórios sem “dono”. Geralmente, no máximo, alguns cartazes são expostos em suas paredes, sem, no entanto, retratarem a identidade dos seus autores, as crianças e os adultos.

Nesse sentido é que o corredor é pensado nas escolas, apenas na dimensão física e não em suas possibilidades de ser um lugar de vida, onde acontecem transformações, mudanças por quem o habita... mas sim, predomina a concepção de seu uso como um espaço apenas de passagem, de transição!



Antes de analisar episódios que aconteceram no referido espaço, faz-se necessário apontar que na escola infantil onde foi realizada a pesquisa as suas características físicas diferem das convencionais: o grande corredor interno que circunda as salas é amplo e com largura além do padrão encontrado normalmente, toda a lateral que dá para os pátios tem suas paredes envidraçadas, permitindo visibilidade entre o espaço interno e o externo.

Além disso, em toda sua extensão, há uma bancada do lado oposto ao das salas. Tais características sugerem um possível uso daquele espaço para além do de transitar, sendo que, conforme averiguado na planta que se encontra no capítulo 6, esse espaço que aqui nomeio “corredor” é denominado no projeto arquitetônico como “ante-salas”, o que revela uma sintonia com os princípios que nortearam a construção da escola. Os mesmos subsidiaram a construção do corredor como um espaço “intermediário” entre o mais íntimo/ a sala e o mais social, com a ideia de que desaparecesse “a estrutura polarizada da sala de aula e seus anexos” (BRASIL, 1997, p.81).

Foi nesse cenário físico que pude perceber como os bebês, enquanto se deslocavam, procuravam explorá-los: suas texturas, suas temperaturas, suas formas, suas cores. Verifiquei na pesquisa que era comum os bebês se dispersarem pelos caminhos, movidos pela curiosidade, fazendo com que suas passagens por esses espaços demorassem mais do que o previsto.



EPISODIO: *Um desvio pelo caminho*

Fica evidente nas cenas acima o engajamento dos bebês naquilo que estão fazendo. Imitando a iniciativa de Nicole, Amanda, Antônio e Nicolas saem do espaço do corredor e vão até a caixa de areia. Nela está o desafio que os tirou do caminho, cruzá-la passando por cima do murinho que a cerca, um desafio provocado pelo espaço do corredor externo. Nicole, a primeira a entrar na caixa, passa pelo obstáculo com facilidade; já Amanda, que entra depois, não consegue pular o muro e vai até a parede onde se apóia.

Diversas vezes, enquanto passavam pelos corredores internos e externos, os bebês paravam para olhar algo, iam em direção a alguma coisa que lhes chamava a atenção, se dirigiam para a porta de outras salas de aula; às vezes, ficavam observando do lado de fora as crianças maiores, em outras entravam e iam mexer na estante de brinquedos ou, por exemplo, encontrar seus irmãos.



Nicole e Pedro próximos da porta da sala das outras turmas

Circular pelos corredores provocava os bebês a outras ações que não só o caminhar, de modo que, nesses momentos mostrados nas fotografias, os bebês interferiam na organização temporal prevista pela escola, fazendo com que as suas passagens pelos corredores demorassem mais do que o esperado, prolongando um tempo que era para ser curto.

O cotidiano é marcado por deslocamentos entre os diferentes espaços da escola; no entanto, esses momentos de passagem de um ambiente ao outro não têm um lugar propriamente dito dentro da rotina. Embora tais deslocamentos sejam essenciais para que a rotina se efetive, não são pensados como momentos que podem ser ricos em experiências para os bebês, não são objeto de reflexões.

Além disso, de modo geral, parece haver um desencontro entre o tempo do adulto e o tempo do bebê, numa instituição que cada vez mais se organiza em função de uma educação precoce. Sobre essa questão, no campo da Sociologia da Infância, Suzanne Mollo-Bouvier (2005), ao estudar os ritos e tempos de socialização das crianças, aponta que as instituições da infância têm em comum um projeto educativo que ultrapassa em muito o âmbito da instituição escolar, influenciados pelos trabalhos científicos que mostram a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento: há a demanda por uma educação cada vez mais acelerada, o que vem influenciando a maneira de organização do tempo nos espaços escolares.

As instituições formam uma sequência de um tempo a outro e de um lugar a outro para garantir a permanência da intenção educativa. O projeto educativo concretiza-se numa instituição com previsão da próxima. A política de arranjos dos tempos da criança, de que falei anteriormente, organiza-se com a escola e a partir de suas exigências. [...] A obsessão pelo êxito escolar tem progressivamente invadido a vida inteira das crianças. Ela tem modificado profundamente os objetivos da creche, pois a necessidade de guarda tornou-se necessidade de atendimento, o que a transformou no lugar privilegiado para a pequena infância. Esse atendimento, por sua vez, arvora uma intenção educativa numa tentativa de garantir uma continuidade rumo à escola maternal. (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 400)

Ao analisar como o tempo tem sido gerenciado nas instituições educativas, a socióloga aponta que a constatação da “verdadeira idade de ouro do desenvolvimento afetivo, intelectual e social do ser humano” (MOLLO-BOUVIER, 2005) vem instaurando práticas que visam preparar as crianças para o nível posterior. Assim, questiona o fato de que êxito e desempenho são mais prezados na vida escolar do que lentidões e erros no aprendizado. (2005, p. 400).

Com isso, vêm-se acompanhando uma falta de tempo para as iniciativas dos bebês e das crianças, para iniciarem e terminarem suas experimentações sem serem interrompidos pela figura do adulto. Falta tempo para suas iniciativas não só quando estão super ocupados *o tempo todo* com atividades, mas também quando precisam ociosamente esperar entre uma atividade e outra, entre um momento da rotina e outro; esperar sem que possam fazer coisas nesses intervalos, geralmente, tendo que aguardar sentados. Não se trata da defesa de práticas espontaneístas, mas sim de conceber que o processo educacional se dá no encontro entre as culturas infantis e as escolares e não pela sobreposição de uma a outra.

Seria ingênuo realizar estas reflexões sem destacar outros fatores que interferem no modo apressado como as coisas ocorrem na escola, inclusive nas idas e vindas de um espaço ao outro. O primeiro refere-se ao fato de que o tempo dos grupos é regido por um outro tempo, uma programação temporal maior, que organiza a vida de toda a escola; por exemplo, cada turma tem seu horário de frequentar o refeitório. O segundo é que a educação de 0 a 3

anos é marcada pelas necessidades biológicas, o que envolve muitas ações relacionadas com o tempo de alimentar-se, de dormir e da higiene; na rotina de uma turma de berçário, todo dia um tempo muito grande é dedicado a esses momentos, que erroneamente são confundidos com um tempo não pedagógico, um tempo desperdiçado. Mas, em meio a isso, Barbosa contribui ao defender que

Talvez o tempo seja um importante elemento para a definição da especificidade da educação dos bebês. As crianças pequenas precisam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Tempos que sejam significativos. As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm a árdua tarefa de compreender e significar o mundo e precisam de tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar. (BARBOSA, 2010, p.8).

A dimensão temporal do bebê é possuidora de outra complexidade, distinta daquela da escola que pré-determina a duração dos fatos, de maneira a dirigir o curso do tempo. O tempo do bebê que se afasta para olhar uma paisagem ou tocar na areia quando caminha pelo corredor é o tempo de quem está a descobrir o mundo, a experimentar. Um tempo que, segundo a autora, deve servir como princípio para organização da ação educativa, pois tanto pode limitar como favorecer as aprendizagens.

Sobre esse aspecto, a observação da reação dos adultos frente a situações descritas anteriormente me mostrou posturas diversas, algumas calmas, de atenção e disponibilidade em ver o que estava interessando os bebês, de respeito ao que eles estavam fazendo, mas outras marcadas/pressionadas pelo tempo da instituição, o tempo adulto, o tempo da pressa.



EPISÓDIO: *A fuga dos bebês*

Nesse episódio, os bebês *fugem*, como disse a própria monitora que chamou minha atenção para o fato. *Mas, porque será que eles fazem isso? O que faz com que fujam?*

Nicolas parece se distanciar para ver de perto algo que lhe desperta interesse, uma poça d'água. Parece que o faz para brincar, botar o pé e ver a reação d'água saltando. Mas, por traz disso há outro tempo, o tempo de quem precisa organizar os bebês, que precisa dar conta de encarregar-se das refeições, das trocas e da acomodação de 15 bebês para que durmam, e isso reflete na pressa com que se transita pelos corredores. Dessa forma, faço meus questionamentos de Barbosa:

A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais [da escola] está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais. (2006, p.51).

Percebe-se que o tempo dos alunos, bebês ou não, é cerceado pelo ritmo temporal da escola, um tempo institucional que é regulado pela rotina geral do estabelecimento; da mesma forma, o tempo do professor é regido de acordo com as tarefas que deve realizar com sua turma. Há horário para a turma do berçário chegar no refeitório e há a hora da turma deixar o refeitório pois existem muitas turmas e é necessária uma escala para que se consiga atender a todas as crianças. A estruturação temporal permite e é essencial para que a vida coletiva funcione, mas não pode ser inflexível a ponto de anular as vidas individuais.

Embora o tempo dos bebês seja cerceado pela organização institucional, deslocar-se na escola com um grupo de bebês fomenta variações e exige uma flexibilidade...



EPISÓDIO: *Sem fila, entre tempos múltiplos*⁴⁵

⁴⁵ Embora este episódio tenha como cenário o refeitório, naquele momento estava se constituindo como um corredor, onde frequentemente se passava para ir do parquinho à sala do berçário e vice-versa.

Outras cenas ...

Nos corredores também há tempo para um encontro entre uma cozinheira e um bebê, há tempo para uma brincadeira e um abraço entre os dois, há tempo para levar os que vão no colo, há tempo para aqueles que já caminham irem com mais rapidez. Há tempo para aqueles bebês que recém aprenderam a caminhar façam o trajeto no ritmo de que necessitam, com a mão de um adulto se necessário, isso sem que deixem de realizá-lo com autonomia. Na turma do berçário dessa escola, a conquista do caminhar não é um comportamento que defina a passagem dos bebês para a turma do berçário 2, como é em outras instituições, o que implica numa multiplicidade ainda maior das necessidades temporais desses bebês que com variações ainda mais fortes continuam a frequentar uma mesma sala e uma mesma rotina; quando se deslocam, essa heterogeneidade precisa ser levada em consideração.

Ter bebês que ainda não andam num grupo de berçário não pode ser motivo para que a turma só comece a circular pela creche quando todos começarem a caminhar, até porque para os bebês que ainda não caminham é também importante que possam experimentar o que os

outros espaços têm a lhes oferecer. Em uma conversa com a professora, no primeiro mês da pesquisa, quando procurava entender como ela lidava com isso, ela me respondeu:

“Eles podem tudo! Só há limitações no ambiente, e aí com duas é difícil fazer certas atividades. Quando o grupo [de educadores] tá completo, dá ok! Tem retorno muito bom! Também com os que não caminham!”.

(REGISTRO DA CONVERSA- Professora Maria, 06 de junho, 2010)

Feitas essas considerações, retomando o episódio exposto anteriormente, interpreto aquelas fotografias em sequência como uma possibilidade de entender como o tempo do deslocamento pelos corredores pode ser vivido pelos bebês e suas educadoras. Uma possibilidade desencadeada pela concepção de bebês expressa acima, na qual eles são respeitados e vistos como indivíduos únicos, com suas particularidades. Sujeitos que não são passíveis de serem enquadrados em categorias de desenvolvimento que universalizam seus comportamentos. Isso, pois, ao descentralizar o deslocamento dos bebês da sua figura, a professora possibilita respeito aos seus tempos, aos seus ritmos. É nesse sentido que Tristão, ao atentar que o tempo dos bebês não é o da sociedade capitalista, alerta que

São os olhares das professoras que estarão dando sentido a tudo que acontece com as crianças pequenas, podendo cair no turbilhão característico da rotina do trabalho diário, tratando-os como um todo homogêneo, ou fomentando experiências para os pequenos, percebendo-os como plurais, heterogêneos. (TRISTÃO, 2006, p.51).

Esse é um aspecto que se destacou nas observações feitas, que tem a ver com uma confiança da profissional nos bebês e possibilita uma prática que busca não cair “no turbilhão” e que, por vezes, revela que é possível transitar pela escola sem filas, permitindo uma movimentação desses corpos, inclusive com os bebês, aqueles com quem comumente não se sai da sala, quer seja por medo ou por falta de aposta naquilo que podem os bebês.

Na escola infantil, durante a rotina diária, há ações que se repetem e no local onde realizei a pesquisa, ir e vir de um espaço a outro é uma delas; o que quero pontuar é que embora se repitam, podem acontecer de forma mecanizada ou não, permitindo a construção de significados para os bebês ou não. No caso dos deslocamentos pelo corredor, pode-se permitir que os bebês participem desses momentos particularizando-os, na medida em que possam envolver-se com aquilo que encontram pelo caminho e que chama sua atenção: um inseto no pátio, um desnível no chão, uma criança ou funcionária, um objeto interessante, entre outros.

Mesmo assim, ao repetirem-se, mantendo sua regularidade, essas vivências propiciam aos bebês elementos para que se orientem em relação aos tempos do dia, ainda que isso ocorra de maneira mais flexível. Acredito que não se trata de extinguir do contexto a regularidade, pois os rituais livram os bebês das incertezas, dando-lhes segurança e favorecendo seu protagonismo nos contextos escolares e, além disso, estão enraizados em nossas vidas. *Mas, será que podemos conduzi-los de outra maneira como, por exemplo, dando mais liberdade aos bebês em suas caminhadas diárias da sala ao refeitório?*

Esse aspecto do tempo traz uma dualidade que precisa ser pensada. Coutinho ao estudar a ação social dos bebês na creche por uma perspectiva sociológica resgata a forma como a repetição do espaço-tempo nas atividades cotidianas é entendida por Giddens, como um processo de rotinização. A autora se posiciona com relação a essa necessária sobrevalorização da repetição de tempos, espaços e ações “no desenvolvimento de uma segurança ontológica”, apontando que

O fato de conceber a segurança ontológica de modo muito centrado na repetição, cria um paradoxo relativamente a autonomia da ação social, sobretudo das crianças, já que enfatiza a necessidade da rotinização para esse grupo, isso porque para as crianças a organização espaço-temporal passa quase que obrigatoriamente por escolhas adultas, dada a sua relativa dependência. Então como conceber a “estruturação” nas vidas das crianças quando defende-se que as mesmas tenham suas experiências cerceadas por tempo e espaços repetitivos e ainda organizados por um Outro adulto? (COUTINHO, 2010, p.28)

Fica o desafio de olhar criticamente os deslocamentos a que os bebês e as crianças pequenas possam estar condicionadas a realizar diariamente nas escolas, na perspectiva de que as experiências de continuidade existem e, em minha opinião, são importantes, pois nelas os tempos, espaços e rituais da escola se entrelaçam. E essa estruturação possibilitará, posteriormente, um exercício mais autônomo; contudo, ainda carece de mais reflexões sobre a maneira pela qual, durante a circulação no corredor, pode-se permitir que os bebês tenham tempo para envolver-se com relação àquilo que tais espaços os convidam a fazer.

E o que mais pode acontecer nos corredores de uma escola infantil?

Partindo das análises até então feitas, sigo interpretando outras ocorrências do campo, nas quais presenciei um tempo maior de permanência do grupo nos corredores.

7.1.2 Um lugar para ficar?



“Alguém viu o Antônio?”

(Educadora)

Antônio tinha ficado! Voltávamos do pátio quando a monitora questionou onde estava o Antônio. A resposta: no corredor! Voltei para procurá-lo, olhei nos cantinhos do hall, na sala da direção, dos materiais e, novamente, no hall e lá estava ele... No corredor, entre as portas das duas salas ele estava quase que escondido dentro da caixa de música, balançando os chocalhos presos nela. E, quem disse que ele quis vir comigo?

(CADERNO DE CAMPO, 04 de junho de 2010)

É dessa e de outras vivências na escola pesquisada que emerge a resposta para a pergunta que intitula este item de análise: *Corredor- um lugar para ficar?*, pois elas me mostraram que mais que um espaço de passagem os corredores também podem ser lugares para ficar, motivado tanto pelos interesses dos bebês quanto pela proposição das educadoras.

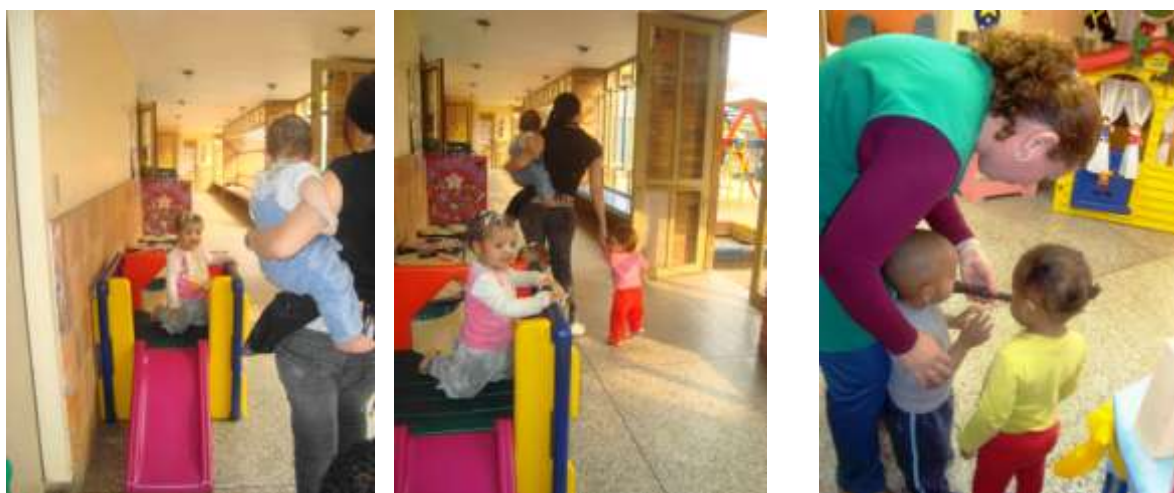
O próprio fato do hall de entrada e do hall de circulação da escola ser planejado pelos educadores revela uma intencionalidade para com esse espaço, na qual está subjacente a ideia de que pode ser um espaço onde se brinca. Conforme verificado na planta⁴⁶, nas origens da escola esse espaço onde Antônio encontra-se era destinado à área de “RECEPÇÃO” e o outro, ao lado, à área de “ESPERA”. Hoje, eles não são espaços vazios, neles há “cantos e

⁴⁶ A planta da escola encontra-se no capítulo “O percurso da escola e sua história”.

recantos”, com materiais para olhar, para mexer e explorar! Um espaço que convida as crianças a ficarem na creche, desde sua entrada, e mostra que aquele local tem surpresas.

É um espaço não apenas para as crianças brincarem, mas no qual elas podem brincar também com seus pais, por ficarem num dos únicos espaços do contexto escolar nos quais as famílias podem circular livremente, possibilitando a eles conhecerem mais um pouco do que seus filhos fazem na escola, conforme relato da coordenadora.

Assim, ter brinquedos nos corredores da entrada revelou outra proposição para estes locais de trânsito: como um espaço em que as crianças podem ficar e interagir com aquilo que foi intencionalmente colocado ali em termos de objetos físicos! Embora não tenha presenciado nenhuma visita programada dos bebês a esses “cantos e recantos”, como vi outras turmas de crianças maiores fazendo (indo até lá para ficarem e brincarem naquele espaço), nas suas passagens eles também demonstraram interesse em brincar com os materiais ali dispostos, como se pode visualizar nas fotografias.



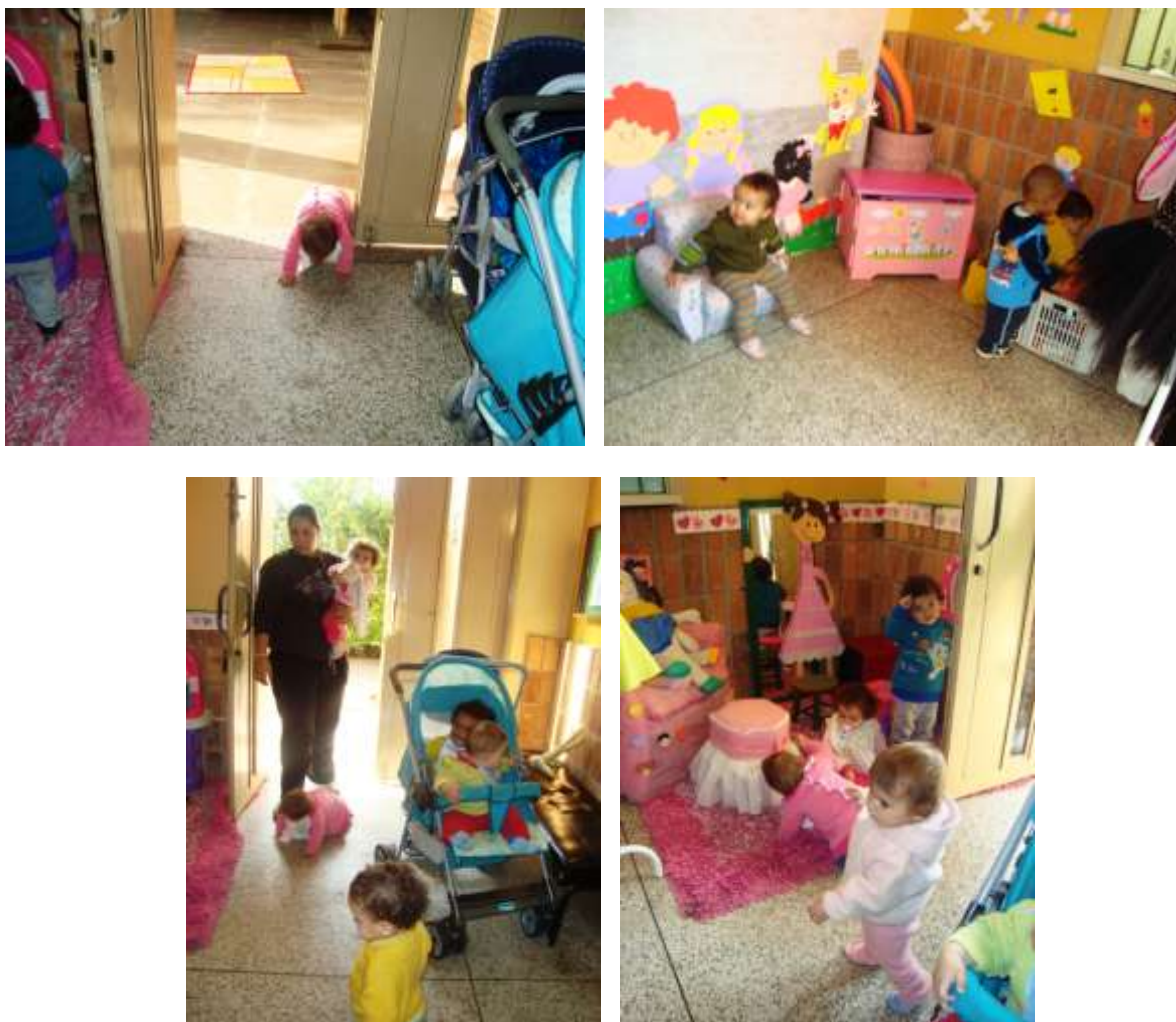
Bebês brincando no corredor e no hall da escola

Maria da Graça Horn (2004, 2007) aponta que a organização do espaço em áreas e cantos temáticos é uma alternativa que além de favorecer a autonomia das crianças possibilita a sua interação com diferentes materiais, permitindo-lhes, também, a construção de um entendimento do uso coletivo do espaço.

Organizar o espaço propiciando que elas atuem sem o auxílio imediato do adulto é um fazer pedagógico que difere daquele pautado na organização tradicional do espaço nas escolas, aquela de maneira rígida, com classes alinhadas e móveis fixos na qual as crianças precisavam do adulto até para lhes alcançar os materiais. Ou seja, organizar um espaço que propicie a interação e exploração da criança pressupõe o entendimento pelo professor de que ele não é a figura central das relações que se estabelecem na sala de aula, e também, a aceitação de que o espaço é um *componente curricular que se torna seu parceiro*. (HORN, 2007).

Em se tratando dos bebês, e da heterogeneidade de seus ritmos, o espaço da sala de aula torna-se ainda mais relevante, pois no berçário as propostas se caracterizam como dinâmicas não envolvendo todas as crianças ao mesmo tempo. Ainda que os educadores não intencionem, os bebês naturalmente vão tendo interesse por objetos e coisas a sua volta, distanciando-se da professora e do que ela está a fazer como, por exemplo, de onde está a contar uma história a um pequeno grupo. Então, o espaço torna-se foco de atenção dos bebês que vão o explorando, pegando outros brinquedos da estante, envolvendo-se com outros materiais, constituindo-se, assim, como um “parceiro” do professor.

Percebi que essa transformação em “parceiros pedagógicos” também ocorre com os corredores, o que pode ser evidenciado na situação que segue.



EPISÓDIO: *Corredores como parceiros*

Essas fotos registram o momento em que os bebês saíam do pátio da frente para retornarem à sala do grupo. Na ocasião, a professora estava no lanche e a monitora acabara de sair levando um bebê para trocá-lo, então a estagiária organizava a volta pra sala. Nesse dia ficou evidente o quanto aqueles espaços foram seus parceiros; os bebês ao entrarem no prédio, dividiram-se conforme seus interesses: uns dirigiram-se ao canto de fantasia, outros mexeram na caixa com brinquedos, ou foram sentar no sofazinho, olhar as figuras coladas no painel.

Enquanto isso acontecia, a estagiária foi aos poucos levando os demais bebês até o berçário sem que houvesse qualquer confusão. Uma funcionária apareceu para ajudá-la e, calmamente, na temporalidade e ritmo dos bebês, uns foram caminhado enquanto outros esperavam; não esperavam imóveis, tampouco sentados, como acontece, mas sim em movimento, explorando o que aquele espaço oferecia para eles; e as educadoras puderam realizar o deslocamento de todos tranquilamente.

Nessa perspectiva, o corredor também precisa ser pensando, planejado e qualificado, assim como qualquer outro espaço da escola infantil, o que encontramos em documento recente: “alternar espaços-corredores com espaços-vivência promove uma dinâmica espacial na qual as pessoas se encontram, trocam experiências ou simplesmente se sentam e descansam” (BRASIL, 2006, p. 31).

Mas isso pressupõe planejamento, que tanto deve incluir elementos constantes, que permaneçam no local, quanto elementos variáveis, que contemplem o uso que os grupos e suas educadoras podem fazer destes, transformando um espaço entre espaços em um lugar para estar.

Na pesquisa foi notório o uso que os educadores da instituição fazem dos corredores; ainda que geralmente usados para realização de atividades que envolvam “sujeira”, como pinturas e afins, serviu como palco para estas propostas, possibilitando uma experiência diferente às crianças. A bancada que perpassa toda a extensão do corredor foi o local onde os maiores apoiavam os materiais para fazerem suas atividades, tendo a oportunidade pintar quase ao ar livre, contemplando a vista do céu e, talvez, podendo pintar com mais liberdade por não haver o risco de sujarem a sala.

Desta forma, o corredor apareceu como a possibilidade de ser uma extensão das salas, as quais geralmente não dispõem de espaço muito amplo para as movimentações das crianças. No caso dos maiores, são as mesas e cadeiras que tornam difíceis outros arranjos espaciais, assim como no dos bebês é a quantidade de berços que há nas salas.

Num dia frio e chuvoso, condições que limitam as possibilidades de saída das crianças das suas salas, presenciei um fato que confirma essa ideia.

Hoje os bebês retornaram para a sala após terem lanchado no refeitório. O clima está gelado, chovendo sem parar, e o parquinho estava ocupado por outra turma. Estávamos na sala [...] De repente, surge uma brincadeira com o minhocão. Diogo se joga sobre o mesmo e a professora Maria o puxa, nisso ela convida “*Vem Amanda, vem Nicole*”. Os bebês sobem e ela começa a puxá-los em cima do minhocão. Dá duas voltas com ele, na terceira volta, o espaço parece não dar conta dos movimentos que ela faz, então, puxa o minhocão em direção a porta da sala, quando se aproxima abre a mesma e sai. Surpreendida, me levanto e vou detrás para ver o que ela vai fazer. Até chegar na porta perco uns momentos... ela vai puxando aquele minhocão recheado de espuma e os bebês vão se divertindo... vai até o fim do corredor. Chama minha atenção o fato de ela ter deixado a porta aberta, sem parecer se preocupar se os outros bebês saíam da sala. Dito e feito. Quando ela está

retornado com o minhocão em direção a sala do berçário 1, encontra o Guigui, que foi engatinhando até a sala do berçário 2, onde a Cris(auxiliar do B1), estava cobrindo a ausência de uma professora naquele dia. Então, ela coloca Guigui no minhocão.

(CADERNO DE CAMPO, 06 de julho de 2010)



EPISÓDIO: *Hoje o minhocão invade o corredor*

Os metros quadrados da sala não foram suficientes para a brincadeira apresentada acima; então, a solução foi valer-se do espaço do corredor, o qual permitiu a continuidade e expansão da brincadeira que começou dentro da sala. Isso foi feito de uma maneira tranquila, como se pode constatar pelo fato da professora ter deixado a porta da sala aberta, sem “trancar os bebês que lá ficaram”. Pude acompanhar aquele espaço constituindo-se como um espaço em que os bebês podiam participar, tendo liberdade de ficar na sala ou ir ver o que acontecia fora dela.

Mesmo quando o uso do corredor como espaço para realizar uma proposta pedagógica com os bebês foi previamente pensado para isso, houve uma interdependência entre os atores e o ambiente, de modo que a ação dos bebês rompia com o previsto para aquele espaço.

Em outra ocasião que presenciei, o grupo dos bebês realizou uma pintura com tinta de gelatina em papel pardo, na parte do corredor localizada logo em frente a sua sala.

Entretanto, o espaço ao redor de onde estavam os bebês não foi delimitado com almofadas nem com cadeiras, o que possibilitou ao Lucas, que havia aprendido a caminhar naquela semana, pudesse ir e vir...



Episódio: *O que o corredor convida Lucas a fazer na "hora da pintura"?*

Chama minha atenção esse detalhe, pois contrasta com práticas onde os bebês ficam dispostos nos cadeirões de madeira (de alimentação) para realizarem alguma atividade, como pintura, por exemplo; na situação da fotografia acima, embora eles estejam no corredor, um espaço mais amplo e mais público do que a sala, eles não estão fisicamente limitados em suas posturas corporais. Propiciar que ficassem assim, *livres* naquele espaço, permitiu tanto a exploração do que o corredor suscitou nos bebês - vontade de aproximar-se dos outros que ali estavam ou passavam, tocar nos materiais expostos que lhe geraram curiosidade - quanto que pudessem escolher posições mais agradáveis para pintar.

Embora na última fotografia apresentada não esteja aparecendo, depois, com o decorrer da proposta, os bebês foram achando posições mais confortáveis para ficar: Nicole e Pedro exploraram o material em pé, na bancada, desfrutando da vista do pátio, do sol, do que acontecia do lado de fora; Amanda deitou no papel; Diogo foi aproximando-se aos poucos do material, provando seu gostinho; Armando ganhou colo de Maria para que pudesse alcançar a meleca de gelatina dentro do pote, botando suas mãos; Antônio pisou na meleca, sentindo sua textura com a palma dos pés.

Se a organização do espaço da escola não é neutra (DAYRELL, 1996), ela tanto pode limitar quanto incentivar certos comportamentos, permitir ou desencorajar outros; neste sentido, no modo como foi organizado o contexto do corredor para receber os bebês, sem

limites físicos, transparece uma abertura à participação deles. Uma participação que numa turma de bebês não ocorre como grupo total. Por exemplo, Lucas participou da pintura, mas logo quis caminhar, até porque isso era novidade para ele: tocava nas figuras coladas nas paredes, nos cartazes fixados, andando até aproximar-se do que acontecia no outro canto do corredor, onde alunos de outra turma observavam algo pela janela. Não bastaria que só tivesse levado os bebês àquele espaço; a postura de permitir que Lucas se afastasse do grupo para acompanhar algo que lhe interessava só aconteceu porque eles estavam no corredor, mas, além disso, porque houve a sensibilidade e a flexibilidade da educadora.

Quando percebe que Lucas se afasta, uma monitora vai em direção a ele e, então, a professora Maria diz: “Deixa o Lucas solto, acabou de começar a andar! Está explorando o ambiente”. Desse modo, pôde-se constatar uma interdependência entre os atores e os ambientes, no qual lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto tornou-se critério do fazer e do pensar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19).

Sobre a participação dos bebês, há outro fato importante que gostaria de pontuar nesta categoria de análise: o modo como é contemplada a possibilidade tanto dos bebês menores, que ainda não andam, quanto dos maiores de participarem da proposta. Com os menores, o adulto assume um papel diferenciado, não de quem conduz, dirige a proposta, mas de quem precisa oferecer a eles os materiais de outra maneira, mais de perto. No dia do episódio relatado visualizado nas imagens acima, a professora questionou o fato de dois bebês menores terem ficado sem a camiseta (foram colocadas camisetas nos bebês para a realização da pintura). A justificativa dada pela monitora era de que não havia quantidade suficiente para vestir todos e, então, ela escolheu colocar nos bebês maiores. Mas, isso não foi impeditivo para que os dois pudessem desfrutar daquele momento.

Nessa direção, gostaria de enfatizar a própria saída dos bebês menores da sala. Eles não ficam na sala enquanto os maiores frequentam os locais de uso coletivo, eles vão junto! No caso do espaço do corredor, em frente à sala dos bebês, torna-se mais fácil a ida deles, diferentemente de quando vão até outros espaços mais distantes, como será mostrado mais adiante.

Se por um lado estar pintando no corredor propiciava aos bebês ver a natureza e as pessoas, por outro lado destaca-se que aquilo que os bebês faziam no corredor também era visto pelas outras pessoas, permitindo a quem estava nele ou no refeitório visualizá-los.



A própria passagem das crianças maiores e dos outros profissionais por ali favorecia a visibilidade dos fazeres do bebês; alguns comentários registrados no caderno de campo nesse dia fundamentam e ilustram esses apontamentos:

“Olha, os bebês fazendo arte!” (menina do Jardim A)

“Olha que amor, ali!” (menino do Jardim B)

“Tinha que tirar uma foto, né Maria?” (cozinheira)

“Olha ali o nenezinho, tem outro brincando aqui!” (menino do Maternal)

“Cuidado que os bebês estão pintando no chão!” (professora do Jardim)

“Nossa! Carol eu fico impressionada com a sensibilidade dos bebês... que nem naquele dia em que estavam pintando... imagina! Olha a sensibilidade deles” (Funcionária de serviços gerais)





Então, ficar no espaço do corredor, entre tantas coisas, também proporcionava uma visibilidade do trabalho pedagógico com os bebês e a construção de relações de respeito. Na imagem acima as crianças maiores desviam dos bebês para passar e mostram que ambas podem conviver e estar juntas no espaço da creche, pois é no convívio que aprendem a respeitar umas as outras.

Realizar atividades planejadas pelas educadoras, encontrar-se com outras pessoas e interagir com elas, envolver-se em situações não previstas... tudo isso e muito mais pode acontecer nos corredores! E assim, estar neles pode ser uma oportunidade para a construção de “processos culturais” que se dão nas e pelas coisas feitas cotidianamente com outras pessoas. (ROGOFF, 2005).

7.2. NO REFEITÓRIO: (des)encontros

Este espaço é o mais frequentado pelos bebês na escola observada depois da sala do seu grupo, e, conseqüentemente, aquele em que mais pude acompanhar as suas visitas. Todo dia o grupo vai até ele quatro vezes para realizar as refeições: duas para lanche, uma para almoço e outra para jantar.



Localização do refeitório

É um espaço amplo, apesar das duas mesas bem compridas que ficam ao centro e da mesa pequena e dos cadeirões dos bebês, os quais ficam num canto onde a parede é envidraçada. Essa localização dos objetos destinados aos bebês parece configurar um “canto” para eles naquele espaço amplo, o que de alguma forma os resguarda do coletivo, no sentido de garantir mais aconchego e de poder contemplar suas especificidades como um cardápio e utensílios diferenciados, mobiliários distintos.



“Canto” dos bebês no refeitório

Esse canto revela que no refeitório há uma marca fixa dos bebês: os cadeirões sugerem que os bebês também ocupam aquele espaço. A inclusão do grupo dos bebês quanto à utilização desse espaço problematizou a decoração e organização do mesmo, fazendo com que a escola se adequasse para recebê-los com a compra de mesas e cadeirinhas diferenciadas e dos cadeirões para os bebês menores, as quais não estavam previstas pela secretaria na inauguração da mesma. Sua presença no refeitório também implicou numa configuração espacial capaz de abrigar o canto do berçário apresentado acima.

Ainda assim, quando o grupo dos bebês o frequenta muda a sua configuração, levando alguns brinquedos; como nas cenas abaixo em que a boneca é levada por um dos bebês ou nas expostas na sequência, em que o urso Copinha vai junto...



EPISÓDIO: *Copinha vai junto lanche*

Além disso, o canto dos bebês diferenciava-se do restante por outro motivo, era um canto que me parecia mais tranquilo, sem tantas intervenções com vozes afirmativas e direcionadas a regular comportamentos das crianças; era um canto que esvaziava-se no fim das refeições de maneira distinta da que acontecia nos outros, não esperava-se todos acabarem para o retorno à sala, até porque a higiene dos bebês, feita nas pias próximas ao refeitório,

exigia o acompanhamento individualizado dos adultos. Mesmo assim, sempre um ou outro bebê precisava esperar para ser atendido, em função da desproporcional razão adulto x bebê.

No “canto”, os bebês entravam em contato com vivências específicas das condições do espaço do refeitório, tais como: sentir o cheiro da comida que vinha da cozinha, contígua a ele; escutar o som dos talheres quando as cozinheiras estavam manipulando-os na cozinha, um som que deixava os bebês atentos procurando de onde ele vinha; observar as atividades profissionais das cozinheiras da escola; encontrar com outras crianças e outras educadoras frequentemente.

Nesses momentos, os bebês se encontravam também com uma prática social, a da alimentação. O compartilhamento dessa prática nesse espaço coletivo que constitui o refeitório não impede que os bebês tenham respeitadas suas especificidades, como o uso das mamadeiras, a comida adequada, o mobiliário menor, enfim, aspectos que exigem um planejamento e uma conduta diferenciada por parte das profissionais, tanto das educadoras diretas quanto das funcionárias da cozinha para atender os bebês. Muitas vezes, percebi que a presença dos bebês era utilizada pelos professores dos maiores como referência aos seus alunos, num sentido que primava pela aquisição de hábitos tidos como adequados para aquele momento: “Olha lá, os bebês comendo, eles estão sentados”.

Na escola preconiza-se um modo tido como certo de alimentar-se: em silêncio, com os corpos sentados, “educados”. Alguns bebês, que estavam iniciando a comer de maneira autônoma, eram ajudados pelos adultos quando preciso. Em suas primeiras experiências em “comer sozinhos”, já que para alguns elas acontecem na escola, os bebês iam inventando maneiras de segurar os talheres, os quais ao caírem espalhavam comida pela mesa; outras vezes, brincavam com as comidas, queriam tocar nelas, botar a mão dentro do prato, comer com as mãos, se lambuzando, experimentando, ainda que os adultos nem sempre estivessem de acordo com isso. Essa atividade consistia numa importante experiência que exigia muito esforço por parte dos bebês, exigia concentrar-se para segurar a colher e levá-la até a boca em inúmeras tentativas. Aprender a alimentar-se não é uma parte da rotina menos relevante do que a hora da atividade proposta pela educadora, porque é uma aprendizagem fundamental na primeira infância, a qual “envolve aspectos sociais, de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; motores: manuseio de talheres, movimento da boca, ingestão e fonarticulatório.” (BARBOSA, 2010, p.13).

Na pesquisa, percebeu-se, em comparação com os outros grupos, divergências entre o modo como era esperado que os bebês vivenciassem a prática da alimentação em comparação com o que se esperava das outras crianças; aos bebês parecia ser aceitável os desajustes, atos

como comer com as mãos, sujar a mesa, enquanto que para as crianças maiores, havia uma cobrança maior de que isso não ocorresse. Assim, percebe-se que “apesar do tema da competência atravessar o percurso da vida das crianças, o seu significado em relação à alimentação muda de acordo com as mudanças dos objetivos e práticas sociais das crianças.” (CHRISTENSEN *apud* PROUT, 2004, p.22). E o berçário estar lanchando no refeitório colocava essas diferenças em evidência.

Outro aspecto que pude constatar é que o fato do grupo do berçário estar lanchando ou almoçando/jantando no espaço do refeitório da escola não impede que os educadores do grupo dediquem atenção individualizada aos bebês, numa mistura de ações de cuidado e educação, como se pode visualizar nas cenas abaixo...



EPISÓDIO: *Um encontro próximo num espaço amplo*

Contudo, comer no refeitório é diferente do que estar comendo no espaço da sala de referência do grupo por implicações devido à configuração diferenciada destes espaços e seu mobiliário. Isso possibilita que vivam a prática de alimentação de modo diferente do que se

comessem na sala, como indicado na pesquisa de Tristão (2006): o fato dos bebês por ela observados lancharem no mesmo espaço em que dormiam, acabava por limitar suas possibilidades, de modo que não comiam “sozinhos” em função da sujeira que esse ato implica.



Cenas da alimentação



*Nicole
saboreando o
milho da
Galinha Ruiva/
história contada
pela educadora*

As análises, nessa direção, indicam também que por comerem no refeitório os bebês maiores tinham mais liberdade de movimentar-se nas cadeiras do que se estivessem comendo nos cadeirões. O que geralmente acontece é que os bebês que já sentam e se movimentam com independência acabam comendo também em cadeirões quando se alimentam na sala, pois nelas não há a possibilidade de terem mesas apropriadas. A falta de espaços apropriados faz com que o momento da alimentação aconteça em condições que não são ideais, com a utilização de locais e mobiliário improvisados.

Depreende-se, então, que os modos como se conduz essa prática social nas escolas infantis são bem diversos e que estes carecem de mais reflexões, por isso, até aqui centrei meu olhar em como os bebês e os adultos vivenciavam essa prática quando ela ocorria no espaço coletivo do refeitório.

Mas além da alimentação, quando estão nesse espaço, há no interior dessa prática social outros encontros que acontecem ali. Ercília Maria Teixeira de Paula (1994), em sua dissertação de mestrado “Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche”, identificou que os momentos de alimentação mais do que serem situações nas quais os adultos exercem seu poder, são também momentos propícios às interações das crianças com seus pares, nos quais elas construía brincadeiras enquanto as educadoras as alimentavam. Os dados que dão corpo às análises que seguem demonstram que esses processos também são protagonizados pelos bebês e que sua presença no refeitório fomenta a interação deles com crianças de outros grupos. Para refletir sobre essas ocorrências, tenho como referencial teórico as contribuições da Sociologia da Infância, que me permitem interpretar os dados construídos no campo.



EPISÓDIO: “Devolvendo” o Antônio

As crianças maiores são parceiros privilegiados nas interações com os bebês. Esses contatos e intercâmbios, por sua vez, são permeados por diversas ações: de cuidado, de proteção, de brincadeira, de disputa, de conflitos, de diálogos ainda que sem palavras, enfim, essas relações se revelam numa multiplicidade de situações. Na sequência de fotos exposta acima se pode observar o afastamento do bebê Antônio do “canto” de refeições do berçário 1, o que mostra como o estar no refeitório provoca os bebês a interagirem. É como um convite para que eles se expandam por todo aquele espaço e se relacionem com as demais pessoas que ali estão. Por outro lado, a presença dos bebês nesse espaço coletivo, bem como as suas ações, provoca reações nas crianças dos outros grupos. Nesse caso, o encontro de Antônio com os maiores é interrompido pelo próprio menino mais velho e não por um adulto.

É como se ele *devolvesse* Antônio ao seu grupo, convidando-o a retirar-se da mesa e o conduzindo, pela sua mão, ao espaço instituído como o lugar dos bebês no refeitório. Como a sociologia da infância nos aponta que as ações das crianças não podem ser vistas descontextualizadas, de modo que elas não acontecem num vazio social, não se originam *do nada*, interpreto que o comportamento do menino tem relação com situações já vivenciadas por ele com outras pessoas naquele espaço.

Alan Prout (2004), ao discutir a dicotomia sobre o ser e o devir que pauta as discussões sobre quem é a criança, destaca que tanto as crianças quanto os adultos são seres inacabados, em constante formação, isso sem que se comprometa a necessidade de que sejam respeitados em seu “estatuto de seres ou pessoas”. Assim, alerta que

[...] ao enfatizar a ideia de que as crianças são seres “por direito próprio”, a nova Sociologia da Infância arrisca-se a apoiar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências. (PROUT, 2004, p 10).

Resgatar o conceito de Corsaro - Reprodução Interpretativa -, já apresentado no capítulo um, é essencial para as reflexões da cena acima, pois oferece-nos um modo de compreensão do processo de socialização que evidencia o papel ativo das crianças sem contudo distanciá-las do mundo adulto, como propôs Prout.

O termo interpretativa captura aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSAIRO, 2007, p.1).

Na cena registrada, percebe-se que, naquele instante, ninguém orienta a ação do menino maior, dizendo a ele que leve Antônio para junto dos seus colegas de grupo. A ação é uma iniciativa sua; porém, certamente se constrói com base em outros episódios vivenciados por ele naquele espaço, quando observara a ação das educadoras das outras turmas em levar os bebês para seu “canto” ao se espalharem pelo refeitório. Sua ação insere-se num tempo e espaço no qual a cultura escolar permite que os bebês e as crianças encontrem-se, mas ao mesmo tempo prima pelos *(des)encontros*, de acordo com a segregação de idades que pauta o modo de organizar-se da instituição escola. Entretanto, o menino acha uma forma peculiar de fazer isso, numa ação de dar-lhe a mão sem falas impositivas ou movimentos mais rápidos e intensos como muitas vezes fazem os adultos. Sobre esse aspecto, foi notória a diferença na maneira como eram conduzidas as situações em que os bebês se dispersavam pelo refeitório, tanto com relação às diferentes formas de lidar com isso entre as profissionais responsáveis pelo próprio grupo dos bebês, quanto com relação às formas exercidas pelas crianças e as educadoras das outras turmas.

A presença dos bebês em meio aos maiores pareceu incomodar algumas educadoras dos outros grupos, talvez por influenciar na organização dos mesmos. Um bebê provocava, muitas vezes, que as crianças saíssem dos seus lugares, quebrando sua rotina de alimentação pautada na ordem e no silêncio. Enquanto isso, embora a professora do grupo do berçário também os buscasse sua reação não era tão imediata, tão apressada, era marcada por uma postura de calma e de mais confiança nos bebês.

Lima (1989) contribui para essa análise ao apontar que a relação que se espera estabelecer no interior dos espaços educativos não é unicamente a relação entre iguais, no sentido de que todos os envolvidos tenham lugar para opinar, confrontar, descobrir e aprender. A arquiteta evidencia que todo esquema espacial pode tanto refletir a relação de autoridade e disciplina, como também pode se configurar como um espaço de liberdade ou de opressão.

Assim, em contraste com o exemplo acima analisado a partir dos registros de imagens, temos o episódio em que uma menina do Jardim B faz o inverso, aproxima Diogo do berçário 1 das crianças dos outros grupos. A situação descrita agora é diferente, é uma comemoração da Páscoa, um lanche especial realizado no refeitório. Geralmente, como vem sendo apontado (PRADO,1998) nessas ocasiões se permite uma junção dos grupos, inclusive do berçário.

Hoje, vou à escola no período da tarde para acompanhar a comemoração da Páscoa. Quando chego os bebês já estão caracterizados para a festa, com macacões de T.N.T. e alguns com o nariz e rosto pintados com as barbichas do coelho. A festa é no refeitório e os bebês também vão [...] depois do lanche, os bebês se levantam, alguns vão até a parte central onde estão os maiores dançando (Amanda, Pedro, Vinicius...) mas Diogo, que é um menino mais calmo e mais tímido, prefere ficar próximo ao canto dos bebês até que uma menina da outra turma se aproxima dele e acaba por conduzi-lo até o centro do refeitório, onde acontece “a festa”.

(CADERNO DE CAMPO, 27 de março de 2010)



EPISÓDIO: *Levando o Diogo*

Chama-me atenção quando a monitora Marta diz “*Vamos Fabi! Vou pegar a Fabi pra ela ir lá*” e, então, retira a bebê que não caminha do cadeirão, de onde ela está a observar o que acontece no local em que se concentram as crianças (como se pode ver na foto 3 da sequência acima) e a pega no seu colo; vai em direção a onde as crianças da outra turma dançam, falando para a bebê “*Olha lá Fabi, os meninos dançando!*”.

(CADERNO DE CAMPO, 27 de março de 2010)

As crianças maiores mostraram-se interlocutoras no processo de socialização dos bebês. Para Rogoff (2003), esse envolvimento com crianças de idades diferenciadas proporciona uma organização na qual eles podem aprender a se relacionar com outras pessoas. Nesse processo, “As diferenças culturais no envolvimento das crianças com grupos de idades variadas, comparadas com pares da mesma idade, são importantes para as relações sociais que elas desenvolvem umas com as outras.” (ROGOFF, 2005, p.108). Assim como a educadora Marta promove a inserção da bebê Fabiana, ao retirá-la do cadeirão e levá-la em seu colo para acompanhar a dança das crianças maiores, que acontece no espaço central do refeitório, a menina do Jardim B conduz Diogo também a esse espaço, botando suas mãos nos ombros dele; parece numa brincadeira dirigir-lhe até onde os outros dançam.

Tanto os menores podem aprender com os maiores como vice-versa, tendo ambos papéis ativos nesse processo. Os bebês não são objetos passivos da socialização das crianças mais velhas, pois eles também iniciam as relações, provocam ações e relações, interrompem-nas quando querem, dando encaminhamentos ao que acontece nos seus encontros com as crianças maiores.

Assim, o adulto não é o único parceiro da socialização dos bebês e das crianças (PLAISANCE, 2004; SIROTA, 2001; MOLLO-BOUVIER 2005). E o refeitório oportuniza momentos que quebram, temporariamente, a segregação de idades vivida na escola ao permitir processos de socialização horizontal, como se pode ver também nos registros das observações realizadas no dia 15 de maio, nos quais os seguintes trechos abrem a minha escrita:

“*Gui, Guigui! Oh a mamadeira Gui*” - “*Ana, Aninha!*”

São transcrições de dois chamamentos feitos pelas educadoras do berçário 1 durante o almoço. Por se repetirem muitas vezes acabaram por centrar meu olhar para a cena abaixo.



Guigui virado para trás, olhando o pátio!



Vista externa da posição de Ana Clara no refeitório

Em especial, analiso o encontro de Ana Clara com um menino da outra turma, aquele que está encostado na parede observando seus colegas brincarem, conforme retrata a primeira foto acima. O encontro dos dois é permeado por uma brincadeira de esconder-se e aparecer, encontrar-se e desencontrar-se, envolvendo ações compartilhadas entre eles.

Na brincadeira abaixo, entre Ana Julia e um menino da outra turma, pode-se observar o quanto um influencia o comportamento do outro, o sumiço do menino provoca o gesto de procura de Ana Clara, e seu gesto de procura, por sua vez, provoca outro ato de esconder-se por parte do menino...





EPISÓDIO: *Encontra e desencontra*

Não se trata de uma simples ação e de uma reação, até porque há o momento em que um deles para e o jogo acaba. Mas as cenas consistem em uma brincadeira em que não há uma combinação prévia de papéis, do que um ou outro deve fazer, mas que se constitui num enredo construído no encontro dos dois.

Os encontros dos bebês, entre eles e com outras crianças ou adultos, comumente se dão no brincar/pelo brincar, de modo que

O brincar e a brincadeira emergem como uma das práticas culturais mais constantes na creche. Afinal, para os bebês e nas crianças pequenas, brincar, jogar e criar estão intimamente relacionados, pois se iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência transformativa, que consome um espaço e um tempo e é intensamente real para a criança. Brincar é aprender-se brincante nas e das linguagens. **Enfim, é a cultura da infância sendo produzida pelas crianças que dela participam através das narrativas compartilhadas.** [grifo nosso] (RICHTER, BARBOSA, 2009, p. 30)

Nesse episódio, que durou muitos minutos, estendendo-se até o fim do horário do lanche, Ana Clara libertou-se dos limites situacionais do espaço e do tempo cotidianos ao desligar-se da situação da alimentação e envolver-se na brincadeira com o menino. (ROGOFF, 2005, p. 243). Sua atenção estava focada para encontrá-lo quando ele se escondia atrás do pilar que fica no canto da parede; estava envolvida na construção das narrativas compartilhadas que envolviam o esconder/aparecer.

Enquanto expressão cultural, o brincar compreende uma atividade humana pela qual a criança cria e recria a partir de suas experiências com os adultos, outras crianças e o meio no qual vive. Assim, a experiência lúdica não é algo que possa ser transferido, ou puramente ensinado aos bebês e as crianças, pois tem que ser vivida e construída por eles nas suas vivências com outras crianças ou adultos, através da reinterpretação e recriação do mundo. Sua ocorrência não se restringe a um horário determinado na rotina ou a determinados espaços, os bebês brincam quando estão caminhando pela escola, brincam quando estão no pátio, brincam também quando estão no refeitório, assim como quando estão na brinquedoteca ou na sala de referência do grupo.

Neste outro excerto do caderno de campo, confirma-se isso:

Luiza, ao sentar-se na cadeira para almoçar, derruba sem querer sua mamadeira no chão. Um menino da outra turma, sentado à mesa em frente a sua, levanta-se, pega do chão e coloca-a na frente da Luiza em cima da mesa. Luiza, então, olha para a mamadeira, olha para ele, volta seu olhar mais uma vez para a mamadeira e com a mão a derruba de novo propositalmente... Ele fica olhando para ela, se levanta e mais uma vez a junta do chão. Em seguida, ela derruba de novo e dá risada, ele repete seu comportamento anterior. Novamente ela derruba, mas dessa vez ele apenas olha... Na tentativa de entender o porquê dessa interrupção, sigo o olhar do menino e encontro a sua professora, que está ao fim da mesa falando numa voz séria e forte para os alunos se comportarem.

(CADERNO DE CAMPO, 20 de maio de 2010)

Na transcrição acima apresentada, Luiza e o menino da outra mesa se relacionam brincando, brincam se relacionando. Não há uma conversa formal, estruturada, há simplesmente e complexamente uma brincadeira entre os dois.

A brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando e toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. (BARBOSA e RICHTER, 2009, p.17).

Nessa perspectiva, os bebês constroem suas culturas da infância também quando estão se alimentando, imitando o que o outro bebê faz com a comida, se relacionando com as outras crianças ou brincando de esconder com as crianças maiores atrás das cadeiras.

Das análises, evidencio que a presença dos bebês no refeitório exige que o mesmo esteja pronto e qualificado para recebê-los. O contexto do refeitório, tanto nos seus aspectos físicos como sociais, provoca os bebês a outras ações além de alimentarem-se, como as interações e relações com outras crianças e outros adultos.

A escola, ao passo em que cria um “canto” -um subcontexto dentro de outro contexto- para que os bebês façam suas refeições no espaço do refeitório, permite que eles participem da prática social da alimentação num espaço mais amplo do que o de sua sala e, além disso, proporciona que surjam e se realizem os (des)encontros entre os bebês e as demais crianças.

Complementando as análises, nas cenas abaixo, verifica-se a incidência desses encontros, vividos também pelos bebês menores...



EPISÓDIOS: Encontros no carrinho

7.3 PÁTIO DA FRENTE: em muitos lugares num único espaço

Nessa seção de análise, são expostas reflexões a partir de alguns episódios selecionados com vivências dos bebês no espaço do pátio da frente da instituição



Poderia se descrever o pátio da frente como uma área aproximada de 25 m², quadrada, que liga o mundo externo ao mundo interno da escola, por onde passam todos aqueles que na creche entram.



Mas, quando vazio, sem pessoas, é apenas um espaço quieto, sem movimento, um lugar sem vida! É um espaço cimentado, apenas com plantas na cerca em uma das suas laterais, sem brinquedos e é justamente isso que motivou a escrita desta categoria. Pois, nas visitas à escola, este foi um dos espaços bastante freqüentados pela turma do berçário 1; ao estar lá com o grupo dos bebês e suas educadoras, tal espaço tomou outra dimensão: a dimensão de um lugar. Lugar de vida!

Para Antonio Viñao Frago (1998), é a ocupação do espaço e sua utilização que constitui o salto qualitativo que transforma o espaço em um lugar: uma construção social e relacional. Nessa perspectiva,

O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar (1998, p. 61).

Primeiramente, gostaria de destacar que este espaço nem sempre foi pensando como um espaço que poderia ser ocupado pelos grupos da escola, conforme consulta na planta original da instituição⁴⁷. Então, pontuo que em nível institucional há um planejamento que o coloca como “habitável” na medida em que ele está incluído no quadro de horários de visitas das turmas aos espaços da escola; mesmo assim, é o único que não dispõe de brinquedos e outros materiais fixos.

Por isso, o pátio da frente foi escolhido entre os demais pátios para ser analisado neste estudo. Assim, esta categoria se dedica a pensar sobre as *construções* feitas em tal espaço pelo grupo do berçário 1, as quais pude acompanhar em minhas visitas na instituição pesquisada.

⁴⁷ A planta original pode ser consultada no capítulo “O percurso da escola e sua história”.



Exploração de materiais e construções: as intervenções no espaço propostas pelo adulto



Interessa-me nas cenas apresentadas, a multiplicidade dessas construções a que Frago (1998) se referiu quando explicou a transformação do espaço em lugar. Não descartada a agência dos bebês e das crianças, como mostrarei a seguir, primeiramente, abordo a interferência do educador nas proposições que ele pode fazer diversificando as possibilidades de experiências dos bebês num mesmo espaço.

No caso da realidade observada, tornar o pátio da frente palco para uma exploração de meleca com farinha, levar brinquedos diversos (arcos, bolas, fantasias, brinquedos da sala, caixas sonoras) ou objetos que permitam que o pátio seja também um canto agradável para sentar, como o tapete, revela o necessário papel do adulto enquanto o Outro na relação com o bebê que dispõe de meios, distintos dos seus, para qualificar os espaços da escola infantil.

Notou-se que os brinquedos e materiais que compunham os cantos e recantos do hall da escola, que fica ao lado do pátio da frente, eram utilizados pela turma do berçário quando estava nesse espaço. Assim, constituíam uma espécie de acervo de brinquedos de uso coletivo que ampliava o repertório das proposições das educadoras naquele espaço.

Focalizando na ação adulta, é importante destacar que a intencionalidade pedagógica transforma os espaços físicos em contextos (BRASIL, 2009). Essa é uma das tarefas centrais ao professor de bebês e crianças pequenas, pois é por meio dela que ele propõe variações nas brincadeiras, encoraja outros movimentos, cria desafios aos pequenos, através da organização de ambientes que provoquem a curiosidade, a construção conjunta e as ações criativas dos bebês. E sabemos que nessa faixa etária o espaço é um importante elemento da pedagogia.

Nessa direção, na pedagogia italiana encontramos a relevância aos espaços nas escolas infantis. Aldo Fortunati (2009), ao abordar a experiência educativa desenvolvida com crianças de 0 a 3 anos na rede de creches públicas do município de San Miniato, na região norte da Itália, aponta que a educação pressupõe a organização de possibilidades de experiências e que isso ocorre também por meio da organização do contexto. Para ele, contexto é uma palavra chave do processo educativo, pois o conhecimento é construído dentro de contextos históricos específicos.

Ressalto que um contexto não é predefinido nem fixo, pois como explicitado no capítulo 3, estamos entendendo aqui que há interatividade e interdependência entre o indivíduo e o contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Ao encontro desse pensamento, Aldo Fortunati contribui ao afirmar que:

Junto a uma imagem de criança construtiva e a um adulto que determine a possibilidade em vez de predefinir metas, entra em jogo, com muita força, o contexto – Cinderela na tradição da pedagogia escolar e um elemento ainda extraordinariamente subdesenvolvido em muitas das experiências dos serviços para a infância – como uma indispensável placenta que dá vida, alimenta, contém e reflete – modificando-se no tempo – o curso da ação educacional, sustentando os protagonistas – as crianças e os adultos – e proporcionando as margens necessárias para a manifestação e o desenvolvimento de seu processo construtivo de relação e evolução recíprocas. (FORTUNATI, 2009, p. 39).

Os espaços externos da instituição também são contextos educativos; não são menos pedagógicos nem menos importantes do que os outros. Eles possuem peculiaridades e características próprias, oferecem oportunidades que só neles podem acontecer; assim também “alimentam” a ação educacional, como propõe Fortunati. Infelizmente, seu uso nas escolas vem sendo restrito aos momentos de recreio, de distração, de intervalos, ou, no caso, das creches e pré-escolas, como locais para levar as crianças e preencher o tempo da rotina, deixar que as meninas e meninos corram, no sentido de extravasarem suas energias dando oportunidade para que os adultos possam dedicar-se a atividades como preenchimentos de relatórios ou produção de materiais.

Entretanto, indo na contra partida a esse posicionamento devemos pensar que

Espaço exterior não é um complemento acessório - na realidade, é indispensável - que deve ser destinado às brincadeiras que requerem grande movimento, mas que, oportunamente equipado, pode ser utilizado para experiências mais específicas; portanto, pode conter utensílios que favoreçam o contato com materiais [...] (FORTUNATI, 2009, p. 64).

Concebido por essa perspectiva, o espaço externo também requer um planejamento e não uma atitude espontaneísta dos profissionais e da escola, não no sentido de delimitar ou de controlar o que acontece nele, mas de propiciar, inovar, com materiais, com propostas de brincadeiras que integrem os bebês na cultura popular, como músicas, brincadeiras de roda, cantigas ou com a disposição de brinquedos que diversifiquem os fazeres dos bebês.

Nesses momentos, cabe ao educador estar junto ao grupo de bebês acompanhando o que fazem, *lendo* as suas preferências naquele espaço para que possa investir nelas; cabe a ele interagir com os bebês, vivendo também aqueles momentos.

Quanto à ação das educadoras no pátio da frente observada em minha pesquisa, algumas das suas intervenções estão documentadas nas imagens anteriormente expostas; no que se refere ao planejamento em nível institucional, embora não o acompanhei tive conhecimento de um “projeto de revitalização dos pátios” no qual se realizou uma consulta

aos professores com relação ao que achavam necessário modificar em cada espaço. Nesse processo, considero fundamental destacar a oportunidade dada também à professora do berçário de se manifestar quanto às adequações necessárias, sendo esta uma oportunidade de qualificá-lo também em prol das necessidades dos seus usuários bebês.

Organizar os espaços de uso coletivo para que contemplem ainda mais as características e especificidades do grupo de bebês é um desafio. Todavia, parece que isso só se tornará uma adequação necessária e entrará na pauta das discussões na medida em que os bebês estejam a ocupá-los, ou seja: é a inclusão dos bebês que fará emergir a necessária readequação desses espaços. É ao estar nos espaços que vão surgindo as necessidades e também as ideias de como adequá-los melhor às especificidades da turma do berçário, conforme pude verificar em uma conversa entre a diretora e a professora Maria:

Estamos no pátio da frente da escola, a diretora Bia vai olhar os bebês brincando com os cavalinhos de pau que a escola acabou de adquirir e encontra a professora Maria que está caminhando com o Bruno. Ele ainda não anda sozinho por isso está por trás, com as mãos nas deles, servindo de apoio para que ele caminhe. Nisso, a Bia diz: “*A gente podia botar umas barras aqui*”.

(CADERNO DE CAMPO, 11 de agosto de 2010)

Se levarmos em consideração que a localização dos espaços não é neutra (FRAGO, 1998), a pretensão das educadoras ao planejarem imprimir naquele espaço uma marca fixa bem característica dos bebês, como uma barra de ferro, é um dado importante para esta pesquisa. Pois esse é um local que constitui a entrada da escola, por onde todos que nela chegam precisam passar; então, o comprometimento da instituição com a educação dos bebês e o esforço para adequar seus espaços às necessidades deles passa a ser também visível à comunidade.

Os adultos tanto podem propor ações imediatas, no dia a dia, quanto investirem fazendo modificações que permanecerão em longo prazo, no que se refere à estrutura física dos espaços da escola que devem acolher o grupo dos bebês. Além dessas ações, nem tudo ocorreu pela proposição dos adultos; como pude observar os bebês além de engajarem-se no que era proposto sugeriam situações, inventando o que fazer e reinventando aquele espaço.

Os olhares para essa ação dos bebês foram construídos a partir da perspectiva da criança e do bebê, como atores do seu desenvolvimento, os quais têm competências precoces

de conquista do espaço; são capazes de organizarem por si mesmo e ao seu ritmo a descoberta e a conquista de espaços (MONTAGNER, 1993). Qualquer espaço oferece elementos que desafiam a criança a criar, experimentar, inovar; os espaços são desafiadores para as crianças independentemente do que tenha neles porque na criança há a iniciativa a explorar, procurar, investigar.

Talvez, o que aos nossos olhos possa não parecer desafiador para os bebês constitua-se como um convite à exploração e à investigação, já que eles estão descobrindo o mundo. Os bebês têm necessidade de tocar, sentir novas texturas, novas temperaturas, o que faz com que procurem nos elementos do espaço físico suportes para essas suas experiências.

A seguir, apresento alguns registros por imagens que ao serem olhados me fizeram perceber isso e, também, que o fato de estar mesmo que num espaço tão vazio como o pátio da frente oferecia vivências nas quais os bebês se engajavam.



Ver os raios do sol



Sentir a brisa.

*Exploração
de situações
emergentes
naquele espaço:
construções
individuais ou
partilhadas*



Observação da vida na rua: cavalo, ônibus, cachorro, pessoas,...



Texturas, folhas



Tchau pro avião



Explorações, sensações

[...] o espaço é o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, em uma medida, a segurança [...] é em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e, ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica. (LIMA, 1989, p. 13).

Nessa perspectiva, de que um espaço físico pode constituir-se tanto como o local para que os bebês experimentem as suas primeiras sensações quanto como um espaço relacional, acredito que ambas as coisas podem dar-se integradas. Como podemos perceber em algumas das imagens acima, em que a observação de um cavalo do outro lado da rua envolveu o parceiro que está ao seu lado e, em seguida contagiou os outros; em que dar tchau para um avião que sobrevoa o local transformou-se numa experiência compartilhada entre o bebê e a educadora. Assim, não necessariamente a exploração de aspectos materiais do espaço é algo que se faça individualmente.

Percebeu-se que o arranjo espacial do pátio da frente contribuía para o estabelecimento de relações dos bebês com seus coetâneos; por ser pequeno favorecia para que se encontrassem dando visibilidade ao que o outro estava fazendo, e com isso propiciava encontros marcados pelo toque um no outro, pelo carinho, por conflitos, pela disputa de brinquedos.



Além dos materiais que eram levados ao pátio, os bebês compartilhavam materialidades daquele espaço físico. Construía suas brincadeiras tendo como suporte elementos fixos do local, como no caso da brincadeira entre André e Diogo, na qual os meninos se engajam na atividade de escalar a cerca.



EPISÓDIO: *Encontro na cerca*

Um envolve-se no que o outro está fazendo e, assim, dá continuidade de modo que os dois vão construindo uma brincadeira conjunta. Nesse caso, a materialidade provoca a relação dos dois bebês. E torna-se relevante na medida em que se compreende a aprendizagem na perspectiva de DAHLBERG, MOSS e PENCE (2003):

[..] a aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase no isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e igualmente importante, com outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo. (2003, p.72).

Outras vezes, presenciei essa mesma cerca fomentando os relacionamentos entre os bebês que já caminhavam, não sendo o exposto acima um acontecimento único nas visitas àquele pátio.

As cenas abaixo integram um vídeo onde aparece Nicole e Antônio tentando retirar o cavalinho de pau que ficou preso na grade após sua brincadeira de lançarem-no para o alto. São muitas tentativas dos bebês, nas quais eles vão criando hipóteses e diversificando-as.



EPISÓDIO: *Outro encontro na cerca*

Rita Haberkom (2010), ao examinar as limitações com as quais se encontra a infância contemporânea, alerta que há poucos espaços em que as crianças podem atualmente se encontrar, e interroga o que significa deixar penetrar a vida nos jardins de infância. A professora questiona que na atualidade os espaços dos quais as crianças têm desfrutado são cerceados pelo controle do adulto, com muitos objetos e com fins exclusivos quanto ao que se pode neles fazer. Em meio às “ilhas direcionadas pelos adultos”, suas reflexões me remetem a uma releitura do pátio da frente como importante por ser um espaço em que as crianças conseguem encontrar oportunidades não direcionadas. E, ainda, um espaço que justamente por ser “vazio” também provoca uma maior variedade de intervenções protagonizadas nele pelos adultos, intervenções que não significam pré-definições.

Retomando as observações quanto ao que os bebês faziam quando estavam no espaço abordado nessa categoria, observei que costumavam chegar e dispersar-se; mas notei que alguns se dirigiam até essas cercas, encostando-se nelas e ficando a observar a rua. Esse interesse dos maiores também era apresentado pelos bebês menores, tão logo começavam a engatinhar também os encontrava próximos a ela. Para esses a cerca também era uma materialidade importante encontrada naquele pátio, pois servia de suporte para que se erguessem e ficassem em pé.

Nas idas a esse espaço também era comum os bebês concentrarem-se num canto onde há um desnível no chão que abriga dois postes que servem para hastear bandeiras, ali brincavam de dar voltas em torno do mesmo e de subir nos degraus.

Colaborando com nossas reflexões, Claire e Delalande (2010) num precioso diálogo a partir de suas investigações quanto ao que as crianças faziam no pátio da escola, discutem seus achados e evidenciam as “crianças roteiristas, crianças atores sociais”:

Eu achava que as crianças sacralizavam os lugares onde iam brincar, improvisando rituais pagãos arcaicos, homenagem ao lugar, invocação do divino e preliminar à brincadeira. Isso me fascinava porque eu havia partido da ideia de fazer uma topografia do pátio. Pensava que eram lugares que induziam, que quase escreviam as histórias. Isso é uma problemática de cinema. **É preciso saber se o roteiro é inteiramente projetado ou se há um roteiro no próprio lugar. Para mim, as crianças eram roteiristas tentando ter ideias o tempo todo, tentando encontrar roteiros que funcionassem, ideias que permitissem a ligação entre elas e que isso funcionasse.** Por exemplo, as grades são, alternadamente, o espaço do cabeleireiro, a grade da cama e as grades da prisão. Thomas, que começa o jogo, muda sem cessar de personagem para agradar aos outros, e é o lugar, a grade, que lhe dá ideias: o cabeleireiro, a cama a prisão. (CLAIRE, 2010, p.18)

Para as pesquisadoras o lugar do pátio “dava ideias” às crianças, mas as crianças eram as roteiristas, não seguiam um roteiro previamente planejado; as grades, por exemplo, eram cenário para diversas brincadeiras, “usadas” por elas em suas brincadeiras como as grades da prisão, da cama.

No pátio da frente, a cerca sugeria a divisão entre o mundo externo e o interno, o da rua e o da escola, o limite espacial onde poderiam estar os bebês. Todavia, a materialidade do espaço sugeria outras possibilidades aos bebês que inventavam usos para ela. Resumindo o já apresentado, ora a cerca era palco para brincadeiras em que lançavam objetos, por ora era usada para escalar; já os bebês menores as faziam de suporte para ficar em pé. Outras vezes os buraquinhos dos vãos da cerca desafiavam os bebês pois se constituíam como espacinhos pequenos para que os bebês encaixassem brinquedos minuciosamente, ou a fechadura na grade de ferro servia como suporte para que com um brinquedo fizessem de conta que abriam

o portão. Diante dos achados apresentados acima e dos apontamentos das pesquisadoras, podemos dizer que os bebês organizavam roteiros de brincadeiras? Considero ser essa uma questão para ser aprofundada no âmbito das discussões fomentadas pela sociologia da infância.

Entretanto, numa possível leitura a respeito de uma cultura de exploração que os bebês criavam no espaço do pátio da frente, percebi que as escolhas dos bebês não se limitavam ao que gostariam de se engajar, abrangendo também onde preferiam ficar. No pátio da frente, pude verificar que a parede de árvores, na parte lateral do pátio, constituía-se como um cantinho com frequência procurado por eles. A paisagem verde proporcionava àquele espaço um diferencial: um aconchego pela cobertura que as folhas das árvores proporcionam encobrando o céu, uma sombra, um clima de intimidade. Foram acompanhadas nele ocorrências de atividades individuais dos bebês, em que eles ficavam por ali brincando, embora outras vezes estivessem acompanhados por seus pares.



O cantinho das folhas...

Por que, de fato, os bebês procuravam esse espaço? Essa pergunta não está ao alcance de ser respondida com precisão, apenas podem ser apontadas algumas das ações dos bebês ali realizadas que nos dão pistas sobre isso, são elas: as experimentações que envolviam o mexer nas folhas, tocá-las; balançá-las e observar a reação/o movimento provocado na árvore; pular para tentar alcançar aquelas mais altas; levar brinquedos para próximo das árvores ou apenas aproximar-se e permanecer ali.

Ainda que todas as crianças vivam a infância, como tempo comum que se diferencia da idade adulta, elas não a vivem de forma homogênea, mas sim na pluralidade. Nessa

heterogeneidade, mesmo diante de acontecimentos semelhantes protagonizados por mais de um bebê, como a procura pelo cantinho verde, destaco que em meio a experiência do grande grupo, os bebês particularizam as situações.

Foi dentro de um contexto proposto pelas educadoras que entre Amanda e Fabiana ocorre uma experiência que se singulariza na relação entre elas...



EPISÓDIO: *Um subcontexto?*

A escolha desse episódio é emblemática nesta análise, pois evidencia a criação de subcontextos pelos bebês (GRAUE; WALSH, 2003) dentro dos contextos maiores criados pelos adultos. A proposição que o educador faz para uso daquele espaço não pode deixar de fazer com que existam as aproximações mais resguardadas entre os bebês.

Da mesma maneira que acontece no espaço interior, no exterior é preciso oportunizar que os bebês escolham no que querem envolver-se, dando-lhes oportunidade para que criem suas culturas infantis perante uma cultura escolar, na qual se pré-determina o modo

de se explorar um material, os passos de uma atividade, limitando as oportunidades de livre escolha.

Os bebês também podem envolver o adulto e desencadear outras experiências não previstas, de modo que seus roteiros de exploração do espaço se transformem em roteiros do grupo, como no caso do episódio documentado abaixo:



Os bebês estão parados a olhar para o gramado, a educadora Marta os convida para entrar e eles vão atrás. Lucas, Diogo, André e Amanda caminham e passam pelo compostário até pararem quando chegam no outro portãozinho; eles ficam olhando... e ela passa pelo portão. Percebendo que os bebês a acompanham agora com olhar, os chama e fala: *“Olha lá o limão para fazer limonada!”*. E os bebês vão entrando atrás dela e indo até essa outra parte do pátio. A educadora diz: *“Vamos ver se eu pego um limão pra vocês verem”*. *Prosegue* andando e atravessa o portão e deixa-o aberto. Nem preciso narrar que os bebês aos poucos vão indo atrás...

(CADERNO DE CAMPO, 02 de junho de 2010)





EPISÓDIO: *Uma significação do espaço pelos bebês significada pelo adulto?*

Embora o espaço anexo ao pátio da frente não seja frequentado pelo grupo regularmente, os bebês o visitavam individualmente com a companhia da professora quando iam até ele para regar uma planta. Nas cenas acima, é a vontade manifestada pelos bebês de adentrar nele que faz com que a educadora abra o portão de ferro e possibilite isso.

Uma possível leitura para as imagens é de que uma significação dos bebês quanto ao espaço deu vazão a uma significação do adulto. Uma significação que, por sua vez, ampliou as possibilidades de aprendizagem dos bebês com relação a onde estavam. E isso faz toda a diferença quanto às oportunidades oferecidas aos bebês, visto que em outras vezes não foi o que ocorreu. Uma leitura feita a partir de Frago (1998) indicaria que um lugar ali se constituiu, ou para Graue e Walsh (2003) um contexto ali se construiu a partir das relações.

O contato com a natureza é propiciado quando os bebês adentram nesse espaço anexo ao pátio da frente, no qual encontram plantas (chá, camomila,...) as quais podem cheirar, frutas que podem tocar e sentir sua textura, seu cheiro, seu sabor.

Acreditar que o trabalho pedagógico está incorporado na vida e no mundo em que vivemos implica em não considerar apenas os saberes científicos como curriculares, mas

também aqueles que nascem das/nas práticas diárias do cotidiano vivido na escola; considerá-los sabendo que acontecem em um cotidiano que é sempre peculiar, próprio de um contexto com atores específicos.

Nesse sentido, a reconceitualização do que é qualidade na educação da primeira infância, proposta por Dahlberg, Moss e Pence (2003)⁴⁸, pode ser útil para refletir sobre os processos de participação na escola. Ao problematizarem o conceito de qualidade modernista⁴⁹, fundamentado na objetividade e em padrões quantificáveis, os autores questionam a existência de uma essência de qualidade igual que seria supostamente alcançada por todos; apontam a necessidade de reconceitualizar esse conceito de modo que possa vir a acomodar a diversidade, as perspectivas múltiplas e o contexto temporal e espacial da escola infantil.

Como alternativa, os autores apresentam o discurso de construção de significados por entenderem que qualidade diz respeito, em especial, a um trabalho pedagógico que prioriza a construção conjunta a partir do que está acontecendo; desse modo, a qualidade não é algo que possa ser mensurado por padrões, pois é contextual.

Embora este discurso possa parecer abstrato, por abandonar valores universais e pré-estabelecidos como critérios únicos indicadores da qualidade para os serviços da primeira infância, o trago nessa discussão pois ele é, ao contrário, muito concreto:

[...] diz respeito ao que está acontecendo no trabalho pedagógico [...] em particular, tornando visível e público o que as crianças estão realmente fazendo [...] a intenção é estudar e extrair significado da vida real. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.146).

Para estes pesquisadores

A construção social é sempre um processo social e, de algum modo, existente à parte do nosso próprio envolvimento no mundo - o mundo é sempre o *nosso* mundo, entendido ou construído por nós mesmos não de forma isolada, mas como parte de uma comunidade de agentes humanos, e por meio **de nossa interação e participação ativa** com as outras pessoas dessa comunidade. Por tais razões **o conhecimento e sua construção são sempre específicos do contexto e carregados de valor**, desafiando a crença modernista nas verdades universais e na neutralidade científica. [grifo nosso] (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.38).

⁴⁸ DAHLBERG, Gunilla. MOSS, Peter. PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

⁴⁹ Os autores questionam o “discurso da qualidade” enquanto produto iluminista influenciado pela atração da modernidade pela ordem e pela maestria, entendido como uma coisa real, objetiva, reconhecível, relacionado à busca pela ordem e a certeza. Problematizam o modo como esta linguagem da qualidade influencia também a linguagem da instituição dedicada à educação da primeira infância como produtora de resultados pré-especificados e a criança como um vaso vazio a ser preparado pela escola.

Assim, a iniciativa dos bebês se entrelaça com a resposta dos adultos singularizando o que é vivido na escola, pois construir significados em conjunto implica em considerar a participação tanto dos adultos quanto das crianças no cotidiano escolar; num contexto que é intransferível por ser concreto e único e que, por isso, não pode ser avaliado em comparação a outros.

E o espaço agrega elementos nesse processo, como a própria educadora que participou do episódio acima com os bebês sinalizou ao comentar sobre o que pensava com relação ao levar o grupo nos diversos espaços da escola:

Não tem coisa melhor! Melhor maneira pra trabalhar porque é novidade, A sala a gente ta sempre modificando, mas não é a mesma coisa. Se tu trazer eles aqui hoje eles descobrem alguma coisa. Outro dia, outra coisa!

(REGISTRO ENTREVISTA- educadora Marta, 06, de junho de 2010)

Foi o interesse demonstrado pelos bebês pelo que há atrás das grades do pátio da frente que originou o que aconteceu depois: a ida até o local onde se encontram as árvores, a possibilidade de colherem frutas, experimentá-las, tocá-las, cheirá-las e de depois acompanhar sua transformação em um suco. E ter naquele espaço essas árvores frutíferas desencadeou essas vivências.

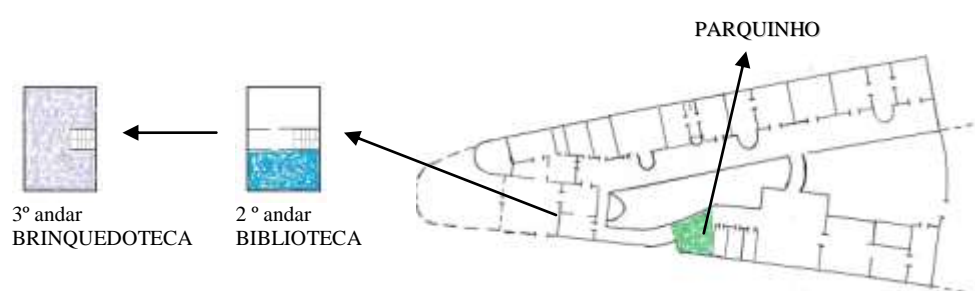


EPISÓDIO: *Diogo em uma “atividade séria”*

Um único espaço, ainda que vazio, pode ser cenário para múltiplas propostas e vivências, todavia a ida frequente pode permitir que os bebês desenvolvam preferências e regularidades quanto à exploração do lugar, que tenham nele seus cantinhos onde preferem estar. O conceito de Frago (1998) com o qual iniciei a escrita dessa categoria – espaço/lugar-tomado como suporte para análise dos acontecimentos no pátio da frente me permite apontar que esse espaço se transformou em lugar com a relação que o grupo do berçário 1 construiu nele.

Diante do exposto, pensar intencionalmente no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais das crianças acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil que prima pela participação desses sujeitos e isto pode e precisa valer para todos os espaços, inclusive os externos. No entanto a construção de contextos educativos pelos adultos precisa englobar e permitir as culturas infantis de exploração que nesses espaços se desenvolvem.

7. 4 PARQUINHO, BIBLIOTECA, BRINQUEDOTECA: espaços cobertos



Quando se pensa no direito dos bebês de frequentarem outros espaços para além daquele da sala do berçário, isso está muito ligado aos espaços externos da instituição ou aos internos como as salas de motricidade ou de estimulação. No entanto, presenciei visitas do grupo do berçário a outros espaços: parquinho, biblioteca e brinquedoteca, espaços cobertos que não o da sala do berçário.

Um olhar para o bebê como um “vir a ser”, considerando-o como alguém que vai se desenvolver para então participar faz com que algumas situações não sejam oferecidas a eles. As brincadeiras ao ar livre, para os que já se locomovem, são reconhecidas como importantes assim como os movimentos enquanto outras vivências não.

Mas o que poderia um grupo de bebês vivenciar em espaços como o da biblioteca e o da brinquedoteca? O que implica a ida dos bebês até eles?

Esses dois espaços têm características comuns, tais como: os objetos, brinquedos e artefatos culturais considerados como coisas que “não são para os bebês” que neles podemos encontrar; a distância grande da sala dos bebês e o fato de não se localizarem no andar térreo. Começo esta análise falando sobre o desafio de levar os bebês até a biblioteca, que fica no segundo andar, e até a brinquedoteca, que fica no terceiro.

Sair da sala com um grupo de bebês com idade entre 5 e 18 meses exige muita atenção, cuidado e muito trabalho por parte dos profissionais, e quando envolve o subir e descer escadas isso se complexifica. Quando o grupo está completo, é necessário idas e vindas das educadoras que levam alguns bebês até o espaço e voltam para buscar os outros; na hora de retornar, uma precisa ficar na sala para ir recebendo-os enquanto outra permanece no espaço frequentado até que todos os bebês tenham ido embora dele e, por sua vez, há aquela que acompanha os bebês na locomoção.



Descer as escadas...

Mesmo antes de chegarem nesses espaços os bebês já problematizam a estrutura pela qual convencionalmente as escolas vêm organizando-se, baseada na responsabilidade de um ou dois educadores para com seu grupo de crianças. Como disse a professora: “Eu peço ajuda pra todo mundo para poder ir lá...”, referindo-se ao espaço da brinquedoteca. Essa questão que é problemática quando planejada pode se reverter em oportunidades para que aqueles bebês que já caminham possam aprender a subir as escadas; contudo, o trabalho coletivo é fundamental para que isso se realize com segurança.



Outras cenas...



Pelo caminho, às vezes os bebês vão ganhando a companhia de outros profissionais que auxiliam as educadoras ainda que não haja uma combinação permanente e prévia quanto a isso. Não só nesses como também em outros momentos evidenciei a cooperação das funcionárias de serviços gerais, do secretário da escola e das cozinheiras para com as educadoras do grupo de bebês. A parceria entre monitoras e educadoras é tão fundamental quanto aquela desenvolvida entre elas e o pessoal da creche.

O estabelecimento educacional da infância possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores (BRASIL, 2009, p.37).

Nesses encontros entre os bebês e os outros profissionais da escola, valores e conhecimentos sobre o mundo são ensinados, conversas são realizadas. Os bebês vivenciam os cumprimentos, as separações e os reencontros, e podem observar esses profissionais em seus fazeres na creche. Se todos os adultos são trabalhadores da educação, todos estão implicados no coletivo da instituição e por isso precisam participar das formações que acontecem na instituição, podendo contribuir com o trabalho construído pela escola.

Schmitt(2008) apontou em sua pesquisa a necessidade desses contatos dos bebês com outras pessoas da instituição serem planejados e não acontecerem apenas na hora do *apuro* das profissionais do berçário, para que os bebês e esses adultos possam se familiarizar, e assim quando alguma educadora precisar ser substituída a outra possa conhecer os ritmos e particularidades dos bebês.

Para que não haja modos *distintos* de conduzir as situações com os bebês quando esses profissionais precisam intervir, precisa-se de reflexões conjuntas sobre os princípios que orientam o trabalho pedagógico com os bebês na escola. Conforme as pesquisadoras do grupo CINDEDI,

[...] no cotidiano das relações na creche, de maneira intencional ou não, os adultos que estão em contato com essas crianças pequenas, tanto podem promover como interromper suas interações. Nas interações adulto-criança, o papel do parceiro mais experiente é bastante norteado pelas concepções vigentes no grupo cultural ao qual este adulto pertence e formam uma rede de significações que significa e é significada pelas pessoas que dela fazem parte. (VASCONCELOS, ROSSETTI-FERREIRA, 2002, p.260)

Nesse sentido diálogos entre as educadoras e as outras profissionais podem garantir, por exemplo, que um bebê que esteja andando e apreciando o que encontra pelo caminho não seja interrompido pelo ato de um adulto que o encontra e numa atitude ultraprotetora logo o conduz para junto dos outros. Percebi que não era só a inclusão dos bebês na rotina de visitação a esses espaços que provocava esses ajustes no modo de funcionamento da instituição; outras situações também os fomentavam, como a participação dos bebês numa caminhada no entorno da escola ou sua ida ao refeitório para a comemoração em dias festivos.

Todavia não houvesse uma regularidade ou combinações prévias com respeito a essas intervenções na escola onde fiz a pesquisa, como os bebês estavam constantemente transitando pelos espaços mais coletivos da creche, encontravam alguns profissionais com certa frequência e com eles iam construindo relações. Assim, circular por esses contextos de vida coletiva criava a possibilidade da construção dos laços de pertencimento pelos quais a participação na vida coletiva vai ganhando significado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Focando nos acontecimentos na brinquedoteca, percebi que os bebês menores quando chegavam eram dispostos pertos uns dos outros, inicialmente concentravam-se perto de uma educadora que ali brincava com eles, mas depois os que já engatinhavam iam se dispersando pelo espaço.

Um aspecto importante a ser destacado é a confiança dos bebês nos adultos. Uma relação de confiança entre eles e suas educadoras é capaz de garantir que eles frequentem os diversos espaços e que neles se sintam confiantes e tenham liberdade para explorá-los. Nesse sentido, observei que os bebês mostravam-se felizes quando chegavam, inclusive no início do ano, quando em adaptação, como Fabiana e Pedro que mostraram-se tranquilos ao trocar de ambiente. Nem por isso o adulto deixava de ser referência para esses bebês; na brinquedoteca observei que os bebês distanciavam-se para ver algo ou pegar algum brinquedo, no entanto, alguns bebês após brincarem com os objetos os levavam para a professora quando ela estava próxima, talvez acontecesse porque estava brincando com eles naquele espaço.

Estar na brinquedoteca proporcionava aos bebês contato e possibilidades de exploração com materiais que não dispunham na sala, como alguns objetos do dia a dia e brinquedos que caracterizavam os cantinhos das brincadeiras simbólicas nos quais o espaço dela é organizado.



“O bebê não é o dos livros, se eu fosse voltar a estudar eu estudaria os bebês! Eu estudaria os bebês porque eles podem!” A professora me conta que está lendo um livro escrito em 1940, o qual fala que o bebê só enxerga depois de 20 dias de vida e, entre outras coisas, comenta comigo: *“Como que dizem que bebês não brincam, que não começam com o jogo simbólico!”*

(REGISTRO DA CONVERSA – Professora Maria, 18 de junho de 2010)

As crianças brincam porque gostam de brincar (RICHTER, BARBOSA, 2009). Eis aqui o caráter autotélico do brincar, o brincar como um fim em si mesmo; não se brinca para crescer ou aprender, se brinca pelo próprio prazer de brincar!

O bebê mesmo antes de brincar com os objetos brinca consigo mesmo, com seu corpo, afinal, brinca de abrir e fechar os olhos, de mover-se, virar-se realizando as suas primeiras experiências de experimentações sensoriais e motoras. (BRASIL, 2009a). Enquanto ação e experiência criativa do humano, o bebê, a criança, ou o adulto, significam o vivido através da imaginação; constitui-se uma das formas pelas quais o bebê se relaciona com o mundo físico e com as pessoas a sua volta.

Entendendo o brincar como ação humana que integra o pensar e o fazer, como forma da criança ser e estar no mundo, enquanto expressão do lúdico, as proposições de Richter e Barbosa (2009) são importantes para compreendê-lo como modo pelo qual, desde bebê, o homem experencia o mundo:

O brincar e a brincadeira emergem como uma das práticas culturais mais constantes na educação infantil. Não apenas por ser na infância que esta se apresenta com maior intensidade, mas **por ser a experiência inaugural de experienciar o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens na simultaneidade que aprende a recriar-se e a reinventar-se através do exercício lúdico da liberdade de repetir e re-iniciar movimentos no mundo. Não se trata de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.** [grifo nosso] (RICHTER; BARBOSA, 2009, p.13).

E é nesse sentido que compreender a infância como importante por si própria e não como um período preparatório da vida é essencial, pois reconfigura o brincar também, dando-lhe valor enquanto uma ação dos bebês e das crianças importante no tempo e espaço presente de suas vidas, não mais vista como um meio para seu desenvolvimento. Isso reconfigura o status que viemos dando a ele nos planejamentos e no currículo com crianças pequenas. E à escola cabe ampliar seus repertórios de brincadeira, oferecendo contato com ambientes diversificados que incitem diferentes brincadeiras, com variedade de brinquedos.

Nessa perspectiva, os cenários montados na brinquedoteca agregavam elementos às brincadeiras...



Seus materiais também proporcionam variações...



Com a brinquedoteca há uma diversificação dos brinquedos que as crianças têm acesso na creche, visto que são diferentes dos que pertencem aos grupos. Esse espaço é tão importante quanto o da sala quando se pensa que o brincar é o que a criança faz de mais sério.

E na biblioteca? O que acontecia quando os bebês estavam lá?

Embora as visitas a esse espaço também não acontecessem com muita frequência, considero importante trazer no trabalho um pouco do que pode ser construído com os bebês quando a visitam. A biblioteca é um espaço marcado pelo peso da cultura escolar; com livros, geralmente é utilizada para que as crianças façam consultas, seu uso pressupõe que se acomodem em cadeiras ou que quando vão até lá para escutar uma história contada por um adulto sentem em roda. Nessa direção, sobra pouco para os bebês fazerem lá.

Da visita à biblioteca, apresento imagens que foram feitas num mesmo dia, no qual acompanhei várias coisas realizadas pelo grupo naquele espaço, algumas das quais documentei. Umas aconteceram por iniciativa dos bebês que tinham livros ao seu alcance, outras foram sugeridas pelos objetos que compõem aquele acervo mas propostas pela figura do adulto e, ainda, outra nasceu a partir de uma música que estava sendo cantada durante o teatro com fantoches.



Algumas coisas para fazer na biblioteca...

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade - multidimensional e polisensorial – negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. A conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, exige planejar e promover situações e experiências que possam ser vividas por um corpo que pensa. [...] Aqui, o divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto do bebê pelo encontro com sons, cores, sabores, texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque são uma necessidade cognitiva: um faro para a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência. (RICHTER; BARBOSA, 2009, p.10).

Na biblioteca, não havia uma única proposta a ser realizada naquela visita, nem tampouco necessariamente todos faziam a mesma coisa ao mesmo tempo. Os convites eram lançados pelas educadoras quando abriam o pano no chão, ofertavam figuras, livros, disponibilizavam fantoches, quando os tiravam da caixa fazendo vozes e manipulando-os e convidando os bebês a interagir com aquele material. Permitir essa multiplicidade de ocorrências simultaneamente requer um papel docente que valorize as iniciativas dos bebês, pois como apontou Oliveira-Formosinho, os estilos de interação entre adultos e crianças podem se constituir ou não como mediadores da participação e envolvimento das crianças, promovendo ou não a sua agência (2007).

Contudo, acredito que havia uma intencionalidade em levá-los até aquele local e uma aposta tanto no que eles poderiam fazer lá quanto no que o cenário poderia promover aos bebês. Esse modo de pensar o cotidiano da escola infantil que inclui a criação dessas oportunidades me remete mais uma vez às palavras de Richter e Barbosa, quando questionam a tendência de fazer da educação infantil uma “escola elementar” facilitada ou simplificada e contribuem ao afirmarem que

A expectativa é destacar o currículo da creche como um lugar e um tempo que tenha como foco não apenas a presença e a participação da criança pequena, mas também a opção pedagógica de ofertar uma experiência de infância rica, diversificada, complexificada pela intencionalidade de favorecer experiências lúdicas com e nas múltiplas linguagens, favorecendo a construção de narrativas. (RICHTER; BARBOSA, 2009, p.10).

As pesquisadoras alertam que não basta apenas ficarmos no plano do reconhecimento da ação autônoma dos bebês e de suas potencialidades sem mudarmos o que estamos oferecendo a eles como experiências no cotidiano da creche. Assim, a ação pedagógica precisa contemplar as múltiplas linguagens, em todos os espaços da escola; de modo que elas existem juntas e na biblioteca pode haver seções de contação de histórias, dramatização com fantoches, exploração de livros, canções, cantigas de roda.... Reconsiderarmos o que entendemos por currículo na educação infantil repercute naquilo que entendemos por escola

para os pequenos, e também quanto ao que pensamos que podemos e devemos propiciar às crianças de 0 a 3 anos nos seus diferentes espaços.

Num dia, desde que chegamos na biblioteca me chamou atenção os sorrisos da Fabiana e o quanto ela parecia estar sentido-se bem naquele contexto. No episódio seguinte, quero destacar a iniciativa dela, que engatinha até aproximar-se do palco de madeira, quando então sorri e acompanha de perto o que ali acontece...



EPISÓDIO: A aproximação da Fabiana

O acontecimento mostrado nas imagens anteriores, considerando o fato de que Fabiana chorava na sala, já que estava se adaptando à vida na escola, parece revelar que na biblioteca ela estava envolvendo-se em situações que lhe interessavam. Para pensar nisso trago as palavras da coordenadora da escola:

“Os funcionários se relacionam, os ambientes não podem ser diferentes, tem que ter relação de confiança para ficarem nesses outros lugares. Antes achavam que os bebês iam chorar nesses espaços e ficar chorando... que isso era uma experiência ruim para os bebês!”

(REGISTRO DA CONVERSA- Coordenadora Inês, 06 de junho, 2010)

Assim, cuidado e educação precisam se entrelaçar nas proposições dessas visitas garantindo ao grupo do berçário que elas sejam experiências boas, que os bebês se sintam confiantes nos diferentes espaços. O planejamento para que isso se efetive precisaria começar desde a construção da escola com a planta arquitetônica.

Na realidade investigada, nos espaços da biblioteca e da brinquedoteca e também em outros cobertos, os bebês encontravam a “espia” (espécie de janela na altura dos bebês); a qual procuravam bastante. A existência da mesma permite inferir que na construção daquela escola levou-se em consideração uma característica física dos bebês e das crianças pequenas e, assim, as janelas foram construídas possibilitando que eles olhassem para o mundo externo à escola. Os bebês demonstravam querer estar além de onde estavam, espiando e acompanhado o que acontecia na rua.



Na biblioteca, na brinquedoteca... Espiando a vida lá fora!

Em mais de um espaço, a cena se repete! A leitura que faço dessas imagens ressalta a importância dos detalhes, sendo que aqui são apenas duas das várias fotos que compõem o arquivo da pesquisa. Tendo em vista que cada detalhe do espaço, de sua aparência e de seu funcionamento tem um significado e nos mostra a verdadeira finalidade da escola, quanto às janelas isso também se confirma

A janela elevada da sala de aula em relação ao chão é uma mostra da preocupação pela segurança da criança. Essa elevação e o vidro não transparente também são indicadores de uma preocupação para que o mundo não distraia aqueles que ali passam o tempo de realização de suas tarefas, isolando-os neste recinto. (SACRISTÁN, 2005, p.146)

Um olhar minucioso para essas questões torna-se indispensável pois ele permitirá que as escolas se organizem para as necessidades e interesses dos sujeitos que ali vivem, como propôs Dayrell (1996), e não de maneira aleatória.

Quanto ao parquinho, um espaço bastante frequentado pelo grupo do berçário 1 depois do refeitório, foi nele onde encontrei mais brinquedos que “lembram” os bebês pelas suas características materiais e de tamanho. No que se refere ao relacionamento entre os educadores e os bebês, assim como nos outros espaços internos e externos, percebi que por estarem neles imersos num coletivo da creche, não significava que não houvesse momentos de atenção individual aos bebês.



Esse espaço pelo seu tamanho médio e pelos brinquedos nele dispostos fomentava os encontros dos bebês entre eles. Ora isso acontecia dentro da casinha do escorregador, em um brinquedo como o cavalinho de plástico que comporta três bebês ao mesmo tempo, no interior

do túnel de plástico, pelos vãos da estrutura de plástico da casinha que permitem ver que há alguém lá dentro, na borda da piscina de bolinhas onde os bebês que não andam se apóiam, no escorregador que atrai atenção dos bebês, nos encontros dentro da piscina de bolinhas, entre outros.

A forma de expressão das crianças se faz, então, através de diferentes formas, as quais nos são difíceis de captar. Não podemos supor muita coisa além do fato que o propósito da criança é *criançar*, ou seja, ser criança é vivenciar sua experiência sensório-motora imediata de um mundo em que ela se insere gradativamente e que seu envolvimento em brincadeiras com outras crianças, por exemplo, é o envolvimento em atividades que lhe são, inclusive, prazerosas. (VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2002, p. 269.)





Momentos de encontros entre os bebês marcados pelo “criançar”

Eram momentos de interação, ocasiões privilegiadas para que as crianças construam suas culturas de pares. Para Corsaro, a *Cultura de pares* pode ser entendida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (2007). Nestas brincadeiras os bebês e as crianças desenvolvem o que ele chamou de uma “*camaradagem emocional* em fazer coisas em conjunto” (CORSARO, 2007), já que as culturas de pares fornecem as crianças um sentimento de pertença ao grupo.

Para Rogoff (1998, p.126), um pequeno grupo pode envolver “pares que servem como recursos e desafios um para o outro ao explorar uma atividade” não sendo necessariamente esse envolvimento entre adultos e crianças. Nessa perspectiva, vejo o encontro de Guilherme e Julia nas fotos que seguem. Eles permanecem ali por um período de tempo tentando subir no escorregador, num movimento em que às vezes um acaba por afastar o outro empurrando-o para baixo e vice-versa. Os dois bebês se encontram numa experiência de exploração daquele brinquedo que os desafia.



Episódio: *O sobe-desce de Julia e Guilherme*

A partir das análises apresentadas aqui, pôde-se notar que esses três espaços de uso interno transmitem e propiciam *coisas* diferentes aos bebês, suscitando situações diversas pelas suas características espaciais e pela materialidade que os compõe. Neles a ação dos adultos se caracteriza por proporcionar outras vivências favorecendo-lhes o contato com outros elementos, outros brinquedos, outros livros, outros objetos e outros suportes para suas brincadeiras e suas aprendizagens. Contudo, como vimos, a dimensão relacional permeia todos eles.

Se no caso da biblioteca e da brinquedoteca os encontros com outros adultos e outras crianças se dão nos deslocamentos, no parquinho isso é favorecido pela sua localização entre o refeitório e o hall da escola. Uma parede de vidro numa de suas laterais também fazia desse espaço, embora interno e utilizado por uma turma de cada vez, um local de encontros para além daqueles que aconteciam com seus pares. As culturas de pares estão estreitamente ligadas com o ato de brincar. Nessa dimensão, o brincar é a experiência criativa do humano, na qual a criança ou o adulto significa o vivido através da imaginação e por isso a brincadeira é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam e acionada pelas próprias

atividades lúdicas. As crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica brincando e toda cultura é processo vivo de relações, interações e transformações. (BARBOSA; RICHTER, 2009).



Momentos de encontro permeados pelo observar, mas também pelo brincar...



Uma vez que “todas as expressões se constroem em reciprocidade, e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência” (HOYUELOS, 2006, p. 148) estar nesses espaços enriquecia essas possibilidades.

7.5 POR TODOS OS CANTOS: vivências, marcas, olhares

Esta categoria de análise emerge da constatação de quão efêmeras são as marcas dos bebês nos espaços de uso comum que ocupam na creche; ainda que sua presença provoque algumas mudanças estruturais nesses espaços eles carecem de mais “elementos que sejam identificadores da presença dos bebês” (SCHMITT, 2008). Não apenas em se tratando da prática educacional com bebês, mas também com relação aos outros níveis de ensino, os espaços usados por vários grupos na escola costumam ser imparciais; assim como outros espaços em nossa sociedade que contemplam uma rotatividade de usuários.

Num dia, tão logo os bebês saíram do pátio do meio, observei que, em seguida, vieram as profissionais de serviços gerais da escola... adentraram no pátio e rapidamente recolheram os brinquedos deixados pela turma do bebês na caixa de areia. Como fui a última a sair daquele espaço, então, no momento que o deixei vi que ele já estava *pronto*, ou seja, preparado para receber outras crianças.

Mas o que significa estar pronto para receber outras crianças? É possível estar pronto e conservar produções e traços que evidenciam a passagem tanto dos bebês quanto das outras crianças pelos mesmos?

Em certa medida, esse processo difere do que acontece nas salas dos grupos, de modo que nelas se constrói uma história particular, a do grupo que nela vive; dentro do espaço coletivo da creche, a sala é o espaço privado dos grupos. Quanto às salas dos berçários, em diversas realidades, elas se parecem: com móveis, berços, trocador de fraldas, carrinhos estacionados do lado de fora; o que permite que sejam diferenciadas das outras salas da escola. Mas, ainda que elas apresentem esses objetos e apetrechos identificadores de que pertence a um grupo de bebês, isso não basta para que aquele seja um lugar dos bebês. Simiano (2010) nos mostrou isso em sua pesquisa de mestrado, já referida no capítulo 1 dessa dissertação.

Na escola pesquisada, percebi que a sala, em contraponto com os outros locais, era mais carregada da história do grupo dos bebês, seja por constituir o local onde mais tempo

eles passavam, por refletir uma identidade do grupo transparecendo o percurso do grupo ou por estar mais adaptada as suas especificidades. Por exemplo, na sala suas fotos estavam afixadas nos cartazes e móveis, havia os objetos que traziam de casa, os cantinhos daquele espaço se transformavam de acordo com a trajetória do grupo, com seus interesses ou com a mudança do tema que estava sendo abordado com eles. Nessa discussão, a apropriação do espaço engloba o movimento de

Ao nos apropriarmos de um lugar, muito mais do que apenas utilizá-lo, estabelecemos uma relação com ele, integrando-o em nossas próprias vivências, criando raízes nele e ali deixando nossas próprias marcas, organizando-o e agindo ativamente na sua transformação. (CARVALHO; BOM FIM; SOUZA, 2004, p.162).

Cabe ressaltar quanto à sala do berçário observado – colorida, com brinquedos e móveis, materiais para exploração dos bebês, com cenários para suas brincadeiras, sem berços permitindo a circulação e contatos entre eles – que se diferenciava bastante daquele espaço da sala descrito no capítulo 1 – frio, branco, berços individuais, altos, penumbra – configurado com base num discurso higienista da puericultura. Na sala, que foge a tal tradição, há também uma maior possibilidade dos bebês intervirem na configuração do espaço na medida em que não permanecem em berços.

Ainda assim, cabe destacar que as marcas dos bebês nela têm maior ou menor permanência conforme os significados conferidos a elas pelos adultos. O educador tanto pode conservá-las quanto transformá-las, completá-las, como aconteceu com a pintura que fizeram na parede: depois dos bebês pintarem, a parede recebeu contornos feitos pela mão adulta, que parece dar forma ao que os bebês fazem. Nem por isso, os bebês deixaram de reencontrá-la, buscando novamente aquele local, identificando-se com sua produção, como se pode verificar pela procura e exploração que fizeram desse espaço reencontrando as marcas que nele imprimiram.



André e Nicole tocando nas marcas que imprimiram na parede

Quanto aos espaços de uso comum da escola pesquisada, na opinião da professora, esses locais estão preparados para receber os bebês, o que não quer dizer que as educadoras não tenham que levar alguns materiais mais adequados as suas especificidades. Isso fica claro, por exemplo, numa certa manhã em que conversávamos e ela me falou: “Carol, tu viu? O tapete é itinerante!”.



Tapete: da sala ao pátio e outros locais



*No pátio da frente , no pátio do meio 2 e no parquinho:
Outros objetos e materiais que marcam transitoriamente a presença dos bebês*

Pensando no bem estar dos bebês menores as educadoras levavam o tapete, as almofadas, o pneu forrado com uma manta para que os bebês menores pudessem ser tirados dos carrinhos. Em meio a essas ações, percebi que no cotidiano dessas visitas existiam algumas marcas passageiras, itinerantes, que vão e voltam dos espaços junto com os bebês. O envolvimento da educadora em qualificar as visitas dos bebês a esses espaços é perceptível quando em conversa sobre a ida a um deles ela afirma: “Eu só vou se puder levar eles e os colchões!”.

Se por um lado as marcas dos bebês nos espaços coletivos da escola infantil mostram-se, por vezes, transitórias, por outro, pude observar que ao estarem nesses espaços há algo que ficava para além da sua presença. É algo construído na/com a presença dos bebês ao estarem neles, mas que permanece quando da sua ausência, a que chamo aqui de “olhares”.

Essa análise só é possível ao passo em que se concebe a escola como lugar socialmente construído nas e pelas relações que ali se constituem, portanto um local que não é fixo, estanque, mas que está em constante transformação. E, também, a partir da perspectiva

de que “As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam” (MONTANDÓN, 2001, p.51).

Isso, pois me refiro a uma marca que não se materializava nos objetos, equipamentos ou móveis, mas que estava a ser construída nas vivências cotidianas dos bebês nos espaços de uso coletivo da escola, nas relações dos bebês com as outras crianças e o os outros adultos com quem se encontravam. Ao participarem dos outros contextos de vida coletiva da instituição além da sua sala, frequentando diversos espaços, agindo e interagindo neles, outras imagens sobre o que pode um bebê foram sendo construídas pelo convívio com as pessoas daquela instituição.

Enquanto os bebês estavam investigando curiosidades da natureza nos pátios, brincando na areia, brincando com seus pares, pintando, experimentando texturas como a meleca de farinha, interagindo com crianças maiores, correndo ou brincando pelos cantos da escola havia outras pessoas passando pelos espaços, funcionários, professores e crianças maiores. E, nesses movimentos, de ir e vir e de estar em tais espaços, a ação dos bebês e seus fazeres na creche tornava-se visível.

Assim, realizar as propostas das educadoras fora da sala, ao mesmo tempo em que permitia que surgissem outros acontecimentos como apontado na seção de análise que se refere ao corredor, possibilitava o compartilhamento com o restante da creche daquilo que os bebês vivenciam na creche. As ações e relações dos bebês enfocadas nas análises, através dos excertos do caderno de campo ou das imagens fotográficas mostradas ao longo da dissertação, são alguns exemplos do que se tornou visível às demais pessoas da escola na medida em que aconteciam nos espaços da escola.

No caso do pátio da frente, espaço onde seus fazeres eram vistos também pela comunidade, presenciei pessoas que passavam pela rua exclamando: “Olha, de todas as idades!”, demonstrando espanto ao verem os bebês naquele espaço. Então, tendo em vista, essa visibilidade proporcionada pelo fato dos bebês não permanecerem confinados na sala durante todo o dia, relações de respeito aos seus fazeres podem ser construídas, como no episódio abaixo:



Hoje no pátio da frente, duas funcionárias chegavam do mercado próximo a escola, retornando de seu intervalo. Percebo que elas param em frente ao portão. Param e ficam olhando os bebês que brincam ali perto. Guilherme está em pé, apoiado nas grades, Diogo e Amanda estão brincando na grade de ferro. Nisso, uma delas se movimenta para entrar na escola, e a outra diz *“Espera, olha os bebês! Espera aquele caminhar!”*, para que a outra não empurre o portão e atrapalhe o que os bebês estão fazendo, sendo que Gui está se apoiando bem na parte da grade de ferro (a qual é móvel para que o portão se abra).

(CADERNO DE CAMPO, 08 de maio de 2010)

Geralmente, há uma tendência de intervenção do adulto no que o bebê faz, no sentido de achar que precisa completar suas ações, complementá-las numa dimensão de que ele necessita da sua ajuda. Mas também, muitas vezes, isso ocorre numa perspectiva que interrompe suas ações como se as mesmas não tivessem valor, significado ou importância. Sem acreditar que o bebê também se concentra nas atividades que realiza, que se engaja nos seus atos de descoberta e investigação do mundo, tanto faz interferir no que ele está fazendo ou permitir que continue a fazer. Nessas condições, é indiferente retirar um bebê de onde ele está e levá-lo para outro espaço, substituir um brinquedo que ele esteja brincando, realizar ações de higiene ou troca quando está numa brincadeira com outro bebê, assim como é indiferente interromper o que ele está fazendo quando se precisa passar por onde ele está.

Mas se o bebê é reconhecido em sua capacidade de agência, há fundamento e motivos para esperar que ele termine algo, para não interrompê-lo, não deslocá-lo no meio do que está fazendo. Na situação acima mostrada pela imagem e pela descrição do caderno de campo pude presenciar isso, o respeito e a espera pela ação completa do Guilherme.

Outro aspecto – de fundamental importância – que foi privilegiado com a presença dos bebês nos múltiplos espaços tem relação com o trabalho pedagógico com bebês carecer de produções “concretas”. Não há os famosos trabalhinhos e, por vezes, a sua essência acaba se perdendo pela instituição, assim, podem ser vistos pelos outros quando os bebês estão os realizando no corredor, no pátio e nas suas atividades cotidianas. Mas há outro caminho pelo qual seus fazeres podem ser compartilhados: pelo registro de imagens.

Como já apontado no capítulo 4, a fotografia pode revelar os processos realizados pelos bebês e não só os “produtos”, ainda que os significados sejam dados por quem as aprecia. No caso dos bebês, em que o prazer deles está muito mais na experiência do que no resultado (em sentir a textura, provar, encostar, rasgar e misturar do que numa arte final), ela cumpre um papel fundamental ao permitir que se documentem essas suas vivências.

Nessa perspectiva, as imagens capturadas no decorrer da pesquisa foram sendo compartilhadas com a professora da turma, que também se mostrou adepta ao registro fotográfico. Para prosseguir as análises parto do entendimento de que a documentação pedagógica além de ser um instrumento importante para a criação de uma prática pedagógica reflexiva é importante na construção de significados acerca da mesma (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A documentação permite entre outras coisas tornar público o que se faz com as crianças (MALAGUZZI *apud* HOYUELOS, 2006). E, ao tornar visível o trabalho das instituições da primeira infância, contribui para uma nova legitimação do mesmo na sociedade.

No caso dos bebês isso é fundamental, pois de acordo com Tristão, ao investigar o que é ser professora de bebês, a dimensão da sutileza compõe o trabalho do professor dessa faixa etária e por isso, muitas vezes, o “trabalho com bebês não aparece dentro da instituição” diferentemente das outras turmas (2006, p.40).

A prática pedagógica junto aos berçários tem características bastante particulares [...] As crianças não “produzem” concretamente nada. [...] No imaginário das profissionais da educação e mesmo no senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem de acordo com a noção da sociedade capitalista onde vivemos, que valoriza os resultados como lógica estruturante. (TRISTÃO, 2006, p.40).

As fotografias da pesquisa junto com as da professora narraram um pouco da história do grupo do berçário 1 ao restante das pessoas que circulavam pela escola, inclusive a mim, na condição de pesquisadora e observadora daquela realidade.

Hoje sou surpreendida quando chego na escola, há muitas fotos do lado de fora da sala dos bebês. Fico observando, me surpreendo com algumas fotos que não conheço, mas encontro muitas que são da pesquisa, algumas das quais eu tinha passado à educadora. É estranho vê-las expostas naquela parede. Embora venha as dividindo com a professora Maria, estava acostumada a contemplá-las com meu olhar individual, solitário, em casa.

(CADERNO DE CAMPO, 23 de Julho de 2010)



Tornando visível as aprendizagens dos bebês e das crianças (KINNEY; WHARTON; 2008), a prática da documentação pedagógica, que não se reduz a fotografar, permeia os espaços de vestígios da história dos grupos de adultos e crianças na instituição, deixando marcas e transformando os espaços impessoais em espaços nos quais transparece a vida de quem os ocupa. Assim, “o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.” (MALAGUZZI, 1984 *apud* GANDINI, 1999, p. 157).

Os registros do caderno de campo realizados no mesmo dia se estendem com a transcrição de trechos da conversa com a professora Maria sobre essas fotos...

Eu falo de algumas fotos e ela também:

“Tu viu aquela da Nicole com os pingos de água... E a do André?!”
(professora)

Aos poucos, ela vai me falando como montou a exposição na porta:

*“Fui selecionando as fotos no computador sem me preocupar com qual delas ou qual criança estaria nela, apenas fui pegando... pequei umas tuas e umas minhas. As gurias olharam, mas tem gente que não entende e me disse ‘que pena que cortou o rostinho, falando daquela da bebê... mas eu disse: é assim mesmo... é que as fotos foram feitas na hora... **não foram fotos prontas... aconteceram... é isso ali mesmo, é eles!!!**”* (professora).

(CADERNO DE CAMPO, 23 de Julho de 2010)

E prosseguem com mais trechos da conversa:

“Sabe Carol, de um tempo pra cá eu ando insegura, se o que estou fazendo tá escrito, insegura com o que eu vou fazer.... mas vejo que tem tantas coisas!!!”(professora).

Nesse instante, a educadora aponta para as fotos e complementa:

*“Olha, uma bebê fazendo pintura, o outro lá na biblioteca... São tantos ângulos **diferentes... coisas que eu não tinha visto...** E as fotos da biblioteca, tipo um videozinho, com todos os passos da Fabi indo até o palco do teatro, mostrando a iniciativa dela.”* (professora).

(CADERNO DE CAMPO, 23 de Julho de 2010)

Dos excertos dessa conversa com a educadora, infere-se que as fotografias também serviram para que ela própria pudesse fortalecer suas intenções pedagógicas com relação ao trabalho que vem desenvolvendo com o grupo dos bebês, ao rever situações e dar-se conta da complexidade daquelas vivências com eles. Assim, ela fala:

*“É bom aqui o painel para os pais verem... quando que um pai ia dar uma gelatina pra um bebê fazer uma tinta e se melecar em casa, ou um jornal pra amassar. É bom pra eles verem, verem que aqui não é só alimentar e trocar fralda! **São muitas coisas... E às vezes, eu acho que não é nada!** Até o painel de fotos eu botei por isso ai também. Para eles verem que aqui coisas acontecem, e o que acontece. O que os filhos deles fazem quando estão aqui dentro.”* (professora).

(CADERNO DE CAMPO, 23 de julho de 2010)

No diálogo transcrito acima, a proposição da professora de expor os painéis de fotos para que os pais vejam o trabalho pedagógico que acontece na instituição também me parece que contribui para que ela própria fortifique a importância sobre seu trabalho no berçário 1; ainda, me permite inferir que há uma dissonância nesse reconhecimento com relação à turma das crianças maiores, da qual é professora no turno inverso, e a dos bebês. Embora meu foco não seja analisar o processo de documentação pedagógica, os achados em minha pesquisa me remetem a compreensão de que

O processo de documentação tem a capacidade de mudar a visão que nós, educadores na área da educação infantil, temos de nós mesmos como profissionais. Certamente, requer que **expandamos** a nossa identidade de cuidadores de crianças e estimuladores do desenvolvimento infantil para incluir a de teóricos e pesquisadores. [grifo nosso] (GANDINI; GOLLDHABER, 2002, p.168).

Não se trata de demarcar um papel do educador de bebês e crianças pequenas aproximando-o de uma visão de docência escolarizada, mas de uma caminhada pelo reconhecimento e respeito à totalidade do que se faz nas creches e pré-escolas, na construção de uma identidade profissional para os adultos que nela trabalham. Assim, as pesquisadoras americanas que vêm estudando o processo de documentação pedagógica nas escolas de Reggio Emilia, salientam isso quando falam em “expandir” a identidade profissional e não substituir: a de quem cuida pela de quem educa. Até mesmo porque educar e cuidar não são compreendidos nessa pesquisa como ações que se dão de maneiras isoladas, nem por profissionais que se restrinjam a realizar uma ou outra. Como exemplo, o cuidado está presente no próprio ato da educadora de levar materiais para os diferentes espaços pensando no bem estar dos bebês, nos cuidados quanto a possíveis elementos do arranjo espacial que possam oferecer risco as crianças, enfim em todos os momentos. Trata-se de construirmos uma outra dimensão para o *lugar* do trabalho pedagógico na creche, que não acontece em oposição ao cuidado.

Dando continuidade à interpretação acerca da repercussão das fotos expostas pela professora e dos olhares que elas fomentaram, procuro agora explorar os possíveis significados que elas tiveram para e entre os próprios bebês.

Pude observar que os bebês mostraram interesses diversos quanto às imagens fotográficas, revelando se curiosos e atentos ao observá-las. Alguns tentavam se localizar nas imagens, olhando-as insistentemente até se encontrarem, como Diogo na sequência de imagens seguinte...



EPISÓDIO: *Olhar, encontrar-se, reencontrar-se com sua história*

Já Amanda quer narrar o que está vendo nas fotos, o que demonstra quando aponta e ao mesmo tempo vira-se para mim e vocaliza sons insistentemente, vira-se novamente seu olhar para as fotos, e após repete o movimento de virar-se em minha direção.

Essas imagens permitem aos bebês que se reencontrem com situações que vivenciaram no espaço da escola, que se lembrem de acontecimentos e criem narrativas a partir dos registros. Possibilita verem-se no contexto social e cultural do qual fazem parte: os amigos com quem se relacionam, os espaços que frequentam, os brinquedos com os quais brincam e momentos que já viveram na escola. Nesse sentido, são importantes os apontamentos de Barbosa e Horn, de que os sujeitos vão “construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais.” (2008, p.94).

Quanto à apreciação por parte dos profissionais da instituição, na cena abaixo, é a funcionária Ana quem está a observar com Amanda o painel, e o curioso é que a situação partiu da iniciativa de Amanda.



Amanda e Ana, como se pôde averiguar durante os meses de pesquisa, têm um relacionamento construído, ambas se procuram pelos corredores quando se encontram e partilham emoções, sentimentos, carinho, conflitos. Amanda, quando viu Ana passar começou

a chamá-la pelo seu nome, que recentemente havia aprendido a pronunciar. Ana, então, se aproximou e ficou atenta ao que a bebê lhe mostrava.

Além disso, as fotografias também foram observadas pelas outras crianças da instituição, como presenciei num dia em que encontrei um menino e uma menina do Jardim B. Ao me verem perguntaram o que eu estava fazendo lá, respondi e devolvi a eles a pergunta... Após me contarem um pouco sobre suas vidas, perguntei a eles se sabiam o que os bebês faziam naquele espaço.

Um menino me pergunta o que eu estou fazendo ali. Digo a ele que estou indo encontrar os bebês. E ele, então diz: *“Ah, os bebês!”*.

Respondo: *“É, os bebês, tu sabes o que os bebês estão fazendo?”*.

Ele me responde que os bebês estão na sala, dormindo.

Curiosa, pergunto a ele se sabe por que os bebês vêm para a escola e ele prontamente me diz *“Para aprender e para crescer”*.

Questiono: *“E o que mais?”*.

A menina então responde: *“Eles vão pro refeitório, lancham e dormem!”*.

De fato, essas crianças voltavam do refeitório, de onde os bebês também haviam acabado de sair. Pergunto aos dois se é só isso e o menino acrescenta em sua resposta: *“Para trocar fralda”*.

Insisto: *“E o que mais?”*. A menina diz: ***“E correr, ir para o parquinho, e pintar, gostam daquele brinquedo lá!”*** (apontando para o brinquedo de plástico); ***“E para correr também, e depois fazem um pouquinho de bagunça. E vão para cama e ir dormir”***.

(CADERNO DE CAMPO, 30 de julho de 2010)



Nisso, ele se vira e aponta para a porta da sala do berçário dizendo:

“Olha aqui, o que eles tão fazendo!”. Eu digo: *“Estão dormindo?”*.

E ele me responde: ***“Não, olha aqui, tá de olho aberto!”*** e me mostra a foto do Ana Julia. E ele continua: *“Esse aqui tá bem na boa!”*, referindo-se a uma foto do André (um bebê menor, de oito meses) que está deitado numa manta no pátio do meio 2, com as pernas para cima balançando-as. Ficamos conversando mais sobre as fotos...

(CADERNO DE CAMPO, 30 de julho de 2010)

A reflexão dos fatos acima conduz a análise para a percepção de que a construção da concepção de bebê às vezes é marcada pelo trio “comer, dormir e ser trocado” também pelas outras crianças. Mas na medida em que os bebês participam da vida coletiva da creche e estão a realizar outras ações no espaço geral da creche (pintar, jogar, brincar na areia, etc) essas outras ações também podem passar a pautar as imagens de bebê que as outras pessoas da creche constroem.

Quer seja pelo que eles presenciam nos próprios encontros ou por meio da apreciação da documentação dos acontecimentos. No caso desse estudo, que tinha como objetivo compreender como a presença dos bebês nos espaços de uso coletivo da instituição acontece cotidianamente e como isso redimensiona o trabalho pedagógico nessa faixa etária, percebi que documentar o que ocorre nesses espaços também pode favorecer o redimensionamento de uma prática centrada no espaço do bebê como apenas o da sala.

Porém, no cerne dessa construção de imagens sociais estão os próprios bebês:

As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, **mas operam transformações nessa cultura**, seja sob a forma como a interpretam e integram, **seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas**. [grifo nosso] (SARMENTO, 2005, p. 16).

O grupo dos bebês, em suas ações e relações, construiu esse processo junto com os adultos; não foi só a iniciativa dos adultos de levá-los que pôde preconizar a transformação da suas imagens pautadas na negatividade, mas o que surpreendia os outros no convívio diário.

Nesse sentido, essas interpretações sobre os bebês terem ressignificado suas imagens na escola ao passo que a escola significou outras possibilidades para eles ao levarem-nos nos múltiplos espaços da instituição, são reforçadas pela perspectiva de Rogoff (2005). Segundo a psicóloga, há relações entre os processos individuais e culturais, de maneira que os seres humanos se desenvolvem por meio de sua participação nas atividades socioculturais onde

estão inseridos, mas também as transformam (ROGOFF, 2005). Dialogando com a sociologia da infância, também poderíamos assinalar a partir das análises feitas que como sujeito social a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e da transformação da sociedade (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Os bebês não estão separados do mundo, estão no mundo, construindo relações com as pessoas a sua volta! E educar os bebês em contextos coletivos é “colocar-se junto às crianças para fazer a vida acontecer.” (BARBOSA, 2009, p.5).

Ainda, cabe finalizar essas reflexões retomando que a presença do grupo, por *todos os cantos*, possibilitou que o trabalho pedagógico aparecesse dentro da instituição, na medida em que os bebês e seus fazeres tornavam-se visíveis pelos outros no cotidiano da vida na escola infantil. Isso parece indicar que outros olhares para quem são eles e para o que podem fazer no contexto escolar podem ser construídos, olhares que compreendem os bebês como sujeitos que experimentam o mundo. E, para quem experimenta o mundo, certamente há muito que se propor e planejar para além do espaço da sala...

São muitas coisas!



AS
FOTOS
QUE
VIRARAM
FOTO

“São muitas coisas...

Às vezes, eu acho que não é nada!”

(REGISTRO DA CONVERSA-Professora Maria, 23 de julho de 2010)

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para introduzir a escrita que conclui esse estudo, retomo a questão com a qual me deparei em minha imersão no campo de pesquisa: *Onde estão os bebês?*. E inicio escrevendo as considerações finais a partir das respostas que obtive: OS BEBÊS PODEM ESTAR nos diferentes espaços da escola infantil, compreendidos como contextos de vida coletiva também do grupo dos bebês.

Os diferentes espaços trazem *provocações* aos bebês e aos adultos que, vivendo e convivendo neles, transformam-nos em contextos; e a intencionalidade do educador potencializa o que neles acontece. Trata-se de planejar o que se pode viver nesses espaços, mas também de valorizar a teia de ações e relações a que cada cenário *convida* os bebês, valorizando os imprevistos que neles acontecem como possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Há situações que só acontecem pela própria composição física do espaço, há aquelas que emergem dos encontros que ocorrem nesses espaços e outras que são desencadeadas pelas descobertas e iniciativas dos bebês ou sugeridas pelas educadoras; todas suscitam a reinvenção do cotidiano nas escolas infantis. Assim, a diversidade dos espaços enriquece as rotinas do grupo dos bebês, ampliando os horizontes do planejamento pedagógico pela multiplicidade de vivências que comporta.

Agora, nessa etapa da escrita, unifico os achados da pesquisa sistematizando-os em alguns apontamentos. Com relação aos espaços, sabemos que a cultura escolar preconiza que em cada um deles se realizem determinadas atividades, as quais exigem determinados comportamentos. No entanto, analisando o que acontecia quando os bebês frequentavam os espaços na realidade pesquisada (os *convites* dos espaços aos bebês e o modo como os bebês reagiam a essas provocações), pôde-se inferir que eles junto com os adultos reconfiguravam esses espaços enquanto ali estavam, evidenciando outras possibilidades do seu uso que não as convencionais. Nesse sentido, o estudo sugere que:

- Os espaços dos corredores são também importantes contextos de convívio e de aprendizagens, os quais precisam ser bonitos e agradáveis, se constituindo como lugares onde o grupo de bebês pode estar/ficar e não apenas transitar. Além da imprevisibilidade e dos seus elementos que por si só despertam a curiosidade dos bebês, fazendo com que demorem quando se locomovem pelos corredores, os mesmos podem ser um prolongamento do espaço da sala quando planejados pelos educadores e pensados como contextos de aprendizagens;

- O refeitório é um espaço no qual o coletivo da creche se encontra para a prática social da alimentação que também pode ser frequentado pelo grupo dos bebês. Além disso, os bebês têm fomentadas as suas relações com as crianças maiores e os outros profissionais da instituição quando fazem suas refeições nesse contexto de vida coletiva;

- Os pátios são cenários que comportam múltiplas oportunidades, possibilitam contato com a natureza e o acompanhamento da vida que acontece além dos muros da escola. Neles os educadores podem propor intervenções quando os mesmos não dispõem de elementos fixos criando contextos onde os bebês possam também criar seus próprios roteiros de exploração e brincadeiras;

-Os espaços internos da escola como a biblioteca, a brinquedoteca e o parquinho proporcionam experiências com elementos diferentes: pelo contato com o universo da leitura, ainda que sem letras; com a brincadeira, desde a exploração de materiais mais complexos e diferentes dos disponíveis na sala aos cantos convidativos à brincadeira simbólica; com experiências sensório-motoras, com brinquedos que envolvem o movimento.

Todavia, reitero que na análise foram privilegiados certos aspectos em cada categoria de acordo com aquilo que foi mais significativo nas idas a campo, no que se refere ao observado em cada um dos espaços da escola. O que não significa que essas ou aquelas ações e relações dos bebês reduzam-se ou limitem-se a um ou a outro espaço. Pois as culturas infantis, a expressão por múltiplas linguagens, os encontros, a transformação do espaço em lugar, a importância do papel do educador como criador e organizador de contextos, a bidirecionalidade entre as pessoas e o contexto, são aspectos que permeiam as vivências dos bebês por todo o contexto escolar.

A documentação apresentada nas análises da dissertação sugere o redimensionamento da sala do berçário como único local para as aprendizagens dos bebês na escola, pois mostra como as mesmas são ampliadas e potencializadas em toda a escola. Por sua vez, o reconhecimento da importância dos bebês poderem estar em cada um desses locais durante sua jornada na creche repercute na necessidade de qualificação de todos os espaços da instituição educacional, na medida em que são concebidos como contextos que educam.

Quanto aos processos de participação dos bebês possibilitados quando estavam nesses espaços, pôde-se perceber que:

- A participação dos bebês não ocorre homogeneamente, com todos fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo, mas sim numa simultaneidade heterogênea;

- Os bebês participam por meio das múltiplas linguagens, as quais muitas vezes passam despercebidas ao olhar adulto;

- Os bebês são ativos nas ações e relações das quais participam com seus pares, com crianças maiores ou outros adultos.

Nessa linha, o diálogo com Barbara Rogoff (2005) foi importante por fundamentar a perspectiva de que os bebês participam dos processos culturais que ocorrem no cotidiano da vida na escola infantil, na medida em que compreende as pessoas como seres biológicos e culturais, que se transformam por meio de sua participação contínua em atividades culturais. E se a estruturação dessa participação ocorre por meio da escolha das atividades das quais os bebês podem observar e participar, bem como nos empreendimentos compartilhados, oportunizar que eles estejam nos diferentes espaços quando estruturamos suas rotinas na escola é central para ampliação de suas oportunidades de inserção nas práticas sociais e culturais. Ao estarem e circularem pelos espaços, a experiência do convívio se desenvolve e o papel ativo dos bebês no dia a dia da escola se fortalece. Assim, os bebês não precisam crescer para que, só então, participem.

A escola infantil fornece um horizonte mais amplo no qual o bebê e a criança pequena inscrevem as suas vidas, um mundo social, como chamou Manuel Sarmiento (2010). Nele, é preciso articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias nas aprendizagens, pois a escola é o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo (2010).

No uso compartilhado dos espaços, as dinâmicas sociais e culturais que ali acontecem vão configurando os espaços e tornando-os contextos de vida coletiva onde ocorre a construção da cultura infantil e escolar. Nessa perspectiva, Moss e Petrie (2002 *apud* VASCONCELOS, 2007) falam de “espaços da infância” e não de “espaços para a infância”. Os descrevem como espaços físicos (certamente), mas que são simultaneamente sociais, culturais, discursivos, nos quais as crianças encontram-se com outras e com adultos. Esses espaços são parte da vida, e não apenas uma preparação para a vida.

Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, coconstrutores de saberes, de identidades e de cultura, crianças que coexistem e convivem com as outras crianças, na base do que são mais do que daquilo que possam vir a ser. (2002 *apud* VASCONCELOS, 2007, p.114).

Com relação aos bebês, nesses *espaços da infância*, meios pelos quais eles possam estar presentes e participar precisam ser pensados e planejados. Aos direitos preconizados pelo documento que traz os parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil, além

do direito “Os bebês não são esquecidos no berço” (BRASIL, 2006, p.23), acrescentaria outro: o direito de não serem esquecidos nas salas dos berçários!

Garantir isso ao grupo de bebês impõe muitos desafios. Primeiramente, o de se pensar num ajuste nas rotinas, de modo que possa se possibilitar nelas horários para essas saídas dos bebês diante do grande tempo que envolve as ações de higiene, alimentação e sono numa turma desta faixa etária. Do estudo, depreende-se que essa prática implica um trabalho coletivo, pois transitar com eles pela escola requer a cooperação de outros adultos além de seus educadores diretos, os quais possam auxiliar quando for necessário. É preciso existir um planejamento institucional que contemple o grupo dos bebês, assim como as crianças, no centro das propostas, tendo em vista também as especificidades dos menores. Readequações são necessárias nos espaços de uso comum para que os mesmos possam adaptar-se às exigências quando da presença dos seus novos usuários: o grupo do berçário. Os espaços precisam ser seguros sem super proteger os bebês, o que será proposto a eles nesses locais precisa ser planejado, assim como os mobiliários, objetos e condições físicas necessitam estar em conformidade com suas características físicas. Aqui, o “como” fazer qualifica o que é possibilitado aos bebês no contexto da escola infantil, assim não basta apenas levá-los aos espaços diversos.

Isso revela a complexidade que compreende organizar espaços de uso coletivo que contemplem mais as características e especificidades do grupo de bebês. Todavia, parece que isso só entrará na pauta das discussões e se efetivará na medida em que os bebês estejam a ocupá-los, ou seja, talvez só a inclusão desses bebês no coletivo da creche fará emergir a urgência de readequarmos esses espaços. Ao estarem neles vão surgindo junto com as necessidades as ideias de como podemos qualificá-los indo ao encontro das especificidades das crianças de 0 a 3 anos.

Quanto à ideia de que essa é uma prática não benéfica aos bebês e que eles choram nesses espaços, a pesquisa evidenciou que quando estávamos em contextos preparados para recebê-los e acompanhados das suas educadoras, os bebês sentiam-se bem nesses espaços; mostrando alegria quando neles chegavam e prazer quando lá permaneciam, interessados e envolvidos com as coisas novas que lá encontravam. A regularidade de suas visitas fortalecia a oportunidade de que se apropriassem dos mesmos ao conhecerem-nos, sentindo-se mais seguros e intensificando suas culturas de exploração ao poderem repetir as experiências que lá vivenciavam. Já quanto à visão do bebê como um sujeito da turma a que pertence e não de um coletivo maior, a frequência com que encontravam os outros profissionais da escola

possibilitava que os bebês construíssem vínculos também com eles, os quais ao exercerem suas funções distintas também estavam educando.

Nessa participação na vida coletiva da escola há um redimensionamento do modelo de educação de crianças de 0 a 3 anos voltado para práticas assistencialistas e/ou escolarizadas, das quais os bebês são objetos e alvo das intervenções adultas. Os bebês constroem a escola cotidianamente, mas esse movimento só tem sentido quando se compreende que

O currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas através de propostas dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens. (BARBOSA, 2010, p13).

A educação infantil propicia a vida em contextos coletivos que precisam ser planejados e pensados, tendo em vista que as crianças aprendem e se socializam participando do mundo. A educação de crianças pequenas exige que se pense nas escolas infantis como propiciadoras de contextos de vida coletiva, nas escolas como “fóruns da sociedade” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Contudo, perceber que são “muitas coisas” que na creche acontecem, como referiu a professora do grupo do berçário, no qual realizei a pesquisa, não significa preencher as rotinas, os dias, os tempos nem inclusive os espaços com atividades, mas valorizar o que emerge no cotidiano, na riqueza dos encontros entre os bebês, dos bebês com as crianças e dos bebês com os adultos. Implica estar atento “às muitas coisas” que surgem quando não se limita a viver num único espaço entre quatro paredes, permitindo um entrelaçamento entre a cultura escolar e infantil, que por vezes não é percebida.

É importante também estar atento à presença ativa dos bebês que às vezes também passa despercebida ao olhar adulto; essa presença participa para além do proposto, é uma presença que ao se confrontar com o modelo escolar inquieta, que desestabiliza o modo de funcionar da escola, uma presença singular em meio à coletividade.

Os bebês com suas especificidades e características da faixa etária exigem conceber um outro tipo de estabelecimento educacional e conseqüentemente uma revisão do que entendemos por escola, infância e currículo (BARBOSA; RICHTER, 2009). Para as pesquisadoras, os bebês interrogam o que significa viver o ofício de aluno numa turma de berçário, o que se espera de uma ação pedagógica na creche e como se propõe um currículo para crianças bem pequenas. Na sequência desses questionamentos, a pesquisa me fez pensar o que propor aos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, mas também:

Como os bebês interrogam a organização escolar quando estão nesses espaços?

A presença dos bebês nos espaços de uso coletivo interroga uma escola pensada para contemplar apenas as necessidades das crianças mais velhas, aliás, que é planejada apenas para a participação dessas nos seus espaços de uso comum. Assim, a inclusão dos bebês como frequentadores dos diferentes espaços da escola promove além do redimensionamento do fazer pedagógico com bebês um redimensionamento no modelo de escola infantil. Enseja uma reorganização dessa escola e traz a tona a diversidade dos modos de se viver o *ofício* de aluno: os bebês não andam em fila, os bebês precisam de mobiliário adequado que diferencia-se do padrão, os bebês exigem uma alimentação especial, exigem comprometimento de outros profissionais no dia-a-dia, pois estão aprendendo tudo.

Essa diversidade do modo de viver o ofício de aluno numa turma de berçário, também implica numa diversidade de condições físicas e de uso dos espaços da creche. Assim, a ida dos bebês aos espaços, além de ampliar as vivências dos bebês na escola também pode enriquecer os nossos espaços educacionais. Não é somente os bebês que ganham com essa prática porque certamente podemos aprender muito com eles nesses espaços coletivos na medida em que nos provocam a pensar uma escola que contemple as diversidades e respeite a multiplicidade, tanto dos bebês quanto das outras crianças!

Então, do caminho trilhado surge uma questão que precisa ser aprofundada, a qual implica uma inversão do que viemos fazendo em nossas escolas: Ao invés dos bebês crescerem para poder estar nos espaços, há a necessidade dos espaços mudarem para que eles possam os frequentar!

A escola infantil precisa organizar-se para dar conta de todos os grupos que nela convivem e o lugar do bebê na creche precisa ser pensado tanto na sua função política e social quanto na pedagógica.

Partir da premissa de que os bebês são sujeitos de direito, atores sociais e não objetos e a partir disso construir nos espaços de uso comum os contextos de vida coletiva requer uma proposta pedagógica comprometida com isso. As palavras de Hannah Arendt, na sua compreensão de uma condição humana e não de uma natureza humana, corroboram com nossa reflexão; para ela, os homens por serem recém-chegados e iniciadores em virtude de terem nascido são, desde cedo, impelidos a agir. No seu entendimento, agir significa tomar iniciativa, iniciar, contudo há que se destacar que

Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais. (ARENDR, 2008, p. 191).

Pensar nas ações dos bebês mediante a ideia de singularidade e pluralidade defendida pela autora, tendo em vista que não são sujeitos genéricos passíveis de serem classificados em estágios ou etapas, implica no reconhecimento de que eles têm características que os singularizam perante os outros, as quais se tornam reconhecidas quando eles interagem e se relacionam com as outras pessoas. E isso se dá na pluralidade que caracteriza a convivência humana.

A vida coletiva na escola infantil precisa atender a singularidade tanto no que se refere às diferenças entre os próprios bebês quanto à singularidade no que se refere ao grupo de bebês com relação aos outros grupos de crianças da instituição. Os espaços da creche enquanto contextos de vida coletiva precisam atender simultaneamente a singularidade e a pluralidade humana, configurando a escola como contexto onde todos possam estar junto nas suas diferenças!

Por fim, as últimas linhas que encerram essa dissertação sugerem a construção de um outro lugar para os bebês na instituição de educação coletiva, que se difere, e muito, daquele descrito no capítulo 1. Não se trata apenas de passar da sala como espaço privilegiado do bebê na escola ao seu direito de viver nos demais espaços, mas também de pensar que DOS BEBÊS NOS ESPAÇOS pode-se chegar à construção de OUTRO LUGAR PARA OS BEBÊS NA ESCOLA INFANTIL, distinto daquele que viemos construindo, de exclusão, de invisibilidade, de não-participação: um lugar construído com os bebês!

Mais um passo dado, muitos outros ecoam como necessários numa busca que não tem fim; conforme Eduardo Galeano apontou na epígrafe que compõe a apresentação dessa dissertação, um passo que serve para que se continue a caminhada.

A resposta encontrada para a pergunta “onde estão os bebês na creche?”, ao mesmo tempo em que sugere uma possibilidade para as pedagogias com bebês, impõe desafios:

Como criar dentro dos espaços públicos coletivos de educação contextos que respeitem as especificidades e contemplem a participação efetiva dos bebês nos espaço de uso comum da escola?

Como fazer isso em meio à multiplicidade dos modos de viver a infância e diante da heterogeneidade que caracteriza estes estabelecimentos em nosso país?

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia. Creche e Pré-escola é “Lugar” de Criança? In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). **Criança Pede Respeito: Temas em Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005. P. 63-72.
- ALDERSON, Priscilla. **As Crianças Como Pesquisadoras: Os Efeitos Dos Direitos de Participação Sobre a Metodologia de Pesquisa**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 Out. 2010
- ANJOS, Adriana M. *et al.* Interações dos bebês em creche. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.9, n.3, p. 513-522, set./dez., 2004.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A Prática Pedagógica no Berçário**. Porto Alegre: 2009. 6 p. (Texto digitado).
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Porto Alegre, 2010. 16 f. (Texto digitado).
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 67-80.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SOUZA, Maria da Graça Horn. As Marcas Deixadas no Caminho. In: SILVEIRA, Maria Carmen Barbosa; SOUZA, Maria da Graça Horn. (Orgs.). **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 8, p. 93-100.
- BARBOSA; RICHTER, Sandra Regina S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17. 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: 2009 (texto digitado).
- BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. **Interações e desenvolvimento no contexto socio-educativo da creche: a luz da teoria de Henri Wallon**, São Paulo: PUC-SP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985. [Resumo] Disponível em <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu287.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BEE, Helen. **Psicologia do desenvolvimento: questões sociais**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1977.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, V. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. V. 1. P. 45.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2010.

BRASIL. Relatório de pesquisa: **A Produção Acadêmica sobre Orientações Curriculares e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil Brasileira**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid=936>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BRASIL. **Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.

BRASIL. **Escola infantil por que e como?** Aprendizagem dos 0 aos 6 anos. Centro de Documentação e informação- Coordenação de publicações Grupo de Estudos sobre educação infantil, Brasília, DF, 1997.

CÂMARA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 107p. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Mara; BOMFIM, Joseane; SOUZA, Tatiana. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: FERREIRA, Maria; AMORIM, Katia; SILVA, Ana; CARVALHO, Ana (Orgs.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. P.157-170.

CASTRO, Lucia Rabello de; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alinson. Pesquisando as crianças e a infância: Culturas de comunicação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alinson. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Paula Frassinetti, 2005. P. Introdução.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de educação infantil: Reprodução interpretativa e cultura de pares, Porto Alegre, 2007.

CORSARO, William. **Ação colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas**. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de educação infantil: Reprodução interpretativa e cultura de pares, Porto Alegre, 2007.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Florianópolis: UFSC, 2002. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. O Estudo das Relações Sociais dos Bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Zero-a-Seis**, América do Sul, v.1, junho. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10889>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. Portugal: Universidade do Minho, 2010. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.p.136-161.

DELALANDE, J. Simon, CLAIRE. Crianças roteiristas, crianças atores sociais: dois olhares se encontram no pátio da escola. **MOMENTO - Diálogos em Educação**, América do Sul, 19 12 11 2010. P.15-30.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella & cols. **Bambini: A abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados -, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis, SC: Editora da UFSC. P. 67-98, 1999.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A Gente Gosta é De Brincar Com os Outros Meninos!** Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FLORES, Maria Luisa Rodriguez. **Movimento e complexidade na garantia do direito à educação infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre: UFRGS (1989-2004)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil Como Projeto da Comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANSCISCHINNI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia H. Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FREITAS, Rachel Pereira. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 145-158.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas Reflexões Sobre a Documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (Org.). **Bambini:** A Abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 150-170.

GOBBATO, Carolina. **Do planejar para as crianças ao planejar com as crianças.** Porto Alegre; UFRGS, 2007. 65 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOBBATO, Carolina. **Escola e Cultura infantil:** encontro ou desencontro? Porto Alegre: UFRGS, 2008. 58 f. Trabalho de Conclusão de Especialização, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, p. 313-336, jul./set., 2009.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro:** técnicas corporais, responsividade, cuidado. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2008. 222p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HABERKON, Rita. Nacemos Libres? Crecer Hoy. Infancia En Eu-ro-pa: **Revista De Una Red De Revistas Europeas.** EL Sentido Del Lugar: Contextos, Comunidad y Servicios Para Los Más Pequeños. Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona, v. 18, p. 8, maio. 2010.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas:** A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. A construção do espaço e as diferentes linguagens. In: REDIN; Fernanda, MULLER; REDIN, Marita M.(orgs.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

JABLON, Judy R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHTELMIER, Margo. **O Poder da Observação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JAUME, Maria Antonia Riera. O ambiente e a distribuição de espaços. In: ARRIBAS, Teresa Lleixá & Cols., **Educação Infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. (Org.). **Tornando Visível a Aprendizagem das Crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. **Seu Surpreendente Recém-Nascido**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: Do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Mayume S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 59-127.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Socialização das Crianças: Uma abordagem sociológica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MONTAGNER, Hubert. **A Criança Actor do Seu Desenvolvimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 112, p 33-60, mar. 2001.

MONTANDON, Cléopâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

MUSATTI, Tulia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Julia. Interação e participação na escola infantil. In: **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. rev. São Paulo :Editora UNESP, 2006.

PARKER- REES, Rod. Comunicação Primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAULA, Ercília Maria T. de. **Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche**. São Paulo: USP, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PLAISANCE, E. **Para uma sociologia da pequena infância**. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de Bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PRADO, Patrícia. **Educação e Cultura Infantil em Creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP**. São Paulo: Unicamp, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patricia Dias (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância – Metodologias de pesquisa com Crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. P. 19-46.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmen S. B. Educação Infantil: Qual currículo com crianças pequenas? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: Educação e Tecnologia, VI. 2009, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2009.

RITSCHER, Penny. **Qué haremos cuando seamos pequeños?**. Barcelona: Octaedro, 2002.

RINALDI, Carolina. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Orgs.). **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 113-123.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn & Cols. **Bambini: a abordagem italiana a educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 75-80.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Criança e Educação: Caminhos da Pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e educação**. Porto: Ed. Asa, 2004. P. 245-256.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Heloísa. A higienização da infância no “século da criança”. In: FARIA, Ana; MELLO, Suely (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2005. P. 57-84.

RODRIGUEZ, Cintia. O prazer do olhar e os clássicos. In: _____. (Org.). **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.11-20.

ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo Del; ALVAREZ, Amelia. (Orgs.). **Estudos Socioculturais da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 123- 143.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara; MATUSOV, Eugene; WHITE Cynthia. Modelos de ensino e aprendizagem: A participação em uma comunidade de aprendizes. In: Olson, David; Torrance, Nancy (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 322-344.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, *et al.* A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 293-301, 2003.

SACRISTÁN, José. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. In: SACRISTÁN, José. **O Aluno Como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. P.125-190.

SAMAIN, Etienne & MENDONÇA, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem: diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n.1. 2000.

SAMAIN, Etienne. Balinese Character (Re)Vistado: Uma Introdução à Obra Visual de Gregory Bateson e Margaret Mead. In: ALVES, André. (Org.). **Os Argonautas do Mangue**. São Paulo: Unicamp, 2004. P. 17-77.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. **As crianças** – contextos e identidades. Minho, Portugal, 1997. P. 7-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELA, RITA (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, ano 12, n.21, p. 51-69, jul./dez. 2003b.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Juqueira & Marin, 2007. P. 25-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O lugar da criança na contemporaneidade**. Natal: UFRN, 2010. (comunicação oral).

SCHMITT, Rosinete Valdeti. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. Florianópolis: UFSC, 2008. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SIMIANO, Luciane. **Meu Quintal é Maior que o Mundo: Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar dos bebês**. Santa Catarina: Unisul, 2010. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia H. Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SPERB, Tania Mara; GOULART, Cláudia Maria Teixeira. Histórias de crianças: as narrativas de crianças asmáticas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: Indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos**. 2000. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRISTÃO, Fernanda Carolina D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em creche conveniada**. Florianópolis/SC, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José. (Org.). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. P. 39-56.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELO, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.183-204.

VASCONCELOS, Cleido R. F.; ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista. **Estudos de Psicologia**, Universidade de São Paulo, v. 7, n. 2, p. 259-270, 2002.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. **Revista Saber e Educar**, v. 12. 2007.

VIERA, Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. In: **Pró-Posições**. São Paulo, 1999. P. 28-39.

WINNICOTT, Donald W. **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1979.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e Seu Processo de Construção: Reflexões Com Base na Experiência Prática de Pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos pais e responsáveis

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como acontece a prática pedagógica com os bebês, suas ações e relações sociais em contexto escolar, pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com os bebês.

Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2010 e, talvez, em algumas visitas no segundo semestre conforme o andamento da pesquisa.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Carolina Gobbato do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (xx) xxxxxxxxx.

Eu, _____, autorizo que a criança _____, pela qual sou responsável, participe da pesquisa sobre as interações e relações sociais dos bebês na escola de educação infantil, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a mestranda Carolina Gobbato.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a coleta dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação de meu/minha filho(a) é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre. ___ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Aos educadores e funcionários da escola

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar como acontece a prática pedagógica com os bebês, suas ações e relações sociais em contexto escolar, pretendemos com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com os bebês.

Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2010 e, talvez, em algumas visitas no segundo semestre conforme o andamento da pesquisa.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Carolina Gobbato do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (xx) xxxxxxxx.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa sobre a prática pedagógica com os bebês e suas relações sociais na escola de educação infantil, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a mestranda Carolina Gobbato.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre. ____ de _____ de 2010.

Assinatura do educador/funcionário: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

À direção da escola

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de investigar sobre a prática pedagógica com os bebês, suas ações e relações sociais em contexto escolar, pretendendo com este estudo qualificar o trabalho pedagógico realizado com eles.

Os dados da pesquisa serão registrados através da escrita das observações, da captura de imagens com a máquina fotográfica e também de gravações em vídeo realizadas durante o primeiro semestre do ano de 2010 e, talvez, em algumas visitas no segundo semestre conforme o andamento da pesquisa.

O material coletado será utilizado apenas para fins exclusivos do trabalho acadêmico como: relatório de pesquisa, publicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores. A divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

Os pesquisadores responsáveis por este Projeto de Pesquisa são a Professora Maria Carmen Silveira Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e a mestranda Carolina Gobbato do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS - telefone para contato: (xx) xxxxxxxx.

Eu, _____, na condição de diretora da _____, autorizo a realização da pesquisa sobre a prática pedagógica com os bebês e suas relações sociais na escola de educação infantil nesta instituição de ensino, coordenada pela Professora Maria Carmen Silveira Barbosa e a mestranda Carolina Gobbato.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e de que estou ciente de que terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento durante a recolha dos dados, e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo.

A participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação das imagens fotográficas, dos relatos das observações e transcrição de entrevistas para fins de pesquisa.

Todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e as pesquisadoras colocaram-se a disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante a realização da mesma.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2010.

Assinatura do educador/funcionário: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO A- Projeto de revitalização dos pátios

Slide nº 23



Slide nº 24

Projeto Geral : EMEI Santa Rosa
"Um lugar de Infância"

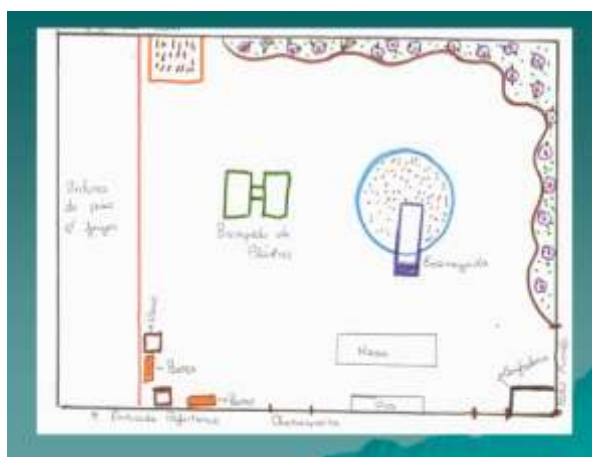
- Brincando eu faço descobertas
- Brincar é divertido
- Brincar é colorido
- Brincar é bom demais
- Aprender, Brincar e Conviver
- Brincar é coisa séria
- Vamos Brincar ?
- Vem Brincar com a gente.
-

Slide nº 26

Pátio Meio 1

- Mesa e pia para artes
- Banco(canto de leitura,...)
- Jardins
- 2 vaso
- Pintura do chão
- Composteira
- Brinquedo de plástico

Slide nº 27

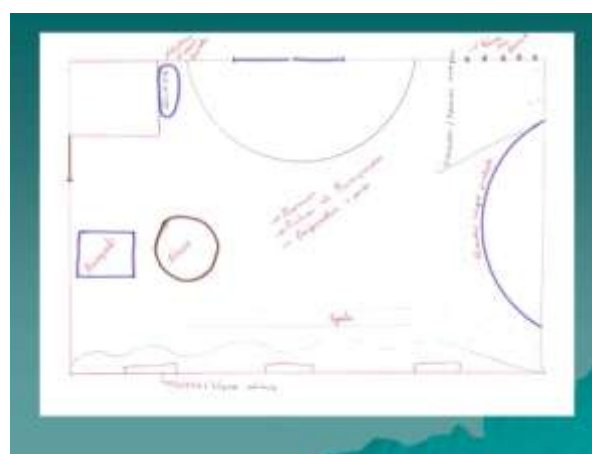


Slide nº 28:

Pátio Meio 2

- Casinha
- Mesa com cadeirinhas
- Vasos nas paredes
- Quadro negro
- Emparelhar o piso
- Mandala flores ou temperos
- Canteiros
- Bancos
- Brinquedos pequenos
- Tonéis(plantação de batatas)
- Minhocário.

Slide nº 29:



FONTE: Arquivo de Power Point "Projeto 2010: reunião de formação – desenho pátios".