

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

**GARDIA MARIA SANTOS DE VARGAS**

**BEBÊS EM SUAS EXPERIÊNCIAS PRIMEIRAS:  
perspectivas para uma Escola da Infância**

Porto Alegre

2014

**GARDIA MARIA SANTOS DE VARGAS**

**BEBÊS EM SUAS EXPERIÊNCIAS PRIMEIRAS:  
perspectivas para uma Escola da Infância**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, modalidade acadêmica.

Orientadora: Maria Carmem Silveira  
Barbosa

Porto Alegre

2014

### CIP - Catalogação na Publicação

Vargas, Gardia  
Bebês em suas Experiências Primeiras:  
Perspectivas para uma Escola da Infância / Gardia  
Vargas. -- 2014.  
230 f.

Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educação Infantil. 2. Experiência. 3. Escola da  
Infância. 4. Educação de Bebês. I. Silveira Barbosa,  
Maria Carmen, orient. II. Título.

**GARDIA MARIA SANTOS DE VARGAS**

**BEBÊS EM SUAS EXPERIÊNCIAS PRIMEIRAS:  
perspectivas para uma Escola da Infância**

Esta tese foi analisada e julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

---

Dr<sup>a</sup>. Maria Carmem Silveira Barbosa (Orientadora) – UFRGS

---

Dr<sup>a</sup>. Carmem Craidy – UFRGS

---

Dr<sup>a</sup>. Leni Viera Dorneles – UFRGS

---

Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Simonis Richter – UNISC

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.

E isso explica o resto.

*Manoel de Barros*

Dedico este trabalho ao Gustavo,  
à Ayla e ao Thomas, com amor.

Que todos os seres  
possam se beneficiar.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a todos que, de uma forma ou outra, participaram do desenvolvimento deste estudo.

À amiga e orientadora Maria Carmem Barbosa “Lica”, que me mostrou como ser perseverante e tolerante, mesmo frente às adversidades. A forma como me acolhestes é o que acredito essencial na convivência.

Às professoras Carmem Craidy e Sandra Richter, com quem muito aprendi.

Aos meus colegas do GEIN – UFRGS pela convivência e aprendizagem coletiva que tivemos nesses anos.

Às amigas queridas Maria Teresa Senna, Simone Berle e Irene Beber, nosso encontro tornou tudo mais intenso e significativo.

Para minha mãe, todo o amor que posso dedicar-lhe seria pouco para agradecer o apoio recebido em minha vida, que através do seu exemplo me motiva a sempre continuar em frente, apesar das dificuldades.

Aos meus irmãos, cunhados e amigos que compartilharam dessa trajetória, sempre me apoiando e incentivando.

As queridas Marion e Elgin, que, com muito carinho e palavras amigas, sempre me apoiaram.

Em especial ao Gustavo, meu companheiro, por todo o seu amor e interminável paciência, por estar sempre disposto a me ajudar, por aceitar minhas ausências e por sempre me desafiar a fazer melhor.

À minha filha Ayla, que sempre me apoiou, meu profundo agradecimento e admiração por torcer por mim e aceitar minhas ausências.

Ao meu filho Thomas, que com seu amor e uma presença sempre disponível só enriqueceu minhas experiências com a infância.

A toda equipe da Escola Baby House, pelo carinho, compreensão e contribuição para realização desse trabalho.

## RESUMO

A presente tese aborda a educação desde uma perspectiva que remete à responsabilidade que assumimos por esse mundo em que vivemos, tendo em vista os novos seres que a ele chegam. O estudo aborda questões ligadas aos bebês de zero a dois anos de idade, centrando a investigação nas experiências primeiras deles em espaços de vida coletiva. Como questão norteadora do trabalho tenho que a educação é relação humana, é viver e estar com o outro. Nessa perspectiva, o estudo interroga quais aspectos envolvem uma educação para a formação humana, que se preocupe com o viver coletivo dos seres humanos na contemporaneidade, além de indagar sobre o que compõe a experiência educativa dos bebês na relação com o outro e nas suas ações significantes na escola de Educação Infantil. As reflexões e interpretações deste trabalho estão subsidiadas por um aporte filosófico, em um diálogo entre Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Humberto Maturana, Francisco Varela e Walter Kohan, além de contribuições advindas da Sociologia da Infância. Os conceitos que sustentam a discussão estão baseados numa visão fenomenológica de ciência e humanidade, observando-se os fenômenos a partir de uma experiência em primeira pessoa. Nesse sentido, o estudo se desenvolveu pela interpretação das experiências que emergiram entre os bebês, suas educadoras e a pesquisadora, numa pesquisa de cunho etnográfico/interventivo e foi realizada na escola de educação infantil Baby House em Porto Alegre. Pelos conceitos de experiência, corporeidade, espaço-temporalidade, acolhida e hospitalidade, o trabalho indica perspectivas para a Escola da Infância, apontando a necessidade do campo da Educação em pensar uma pedagogia voltada ao acolhimento hospitalareiro desse novo Ser recém-chegado, uma prática interessada nos sujeitos, responsável pela unicidade de cada ser humano. Com o nascimento, o Ser que chega ao mundo toma uma iniciativa e rompe com uma continuidade do tempo. Educar a infância necessita fugir do óbvio, do comum, do estabelecido. É necessário pensar na complexidade que envolve a ação dos seres no mundo, com base no princípio de que a condição humana se encontra na formulação explícita das ideias de início, começo e novidade. Desta forma, a infância, muito além de uma etapa da vida é, na realidade, condição da experiência humana. A educação que se proponha a receber e acolher os novos seres que chegam ao mundo precisa de uma abertura, precisa ser vista como uma radical novidade, como formação humana.

Palavras-chave: Bebês. Educação. Experiência. Corporeidade. Infância.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola da Infância*. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.



## ABSTRACT

This thesis covers education from a perspective that highlights our social responsibility for the world we live in, taking into account each newcomer individual. The study addresses issues related to babies aged zero to two years of age and focuses on their earliest experiences in collective spaces. My work's guiding force establishes education as human relationship; it is living and being with each other. Therefore, the study not only questions which aspects involve education specifically tailored to human development and those concerning social collective life in contemporary times, but it also investigates what surrounds the educational experience of infants in relation to others and to their significant actions in Early Childhood Education. The reflections and interpretations herein discussed are sustained by philosophical contributions, such as Merleau-Ponty, Arendt, Humberto Maturana, Francisco Varela, and Walter Kohan dialogues; as well as those arising from Sociology of Childhood. The concepts that underpin the discussion and observation are based on a phenomenological view of science and humanity, and consists of a first-person experience. In this sense, the study was developed by interpreting experiences observed among babies, their teachers, and the researcher during an ethnographic/interventional research, conducted at Baby House, an early childhood school located in Porto Alegre. Based on experience, corporeality, temporality-space, welcome and hospitality, the work proposes a new perspective on early childhood education, stressing how significant Education is when geared towards pedagogy potentially responsible for the uniqueness of each human being and that welcomes such newcomer Individuals. Upon birth, those who come into the world take the initiative to break away from time continuity. Early childhood education requires breaking away from truism, ordinariness, and pre-established concepts. It is necessary to consider the complexity involved in human action throughout the world, based on the principle that human status is the explicit formulation of concepts concerning commencement, novelty, and new beginnings. Thus, childhood truly is, far beyond a stage of life, a condition of human experience. Education that proposes to receive and welcome new beings must be accepted; it must be seen as a radical novelty and contributor to human formation.

Keywords: Babies. Education. Experience. Corporeality. Childhood.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola da Infância*. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

## RESUMEN

La presente tesis trata la educación desde una perspectiva que nos conduce a la responsabilidad por este mundo en que vivimos, teniendo en cuenta los nuevos seres que a él llegan. El estudio toca cuestiones relativas a los bebés de cero a dos años de edad, enfocando la investigación en sus primeras experiencias en espacios de vida colectiva. Como cuestión guía del trabajo, tengo que la educación es relación humana, es vivir y estar con el otro. En esta perspectiva el estudio interroga cuales aspectos son parte de una educación para formación humana, que se preocupe con el vivir colectivo de los seres humanos en la contemporaneidad. Además, se pregunta qué es parte integrante de la experiencia educativa de los bebés en la relación con el otro y en sus acciones significativas en la Escuela de Educación Infantil. Las reflexiones e interpretaciones de este trabajo están basadas en un aporte filosófico, en un diálogo entre Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Humberto Maturana, Francisco Varela y Walter Kohan, y también por contribuciones traídas de las Sociología de la Infancia. Los conceptos que sostienen la discusión están basados en una visión fenomenológica de ciencia y humanidad, donde los fenómenos se observan desde una experiencia en primera persona. En ese sentido, el estudio se ha desarrollado a través de la interpretación de las experiencias que emergieron entre los bebés, sus educadoras y la investigadora, en una investigación de tipo etnográfico/ interventor y fue realizada en la escuela de educación infantil Baby House, en Porto Alegre. A través de los conceptos de experiencia, corporeidad, espacio temporalidad, acogida y hospitalidad, el trabajo muestra perspectivas para la escuela de la infancia, señalando la necesidad para el área de la Educación de pensar en una pedagogía volcada hacia el acogimiento hospitalero de ese nuevo Ser apenas llegado, una práctica interesada en los sujetos, responsable por la unicidad de cada ser humano. Con el nacimiento, el Ser que llega al mundo asume una actitud que rompe con una continuidad del tiempo. Educar la infancia necesita huir de la obviedad, de lo común, de lo establecido. Es necesario pensar en la complejidad de la acción de los seres en el mundo, basado en el principio de que la condición humana está en la formulación explícita de las ideas de inicio, comienzo y novedad. Así la infancia, más allá de ser una etapa de la vida, es, en realidad, condición de la experiencia humana. La educación que se proponga a recibir y acoger los nuevos seres que llegan al mundo necesita apertura, necesita que la miren como una radical novedad, como formación humana.

Palabras-clave: Bebés. Educación. Experiencia. Corporeidad. Infancia.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola da Infância*. Porto Alegre, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>x</b>
<b>ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>xiii</b>
<b>1. INTRODUÇÃO: INSPIRAÇÕES E EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>1</b>
1.1. A experiência da escrita deste texto.....	9
<b>2. UMA EXPERIÊNCIA EM PRIMEIRA PESSOA.....</b>	<b>14</b>
2.1. Pensar, conhecer, agir na educação.....	19
2.2. Experiência.....	24
2.2.1. O que é uma experiência educativa?.....	27
2.2.2. Experiência e Corporeidade: os enigmas do aprender.....	30
2.2.3. As experiências que aprendem.....	33
<b>3. AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O DIRECIONAMENTO DO OLHAR..</b>	<b>37</b>
3.1. Princípios de uma pesquisa de inspiração fenomenológica.....	40
3.2. A etnografia e o estudo da experiência educativa dos bebês.....	42
3.2.1. Uma etnografia fenomenológica visual com os bebês.....	44
3.2.2. Narrativas visuais como método ou técnica adotado na pesquisa de campo.....	45
3.2.3. As narrativas visuais dos bebês.....	47
3.2.4. Gerando dados.....	49
3.2.5. A escola pesquisada.....	50
3.2.6. O encontro com os bebês e suas educadoras: agora é hora da pesquisa.....	55
3.2.7. As educadoras.....	57
<b>4. EDUCAÇÃO: UMA RADICAL NOVIDADE.....</b>	<b>60</b>
4.1. Educação e Pedagogia.....	66
4.1.1. A resposta pedagógica.....	76
4.2. Infância e Pedagogia.....	81
4.3. Educação Infantil: um novo fazer pedagógico.....	89

4.4. Visões sobre a criança.....	92
<b>5. EDUCAÇÃO DE BEBÊS.....</b>	<b>101</b>
5.1. Perspectivas na Educação de Bebês.....	110
5.2. Narrativas dos bebês: observar – documentar – interpretar.....	116
5.2.1. Experiências narradas dos bebês.....	119
5.3. Livres para se Mover e Aprender: Autonomia dos Bebês.....	122
5.3.1. Cena 1: Quero sair deste lugar... Como?.....	122
5.3.2. Cena 2: Lucas explora Mostra de Artes.....	128
5.4. As materialidades que sustentam as experiências primeiras dos bebês.....	134
5.4.1. Cena 4: O Cesto dos Tesouros.....	144
5.4.2. Cena 5: O que faço com isso?.....	148
5.5. Experimentar – imitar – elaborar.....	152
5.5.1. Cena 3: Descobrimo o minhocão.....	155
5.5.2. Cena 4: Banho de farinha.....	159
5.5.3. Cena 4: Posso mexer também?.....	164
5.6. Acolher, Sustentar, Cuidar na Escola da Infância.....	168
5.6.1. Cena 6: O beijo!.....	172
5.6.2. Cena 7: Ficar junto!.....	177
5.7. Perspectivas Para o Desenvolvimento da Escola da Infância.....	180
5.7.1. Emoções e comunicação na Escola da Infância.....	180
5.7.2. Os tempos na educação de bebês.....	183
5.8. As ações dos bebês de significar o mundo.....	187
<b>CONCLUSÃO: CAMINHOS ABERTOS.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>200</b>
Anexo.....	208

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Meninas interrogando a fotógrafa.....	16
Ilustração 2: As Meninas – Diego Velázquez (1656).....	35
Ilustração 3: Las Meninas (Infanta Margarita Mariá) – Pablo Picasso (1957).....	35
Ilustração 4: Os bebês na gelatina.....	44
Ilustração 5: Bebê questiona o que pode fazer.....	47
Ilustração 6: The village school – Jan Steen (1670) National Gallery of Scotland.....	69
Ilustração 7: João Batista de La Salle– Escolas Cristãs.....	70
Ilustração 8: Crianças em escola de Taiwan.....	73
Ilustração 9: Crianças em escola do Brasil.....	73
Ilustração 10: Crianças em escola da Inglaterra.....	73
Ilustração 11: Crianças em escola da Alemanha.....	73
Ilustração 12: Crianças em escola dos Estados Unidos.....	73
Ilustração 13: Crianças em escola do Yemen.....	73
Ilustração 14: Crianças em escola da Argentina.....	74
Ilustração 15: Crianças em escola de Cuba.....	74
Ilustração 16: Aspectos da Educação de Bebês.....	109
Ilustração 17: Bebês em suas experiências.....	116
Ilustração 18: Eixos da Educação de Bebês – documentação.....	116
Ilustração 19: Eixos da Educação de Bebês – autonomia.....	122
Ilustração 20: Fotos extraídas de filmagem: bebê explora Mostra de Artes.....	128
Ilustração 21: Eixos da Educação de Bebês – materialidades.....	134
Ilustração 22: Materialidades.....	141
Ilustração 23: Espaço elaborado para os bebês Baby House.....	143
Ilustração 24: Bebês em experimentação.....	152
Ilustração 25: Eixos da Educação de Bebês – significação.....	152
Ilustração 26: Bebês no minhocão.....	155
Ilustração 27: Banho de farinha I.....	159
Ilustração 28: Banho de farinha II.....	162
Ilustração 29: Exploração da Caixa Surpresa.....	164
Ilustração 30: Bebês Entre Eles.....	168
Ilustração 31: Eixos da Educação de Bebês – Acolhimento.....	168

Ilustração 32: Fotos extraídas de filme: Vicente e Isadora se encontram.....	172
Ilustração 33: Fotos extraídas de filmagem: acolhida dos bebês.....	177
Ilustração 34: Bebês em uma Escola da Infância.....	187
Ilustração 35: Diagrama das ações significantes dos bebês.....	191
Ilustração 36: Diagrama: Pedagogia Transmissiva versus Escola da Infância.....	195

# 1. INTRODUÇÃO: INSPIRAÇÕES E EXPERIÊNCIAS

O bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criança já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar os paralelepípedos. Não há dúvida de que num bebê a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra.

*Deleuze*

Na escola, como na vida, há dias que são carregados, tensos, provocativos e que fazem o coração, as emoções se moverem aligeiramente. Há também dias que são luminosos, ensolarados, quentes e que fazem tudo parecer ter um grande sentido. Neste contexto, uma das coisas que mais se tornaram claras em meu viver cotidiano com a educação das crianças foi a necessidade de reconhecer, como diz o poeta Manoel de Barros, que não sabemos quase tudo, algo que as crianças e suas infâncias nos mostram.

A escola de educação infantil bem como outros espaços de vida coletiva são a própria essência da vida, encerram em si um sentido de ser e estar completo, pois de outra maneira não é possível ali ficar. Falar do que me moveu até aqui e do trabalho que venho desenvolvendo ao longo dos anos com a educação infantil é falar do encanto de conviver com as crianças. Esse encantamento direcionou meus estudos e minhas práticas, possibilitando um caminhar sempre relacionado à escola e ao fazer pedagógico.

Comecei minha trajetória na educação das crianças muito cedo. Ainda na adolescência, com dezesseis anos, enquanto cursava o segundo ano do curso de magistério, assumi uma turma de crianças, que ficava anexa a uma escola estadual de ensino médio, grupo com o qual brinquei e aprendi durante um ano. Quando fui convidada para essa tarefa, questionei-me a respeito do motivo porque tinham pensado em mim. No ano anterior, eu havia estudado nessa escola e durante a tarde costumava ir até as crianças e ficar brincando, correndo, sorrindo, e trocando emoções e afetos com elas, o que eu adorava fazer, de modo que esta foi a justificativa para o convite: meu interesse e prazer em estar com as crianças.

No ano seguinte, chegou uma professora concursada para assumir a turma, ao que escutei a diretora dizer: “Que bom que você chegou, agora as crianças vão brincar menos e aprender mais”. Somente muitos anos depois tive uma maior compreensão em relação a esse momento e até hoje me lembro das crianças e de coisas que vivemos juntos nesse

ano. Essa experiência me trouxe a dimensão da importância que o brincar, os afetos e a presença atenta constituem para o trabalho com as crianças pequenas.

O leitor que me perdoe e, se desejar, pode pular esta parte e ir logo para a argumentação teórica, mas creio que, como diz Hannah Arendt (1987), aquele que conta uma história fala as coisas que são, e nessa história, os fatos perdem sua contingência ao adquirir significados humanos.

É verdade que o contar histórias revela o sentido sem cometer o erro de defini-lo, realiza o acordo e a reconciliação com as coisas tais como realmente são, e até podemos confiar que eventualmente contenha, por implicação, aquela última palavra que esperamos do “dia do juízo”

(ARENDR, 1987, p.95).

Continuando com a história, ao sair dessa escola, fui encaminhada para uma outra municipal para assumir uma turma de educação infantil. Chegando lá, encontrei crianças muito carentes em várias esferas, tais como: saúde, carinho, atenção e escuta. Eu pouco sabia sobre como conduzir o trabalho, mas compreendia que sentar no chão com as crianças e conversar era bom, correr no quintal da escola também, pegar um ônibus de linha e ir passear para conhecer coisas nunca vistas e tão próximas era importante, de modo que assim fui fazendo.

Tudo parecia ir bem, mas a turma ficou grande e foi preciso separar as crianças em dois grupos, o que foi uma experiência que me proporcionou grandes aprendizagens. Um menino muito ativo, que fazia de tudo para chamar a atenção, ficou na outra turma com a nova professora. No segundo dia da separação, ele chegou à escola, entrou na sala onde eu estava e disse: “– Eu sou dessa sala e, é aqui que vou ficar!” Argumentamos e o levamos para outra sala, mas, para surpresa de todos, ele, um menino que tinha bastante independência, não aceitou a imposição.

Então, por decisão dele ficou por muitos dias sentado a tarde toda do lado de fora da porta da sala da nossa turma. Quando saíamos para o pátio, ele nos acompanhava. Por ver que não tínhamos o que fazer, resolvi perguntar a ele o porquê daquela atitude, ao que ele respondeu:

– A outra mulher não é professora, ela não fala com a gente e ainda grita. Quero ficar com quem gosta de mim e escuta as histórias minhas e de meus colegas, tu fica comigo?

Neste dia, intercedi por ele junto à direção e ele pôde voltar ao grupo. Isto gerou uma situação difícil de lidar, pois outras crianças também quiseram voltar ao ver o ocorrido com o colega. Eu me perguntava como isto podia estar acontecendo, pois eu sabia tão pouco e nem tinha formação concluída!

Essas e outras histórias, as quais não tenho como contar aqui, trouxeram-me uma cer-



teza que invoco neste trabalho e que apresento aqui: **educação é relação humana, é viver e estar com o outro**. Infelizmente, muitos professores não sabem disso ou não querem saber, talvez porque estejamos surdos e cegos frente às necessidades e aos desejos da infância e juventude. “A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa.” (KOHAN, 2007, p.131). Creio que dar espaço a essa língua, aprender a escutar essas palavras, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial à palavra infantil, mas uma oportunidade de educarmos a nós mesmos, adultos, uma oportunidade de deixar de situar os outros como estrangeiro, saindo de nosso lugar seguro, da terra firme que nós habitamos. “Essa parecer ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros” (KOHAN, 2007, p.136).

As crianças costumam perguntar: “O que tu vais ser quando crescer?”. Essa indagação é um tanto etnocêntrica, porque traz implícito um privilégio da fase adulta, quando tiverem superado a infância, quando forem capazes de se incluir no mundo do trabalho, quando finalmente tiverem chegado a ser como nós, adultos. Entretanto, acredito que, para pensarmos a educação das crianças bem pequenas e dos bebês<sup>1</sup>, precisamos tentar inverter a ordem e fazer a seguinte pergunta: “O que fazemos quando somos pequenos?”.

Essa questão traz consigo uma impossibilidade de ser respondida pelos adultos, pois, além de não conseguirem captar as crianças, que nos escapam ou que não conseguimos definir, também não podem voltar atrás, não podem viver novamente o tempo da infância. O que pretendo com todas essas colocações até aqui apresentadas é provocar uma reflexão e mostrar ao longo deste texto uma maneira de conceber a relação educativa e a educação em um sentido de formação humana, formação para a humanidade dos seres humanos.

Tenho observado que, quanto menores são as crianças, menos o mundo se oferece para elas, ao contrário, elas são oferecidas ao mundo e à cultura para que lhes formem e socializem, o que estabelece uma relação verticalizada e hierárquica. Propus, neste trabalho e ao longo de minha trajetória profissional, encontrar-me com as crianças, mais especificamente com os bebês de zero a dois anos, e dedicar a elas toda a disponibilidade a fim de buscar diferentes e novas perspectivas para a educação destes sujeitos, uma vez que estão cada vez mais presentes em espaços educativos desde bem cedo.

Nesse sentido, meu interesse pela temática da educação dos bebês se fundamenta na percepção que venho desenvolvendo sobre o trabalho que se torna necessário realizar com eles, ao conviver com bebês e suas professoras na escola de educação infantil. Atualmente, encontramos alguns trabalhos significativos com as crianças nessa fase de suas vidas. Con-

---

<sup>1</sup> Neste trabalho foi adotado a seguinte nomenclatura para se referir as fases de vida das crianças: Bebês de zero a um ano; crianças bem pequenas de um a dois anos.

tudo, ponto que ainda se faz necessário investigar, através da pesquisa, observando, partilhando, experienciando, junto com os bebês, numa postura sensível, nesses espaços de educação e, assim, aprofundar aspectos pouco investigados, pois a educação de bebês é ainda um campo em formação. Isso se torna urgente uma vez que eles estão cada vez mais participando de espaços de vida coletiva e cada vez mais cedo.

Nos estudos relativos à investigação com crianças, Barbosa (2004) aponta para a necessidade da efetivação de pesquisas na área, as quais possibilitarão a compreensão das múltiplas vozes envolvidas nos atos de educação das crianças pequenas, assim como a reflexão da complexidade da ação pedagógica nessa fase da vida das crianças.

Ao buscar aporte para a elaboração desse estudo, venho adentrando o campo e reconhecendo a lacuna que existe para ser investigada. Os professores se encontram desamparados em termos de bibliografias e de referências que possam contrapor o status inferior que se cultiva, na sociedade de modo geral, em relação ao trabalho docente com os bebês e as crianças bem pequenas em detrimento dos jovens e adultos. Além disso, ainda está muito presente, nas escolas de educação infantil, a crença de que a educação dos bebês é um afazer desqualificado, já que não se pauta em produtos finais.

Neste último ano de doutorado, tive o privilégio de participar do Projeto de Assessoria Pedagógica para implantação das escolas de educação infantil do programa Proinfância MEC/UFRGS. Neste trabalho, acompanhei 15 municípios na implantação de novos espaços de educação infantil. Uma das vertentes mais fortes da assessoria dizia respeito ao trabalho pedagógico com bebês. Nos encontros com os municípios e no acompanhamento dos processos posteriores, ficou bastante evidente o status inferior dedicado à prática com os bebês, bem como o desconhecimento por parte dos docentes a respeito do que fazer com eles nesses espaços de educação. Alguns municípios chegaram a solicitar que fosse autorizado que atendessem apenas os “maiores” e não abrissem turmas de bebês. Mesmo depois de um ano de assessoria, no encerramento do projeto, dois municípios declararam que abririam as novas escolas com as crianças a partir de 3 anos e esperariam mais um pouco para atender os bebês.

Esse relato revela aspectos enraizados na educação, que dizem respeito à forma como as crianças são vistas e como são educadas ao longo da história da humanidade, bem como ilustram o despreparo das escolas para realizarem tal trabalho. Os bebês estão sendo colocados em uma rotina de educação e cuidados que não tem sido suficientemente refletida e analisada, mostrando fragilidade nas pedagogias desenvolvidas para o trabalho com eles. O que é oferecido aos bebês e às crianças bem pequenas, nas escolas de educação infantil, no Brasil, ainda está em processo de desenvolvimento. Ainda são necessários investimentos e estudos que possibilitem um trabalho voltado à complexidade que envolve o atendimento das crianças nessa etapa de suas vidas.

Os estudos sobre infância, nas duas últimas décadas, vêm contando com uma importante contribuição da Sociologia, que se dedica a estudar a infância a partir dela mesma, do que as crianças informam e mostram sobre si mesmas. A exemplo disso, um espaço de encontro e escuta atenta precisa ser garantido também para os bebês, para que se possa avançar na compreensão dos modos como os bebês são e estão no mundo.

A perspectiva inicial que pretendo apresentar nesse trabalho considera necessário um distanciamento dos estereótipos de criança – incompleta, dependente, vir a ser, entre tantos outros – que foram construídos historicamente e abarcados pelas práticas educativas; bem como busco uma ruptura com o que se convencionou como conteúdo e forma próprios do infantil. Busco, em uma abordagem de inspiração fenomenológica, conhecer como os bebês aprendem em suas *experiências primeiras* como seres no mundo. Essa inspiração fenomenológica se dá na medida em que as crianças são vistas como parte intrínseca de toda e qualquer experiência vivida ou proposta pela escola de educação infantil.

A visão de infância que apresento como meta a ser alcançada para a educação de bebês e crianças pequenas parte da inferência de que a criança compartilha o mesmo mundo do adulto, e que vê, percebe e vive sob a perspectiva deste, sem que esteja reclusa em um mundo infantil. Vivemos e convivemos no mesmo mundo, adultos e crianças; essa convicção vem das leituras que tenho feito ao longo dos meus anos de estudo, das escolhas teóricas que me emocionam, mas basicamente do meu convívio com as crianças. Com isso, assumo como pressuposto para o trabalho que a pesquisa em educação envolve múltiplos olhares que se cruzam no ato de educar as crianças pequenas e de estudar os modos de vida delas.

O sentido principal deste estudo é o de ajudar, de alguma forma, a inverter esse olhar sobre as crianças e pensar a infância desde outra marca, ou seja, a partir do que ela tem e não do que lhe falta, como presença e não como ausência, como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Acredito que essa mudança de percepção possa gerar alterações nos espaços outorgados à infância no pensamento que predomina nas instituições concebidas para acolhê-la.

As reflexões e análises deste trabalho estão subsidiadas pela Filosofia e algumas breves contribuições da Sociologia da Infância. Busco observar e descrever o fenômeno das experiências primeiras dos bebês, tanto as que ocorrem entre eles, quanto com suas educadoras e comigo, considerando suas formas de brincar, sua corporeidade, a dimensão espaço-temporal, a linguagem e as ações significantes dos bebês. Tal análise é feita no intuito de descrever e interpretar essas experiências com a proposição de um diálogo que se faça intenso entre todos os envolvidos.

Nesse viés, os estudos da Sociologia da Infância têm muito a contribuir, pois capturam os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade e na cultura, indicando

que elas não são passivas frente à cultura e que, através de suas trocas interpessoais, assimilam, interpretam e produzem cultura. Sendo assim, o pensamento que apresento corresponde ao bebê como ser do mundo, potente, interativo, que expressa suas competências perceptivas e que necessita de um espaço rico onde suas experiências aconteçam, em uma relação que se quer simbólica envolvida na corporeidade e no encontro com o outro.

Através da ideia de que nossos vividos – na expressão de Merleau-Ponty (1999) – são a marca do outro em nossa vida e que os fenômenos não são isolados, mas sim, descrevem uma experiência coletiva, percebo que o que quero estudar diz respeito às minhas vivências e às relações que estabeleço com minhas indagações e desejos com os dos Outros.

Delimitar um problema de investigação é o ponto de partida para se pensar o desenvolvimento de um estudo. Porém, tal delimitação segue um curso que não se pode ter como certo e definido do início ao fim da pesquisa, pois o que parece tão certo e delimitado inicialmente vai se transformando e ganhando novos contornos, à medida que o estudo avança. Neste estudo, o problema de investigação primeiramente decorria do desejo de observar especificamente o brincar dos bebês e as interações que aconteciam nesse brincar, bem como de que forma os bebês aprendiam nessas interações e na sua corporeidade.

Assim, a delimitação primeira do problema de investigação centrava-se no conhecimento de como a corporeidade do bebê promove aprendizagem nas brincadeiras interativas na escola de educação infantil. O aprofundamento nos estudos sobre as ações dos bebês, além das investigações a respeito do que era a eles oferecido bem como o estudo da brincadeira proporcionaram um refinamento na compreensão de que a brincadeira não é uma ação destacada e separada da corporeidade, mas sim que ela está no corpo, de maneira que é intrínseca ao ato de investigar dos bebês.

Após a qualificação do projeto e com as contribuições da banca, parti em busca de novas interlocuções e de aprofundamento teórico. Percebi que o entendimento dos aspectos que dizem respeito a um estudo que se propõe pedagógico – da pedagogia, mesmo que ouse criticar um lugar naturalizado das práticas pedagógicas – precisa proporcionar um encontro da Filosofia, área de contribuição maior deste estudo, com os estudos pedagógicos que vem sendo desenvolvidos sobre Educação Infantil.

Desta forma, fui aprofundando os estudos sobre experiência e corporeidade, de modo que novos olhares surgiram ao longo dos dois anos seguintes de investigação. Articuladas às perguntas que me acompanham como investigadora, estão àquelas provenientes do meu ser como professora, pois sempre que pensava na investigação com as crianças, reportava-me à sua relevância para os contextos de formação dos professores que venho participando ao longo da minha trajetória profissional.

À medida que aprofundava o estudo teórico nos campos da Filosofia e da Sociologia da Infância, nas contribuições das leituras provenientes dos estudos pedagógicos referentes

à experiência italiana de educação infantil, bem como à proporção que se intensificava a minha inserção junto aos bebês, a problemática, que já se mostrava para mim como multifacetada, tornava-se ainda mais complexa. Desse modo, por vezes, criava-se como que a imagem de um caleidoscópio, já que, dependendo do ângulo, uma imagem se compunha por diferentes fatores.

Na tentativa de delimitar a problemática e afinar as questões nesse processo, fui percebendo que elas se modificam porque também eu como investigadora me transformei ao longo desse trabalho: os conhecimentos mudaram, o olhar se afinou. Esse movimento de ressignificação é inerente ao ato de investigar e fazê-lo de modo diferente não seria o que me fascinou e motivou durante minha constituição como professora e investigadora do campo da Educação.

A fim de constituir um estudo que visa contribuir para um pensar mais alargado da Educação, o que ocorreu também com as interlocuções no grupo de pesquisa e com a orientação, se definiu a seguinte problemática, que numa relação figura fundo, seria o fundo que comporta todas as inquietações que me moveram em direção a investigação com os bebês:

Qual é o papel e a função da Educação escolar num processo coletivo de constituir-se humano, de ser e estar no mundo, de uma racionalidade que envolve viver coletivamente como seres culturais?

Refinando o olhar e o direcionando para definir a figura a ser observada, o presente estudo elaborou a proposição que moveu a busca pela produção que se apresenta nesse texto:

**Os bebês são potentes e competentes, na relação com o Outro e nos espaços de vida coletiva aprendem e elaboram significados em suas experiências primeiras.**

As perguntas constituidoras de tal itinerário se definiram da seguinte forma:

- O que compõe a experiência educativa dos bebês na relação com o Outro, e nas suas ações significantes nos espaços de vida coletiva?<sup>2</sup>
- O que é fundante na educação de bebês?
- Que aspectos envolvem uma Educação para a formação humana, que se preocupe com o viver coletivo dos seres humanos na contemporaneidade?

Estas foram perguntas centrais neste estudo, e elas estão respondidas nas reflexões que se apresentam ao longo do texto, no sentido de propiciar indicativos de respostas ou suscitar a elaboração de novos questionamentos. A partir disso, defino o objetivo do trabalho, o qual está centrado em:

---

<sup>2</sup> Espaços de vida coletiva correspondem às escolas e instituições – escola, orfanatos, internatos, creches – que se dedicam a atender as crianças de zero a seis anos. Porém, neste trabalho se caracteriza especificamente por tratar de Escolas de Educação Infantil ou Creches.

- **Conhecer como os bebês vão elaborando significado em suas experiências primeiras na escola de educação infantil, no convívio com outros bebês e suas educadoras, com o intuito de contribuir para pensar a Escola da Infância.**
- **Refletir sobre o que se torna necessário em uma educação para a humanidade dos seres humanos.**

Tais objetivos estão centrados no que tem sido a preocupação atual das áreas da Filosofia da Infância e da Sociologia da Infância: dar corpo, visibilidade aos conceitos já bastante explicitados, mas pouco identificados na realidade empírica (PROUT, 2004), com a ideia da criança-ator e permitir pensar a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta (KOHAN, 2007). Com isso, o desejo é possibilitar uma mudança de percepção que gere outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.

## 1.1. A experiência da escrita deste texto

Falar na experiência que constitui este texto é falar da experiência da escrita como um exercício importante de ser refletido e elaborado, na construção de um trabalho que envolve pesquisa, elaboração, subjetividade e singularidade.

Escrita e subjetividade remetem à singularidade que envolve nosso ato de estar no mundo e estar em relação com o Outro. Será a escrita um exercício de dizer as coisas que me envolvem com o mundo e com o Outro? Sim, não há como negar isso nesse momento fecundo de elaboração.

Como apresenta Clarice Lispector (1998, p.13) em seu devaneio sobre a narrativa de uma estória: “Escrevo nesse instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. [...] não se trata apenas de narrativa, é antes de tudo vida primária que respira, respira, respira.” A escrita como vida que pulsa e remete aos vividos é o que possibilita dizer do mundo e do que nos constitui.

Dessa forma, apresento meu instante de devaneio sobre o exercício da escrita:

Como escrever?  
Escrever por quê?  
Para comunicar!  
Comunicar o quê?  
Você, as palavras, o outro.  
Falamos e escrevemos para expressar a vida, para comunicar o vivido com as  
marcas no corpo e na memória,  
para projetar possibilidades, fecundar o presente, gestar o futuro.

Nessa perspectiva de pensar na escrita viva e pulsante que nos remete à experiência é que desejo tornar presente aqui meus dizeres, ensaiar as possibilidades, como diz a poetiza: “transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer ‘realidade.’” (LISPECTOR, 1998. p.17).

A escrita é a forma de comunicar nossas marcas nesse processo de elaboração da pesquisa/experiência. Escrever remete a desvendar o mundo e criar possibilidades de compreender a nós mesmos e ao Outro. Nessa busca por uma compreensão de nossos vividos, colocamos sempre um pouco do nosso ser, um pouco do que nos move em busca de respostas.

Falar do que nos leva a pesquisar é falar sobre responder perguntas, indagações ou vontades. Fazer escolhas, encontrar um caminho a ser seguido e, desta forma, estabelecer relações.

No intuito de antecipar a sequência do pensamento que elaborei para responder minhas indagações e propiciar minhas reflexões, apresento a organização do texto para contribuir com a leitura do mesmo. Adianto que foi organizado em cinco capítulos que se complementam, no intuito de aprofundar e relacionar a temática abordada.

No próximo capítulo apresento as inspirações e experiências que depreendi para a realização deste trabalho. Trago uma discussão em torno do seja uma pesquisa-experiência e uma experiência em primeira pessoa, pois pesquiso juntamente com os bebês e suas educadoras, e minha própria experiência de ser professora e profissional envolvida com a Educação está implicada nesse processo. Refletir sobre nossas experiências é tomar em nossas mãos a responsabilidade pelo mundo, pelas relações de acolhida ao Outro e isso está intimamente ligado a educar seres humanos.

Conceituar e definir experiência não é tarefa fácil, mas apresento ainda nesse capítulo meu entendimento do que seja uma experiência educativa que coloca em marcha o pensar e o conhecer, conceitos que também abordo nesse tópico. Essa parte do texto apresenta as concepções que dirigem meu olhar, que definem minhas formulações sobre ciência e conhecimento. Nessa esteira, apresento os arranjos metodológicos que compus para abordar a temática – minhas formulações – sobre os bebês e suas experiências. Poderia intitular essa parte de “Eu e a Ciência”!

No capítulo seguinte, que se intitula *Educação: uma radical novidade*, trago formulações que se dedicam a uma reflexão sobre a Educação enquanto cultivo da humanidade dos indivíduos, que se faz possível sempre na relação de acolhimento hospitaleiro com o Outro. Também decidi apresentar aqui formulações e estudos sobre a Educação escolar e a Pedagogia. Julguei que um olhar que se propõe a ser reflexivo reclama uma compreensão das concepções que historicamente se fizeram presentes nas práticas escolares que realizamos com as crianças.

No capítulo que intitulado *Educação de Bebês* estão as narrativas das experiências primeiras dos bebês. Ao interpretar essas narrativas surgiram os aspectos que defini como fundantes de uma educação dos bebês e para se pensar a Escola da Infância. Nesta parte do texto estão as narrativas visuais dos bebês, as impressões de suas professoras e a minha narrativa interpretativa desse encontro, que possibilitou formulações que considero uma das principais contribuições deste estudo.

Finalizo o texto com as considerações finais, as quais intitulei *Caminhos abertos*. Trago uma formulação preliminar de uma pedagogia para a primeira infância e dos aspectos que devem compor uma Escola da Infância. Aponto as fragilidades que existem e que reclamam por novas investigações.

Tenho a consciência de que proponho uma forma nova de tratar o sujeito e de apresentar os dados para o universo do pesquisar em educação. Mas essa forma é o que confe-



re sentido ao meu viver e o que move minhas emoções. Uma delas foi me arriscar a escrever na primeira pessoa. A outra foi a de assumir minhas convicções mesmo quando tudo indicava que esse era um caminho ainda pouco aceito na Academia. Que conhecer, fazer e viver não são coisas separáveis, e que a realidade e nossa identidade são parceiras no que nos constituem. Tal tendência não é uma moda de filósofos conforme Varela (2002) argumenta, mas é algo que se reflete na vida de todos nós. Neste momento que estamos vivendo, uma nova fluidez e flexibilidade se faz necessária e traz implícita a necessidade de uma “reflexão a respeito da maneira como os homens fazem os mundos onde vivem, já que não os encontram prontos como uma referência permanente.” (VARELA, 2002, p.60).

Espero que as duas experiências – uma pessoal e singular e outra profissional e coletiva – e as reflexões trazidas neste texto proporcionem uma troca dialógica, que invoca e necessita de interlocução. Em função disso, convido o leitor a refletir comigo sobre minhas certezas e incertezas e partilhar experiências descritivas que possibilitem exercer a sensibilidade, desenvolver a percepção, desalienar o corpo; redescobrimo – ao mesmo tempo em que se redescobre a si mesmo – a realidade de um modo novo.

E eu te convido a entrar,  
a entrar e olhar,  
sentir, tocar,  
ouvir, vivenciar,  
enfim,  
perceber...

Para ler essa obra  
peço-te que use todo  
teu corpo,  
toda imaginação que possúres,  
enfim,  
todo teu ser...

Gardia Vargas



## 2. UMA EXPERIÊNCIA EM PRIMEIRA PESSOA

É altamente improvável que nós, que podemos conhecer, determinar e definir a essência natural de todas as coisas que nos rodeiam e que não somos, venhamos a ser capazes de fazer o mesmo a nosso próprio respeito: seria como pular sobre a própria sombra.

*Hannah Arendt*

Olhar para as próprias experiências e delas compor um estudo não faz parte das formas dominantes de investigação estabelecidas no âmbito acadêmico. A experiência não é comumente considerada uma companheira válida na investigação científica, nem como forma nem como método aplicado ao olhar à Educação. Com efeito, durante muito tempo, a experiência tem sido vista como um obstáculo epistemológico, sendo identificada como ingenuidade, intuição, incredulidade, ausência de razão. Nessa perspectiva, a experiência, para muitas correntes de pensamento epistemológico, foi, e ainda é, algo que deve ser superado ante uma pesquisa de cunho acadêmico.

Entretanto, uma ciência que busca a compreensão do humano precisa romper com uma lógica que se assenta fundamentalmente na razão, que separa o investigador do objeto investigado e desconsidera a experiência como dado fundamental na relação entre pesquisador e pesquisa. A visão que defende o distanciamento entre sujeito e objeto não admite ao pesquisador possuir o pensamento que dirige as suas indagações ao mundo.

De acordo com Contreras e Pérez (2010, p.17), O saber da experiência, fruto do vivido e pensado, é o que permite que não se perca a unidade da vida de cada sujeito envolvido e nem a complexidade de cada situação. Os integrantes dessa corrente apoiam marcos conceituais que são capazes de explicar as ocorrências e os fenômenos. Por essa perspectiva, o investigador não pode se encontrar com o inesperado, se deixar surpreender pelo que observa e nesse envolvimento descobrir *o que não estuda* e de alguma maneira antecipar e propor uma nova mirada para o seu estudo e sua prática.

O estudo experiência ou a pesquisa experiência tenta ir além de unicamente romper com a separação teoria/prática, sujeito/objeto. O que apresento aqui é uma investigação da experiência educativa. Para tanto, faço o recorte na educação das crianças de zero a dois anos, o que aponto como a *educação dos começos – dos inícios*.

Alguns estudos na área da Educação Infantil, Guimarães (2011), Gobbato (2011) Martins (2013), Fochi (2013), entre outros, apontam como deve ser a docência com os bebês, a jornada, os espaços, bem como interpretam as ações destes e as dos educadores. Todos

com uma imensa validade para o momento atual, no qual cada vez mais os bebês e as crianças pequenas estão na escola – em espaços de vida coletiva. Uma investigação que pretenda estudar a educação de crianças pequenas envolve um pensar abrangente, que considere os vários fatores envolvidos no ato educativo, os quais são complexos e difíceis de ser observados por expectadores que não estão envolvidos no fazer cotidiano com os bebês.

A educação de bebês é um fazer da experiência vivida na relação com o outro, que instiga e questiona o nosso conhecer, pois as crianças são o que nos escapam na interpretação de suas ações, o que não conseguimos definir e determinar com compreensão segura e certificável dentro de uma objetividade científica. Nesse sentido, o que reconheço, ao observar e conviver por longo tempo com as crianças, é que não há verdades absolutas e nem conhecimentos universais quando falamos de seres humanos, pois configuramos o mundo em que vivemos, ao viver nele.

Humberto Maturana (2009) considera que não podemos pretender fazer referência a uma realidade independente de nós, se queremos entender os fenômenos sociais do conhecimento. Em uma perspectiva explicativa e não determinista de pesquisa e educação, nosso explicar das coisas tem relação com a maneira como nos encontramos com o outro. Se nesse encontro assumo uma posição na qual pretendo ter acesso privilegiado à realidade e julgo meu saber capaz de interpretar e analisar o outro, acabo por desconsiderar a visão e intenção do outro, o que não pode acontecer nas relações.

Os bebês precisam que os consideremos em toda a relação construída no interior dos espaços de vida coletiva, ou seja, suas vontades e desejos precisam ser considerados para que se torne um estudo *com* eles, e não *sobre* eles. A seguir apresento uma cena em que isso fica bastante explícito.

*Entro na sala do berçário e falo um pouco com a professora, explicando que gostaria de filmar as duas meninas Flávia e Brenda. Já observo as duas desde que entraram na escola com 4 meses, então considerava que elas já me conheciam, as pegava no colo, brincava com elas e sempre me receberam muito bem. Mas naquele momento algo me intrigou, senti perto delas que estavam envolvidas sentadas uma de frente para a outra brincando com uma cesta cheia de pecinhas de encaixe. Agora elas tem 6 e 8 meses, liguei a câmera e mirei para elas, então as duas instantaneamente pararam o que estavam fazendo e começaram a me olhar. Elas tinham um olhar difícil de definir – e claro não pretendo atribuir uma interpretação ao olhar, mas me senti sendo questionada, ambas, ao mesmo tempo em que me examinavam, pareciam que me perguntavam: - Está olhando e filmando, por quê? E, então me deparei ficando embaraçada frente àquelas meninas tão pequenas.*

*Diário de Campo, outubro de 2012.*



*Ilustração 1: Meninas interrogando a fotógrafa.  
Fonte: a autora (2012).*

No momento vivido com essas meninas, ficou explícito como é importante encontrar formas de considerar o que os bebês nos comunicam. Os bebês nos interrogam com seu modo de ser e estar no mundo, especialmente como seres investigadores do seu meio e tudo o que os rodeia. Comprovei e logo me detive em registrar no diário de campo essa experiência, que considerei um modo de aprender junto.

*Logo após terem me observado, por cerca de 25 segundos, voltaram a brincar, mas eu tinha a nítida impressão de que elas, sabendo que estavam sendo observadas e filmadas, agiam como se tivessem consciência. Hoje os bebês são fotografados e filmados desde o tempo de gestação, logo que nascem muitas imagens já começam a ser feitas sobre eles, então não é possível desconsiderar isso na pesquisa. Também, outro aspecto importante para mim neste momento, é pensar se elas agiriam diferente se eu não estivesse ali, pois uma vez sendo bebês, me parecem muito espontâneas em suas ações mesmo quando observadas. Mas as dúvidas permanecem, pois também já percebi em outros momentos os bebês mudando suas ações conforme são observados.*

*Diário de Campo, outubro de 2012.*

Partindo, assim, para conhecer as sutilezas que muito se fazem presentes nos bebês e nas relações que estabelecem nos espaços coletivos de Educação, realizei uma investigação que se propõe a compreender o outro e a nós mesmos no processo do conhecer. Contudo, é preciso considerar a impossibilidade da compreensão de certas situações, uma vez que não se consegue abarcar a complexidade de fatores que agem na ocorrência destas. Desse modo, mais do que querer interpretá-las e submetê-las a certos esquemas organizativos do pensar, trata-se de reconhecer a experiência de investigar como um movimento interno que passa pelas vicissitudes de se perder e se desorientar. Assim, constitui-se um movimento de pergunta e repergunta, que se organiza como uma busca constante, a qual também envolve o rebuscar-se em todo o desenvolvimento do processo.

Conforme pondera Hannah Arendt, em entrevista concedida em 1974<sup>3</sup> “não é possível pensar sem experiência pessoal”, ou seja, é a experiência que coloca em marcha o processo de pensar. Nesse contexto, cabe argumentar que pensamos porque algo nos ocorre, nos cutuca, nos inquieta e isso ocorre a partir do que vivemos com o outro que compartilha conosco esse viver, mesmo que momentâneo, como no caso das duas meninas, descrito anteriormente.

Apresentei o episódio com as duas meninas, para mostrar como as questões em torno da pesquisa aconteceram e como novas questões surgiram em situações inesperadas. De acordo com Contreras e Pérez (2010, p.21):

É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de se dirigir as ideias que tínhamos das coisas, porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência, ou a insatisfação de nosso pensar anterior; necessitamos voltar a pensar porque já não nos vale o anterior frente ao que vivemos, ou do que vemos que passa, que nos passa. Justo, o que faz a experiência ser tal, é isto: que temos que voltar a pensar<sup>4</sup>.

As experiências vividas, na relação com os bebês e as professoras deles, durante o tempo que elegi para o recorte do estudo, foram intensamente pensadas e repensadas, inclusive porque muitas questões que compõem e serão apresentadas no decorrer deste estudo, inquietaram-me, o que gerou conflitos. Quando olhamos com atenção para o que nos provoca em nossas experiências, podemos encontrar algo que se converta em um caminho para investigação, em uma perspectiva na qual consideramos o investigar uma empreitada do pensamento e não apenas um procedimento, um esquema de atuação que gera em si mesmo seus próprios resultados. Nesse sentido, é de grande validade pesquisar um trabalho que se constitui com o compartilhamento de ideias, desejos e certezas de todos os envolvidos.

As explicações e descrições do fazer pedagógico representam, em muitos casos, um reducionismo em relação à complexidade e sutileza do que realmente se passa. A experiência educativa é sempre experiência de uma relação com o outro. Como educadores, a pergunta deveria ser: quem me provoca, quem me descentra, o que tenho para oferecer e o que significa esse encontro? Essas questões fazem muito sentido quando estudamos os bebês e suas professoras.

A convicção aqui apresentada diz respeito a uma educação como experiência pessoal, subjetiva, descentralizante, que depende sempre do encontro real entre as pessoas envolvi-

---

<sup>3</sup> Entrevista com Hannah Arendt realizada por Günter Gauss e emitida pela televisão da Alemanha Ocidental em 28 de Outubro de 1964. Disponível em <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/video12.html>. Acesso em novembro de 2013.

<sup>4</sup> Tradução da autora.

das na pesquisa. Necessita de inspiração de outras formas de conhecer e de outra maneira de compreender o conhecer, de se perguntar sobre a realidade. Por isso, com essa proposição de estudo a intenção é

[...] ampliar a própria noção de investigação para além dos vínculos com o processamento do mundo empírico, para conectar com a questão de qual é o saber necessário da educação. [...] não é fazer da pedagogia uma ciência, de como explorar e desenvolver o saber que precisamos para a educação.

(CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.18)<sup>5</sup>.

Ao propor esse tipo de estudo, a preocupação do pesquisador deve se relacionar à busca por resgatar o sentido da experiência nas práticas educativas e nas vivências subjetivas dos que participam das relações educativas. Esta é uma forma de olhar para determinada realidade e se interrogar junto com ela, através das dificuldades e incertezas. Trata-se de encontrar a maneira de manter a relação entre sentido e experiência vivida, propondo a investigação enquanto experiência de conhecer e aprender, perguntando pelo sentido da educação na relação com o outro, na convivência.

A educação é a própria experiência e o próprio pensar, pois a prática educativa busca ser experiência.

---

<sup>5</sup> Tradução da autora.



## 2.1. Pensar, conhecer, agir na educação

O que é o pensar? O que é o conhecer? Em que consiste a diferença entre essas duas atividades e qual é o elo que essas estabelecem com a Educação?

Para tentar minimamente responder tais questões, começo com a mesma colocação que Hannah Arendt (2010), que diz ser presunçoso falar sobre o pensar e que isso necessita de uma justificativa. Justifico aqui o porquê de essa abordagem ser tão importante no estudo das experiências educativas dos bebês.

Abordar o tema da Educação, mais especificamente educação de bebês/educação dos inícios<sup>6</sup>, envolve uma reflexão mais alargada do que seja educar. Essa reflexão deve se sustentar na tentativa de encontrar alternativas para a visão e as formas do educar até então constituídas. Não vou aqui, por uma questão de organização do próprio pensamento, falar ainda sobre pedagogia e educação escolar, isso vem no decorrer do trabalho. Porém, aqui apresento considerações sobre o que o presente estudo compreende em relação ao pensar, e o conhecer, na tentativa de compor uma proposição do que seja uma prática educativa que abarca esses aspectos.

Poderíamos, de início, questionarmo-nos a respeito do porquê é valioso conhecer mais profundamente sobre nossas experiências, nossas emoções, nossas relações de pertença ao mundo. Que validade pode ter isso para mudarmos nossa realidade.

As respostas estão sempre relacionadas a quem pergunta, ou seja, ao observador que observa. Maturana e Varela (2002) afirmam que todo conhecer humano pertence a um mundo próprio, é vivido dentro de uma tradição cultural – como é a própria tradição científica. Toda teoria, toda ética, toda estética estão, portanto, inevitavelmente contaminadas por nossas experiências. Porém, isso tudo não faz sentido quando temos uma visão de mundo como algo pronto, definido e que vamos ter que aprender a viver e nos relacionar em um campo que já está determinado, tanto socialmente, quanto culturalmente ou naturalmente.

Por outro lado, se acreditamos que vivemos no mundo e que, por isso, o integramos, vivendo com os outros seres humanos e, portanto, compartilhando com eles o processo do viver, a nossa visão toma outro sentido e passamos a perceber e compreender que construímos o mundo em que vivemos. Por sua vez, o mundo também nos constitui ao longo desse viver. Assim, conhecer e refletir sobre nossas experiências é tomar em nossas mãos a responsabilidade por esse mundo, pelas relações de acolhida ao outro e isso está íntima e profundamente ligado ao educar seres humanos e, mais especificamente, seres recém-chegados a este mundo.

---

<sup>6</sup> O termo inícios/começos foi amplamente discutido por BERLE (2013). No presente trabalho os termos início, começos e primeiras serão abordados como sinônimos.

Vista da perspectiva do mundo, cada criatura que nasce nele chega bem equipada para lidar com um mundo no qual Ser e Aparecer coincidem; são criaturas adequadas à existência mundana. Os seres vivos, homens e animais, não estão apenas no mundo, eles são do *mundo*. E isso precisamente porque são sujeitos e objetos – percebendo e sendo percebido – ao mesmo tempo.

(ARENDR, 2010, p.36. Grifo da autora no original).

Porém, o que temos como noção que predomina nas Ciências e que determina nossa visão de mundo em diferentes instâncias do viver é a ideia de que o mundo é pré-dado em relação à experiência humana e que conhecimento, habilidades, ciência e tecnologia podem, portanto, ser despojados da reflexão que procura compreender o sentido de atos e acontecimentos em nosso viver no mundo. Nessa perspectiva, o conhecimento é compreendido como o resultado do processamento de informações e quando se investiga o modo como ele ocorre – tarefa das ciências cognitivas – a objetividade geralmente é privilegiada e a subjetividade é descartada, pois esta é vista como algo que pode comprometer a exatidão científica. Merleau-Ponty (1999) argumenta que antes de podermos saber o que as coisas são no mundo e que características têm, precisamos primeiro estar envolvidos com elas em um nível mais básico. Assim, viver no mundo vem primeiro, saber sobre ele vem depois.

Arendt (2010), ao discorrer sobre o pensar, apresenta uma reflexão que o diferencia do conhecer. Para a autora, o conhecimento é o que compreendemos como algo instrumental, que busca resultados seguros e verificáveis, tanto no quadro da ciência como no âmbito do senso comum. Em outras palavras, o conhecimento, como temos compreendido, busca oferecer certeza a respeito das informações das quais dependem as atividades que exercemos em nossa vida. O conhecimento deve ser verdadeiro, ou seja, na ciência que considera a representação como forma de conhecer e nos apropriar de nossa realidade, a validade dele depende da possibilidade de verificá-lo – ou ele é evidente por si mesmo, ou pode ser comprovado. O marco epistemológico do representacionismo considera que o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo.

Arendt (1998) ainda argumenta que o representacionismo é um dos fundamentos da cultura patriarcal sob a qual se sustenta boa parte do mundo e das sociedades. A autora, no livro *As Origens do Totalitarismo*, apresenta o choque que os europeus brancos, ao colonizarem a África do Sul, tiveram quando viram que os nativos se comportavam como se fizessem parte da natureza e não como seres criados em um âmbito humano separado do mundo natural. Ao nos convenceremos de que somos separados do mundo e, em consequência das outras pessoas, essa visão de representação acabou desencadeando distorções de comportamento e de visão de mundo, tanto em relação ao ambiente, quanto no que diz respeito à alteridade.

Quando nossa compreensão dos fenômenos é reduzida a um ato de representação,

nossas experiências perdem a validade no processo do conhecer e, conseqüentemente, isso gera uma fragmentação, pois é uma perspectiva que considera os fenômenos independentes de nossas experiências. Assim, essa visão pretende que nos percebamos separados do mundo. Varela (1997) aponta que a ciência clássica banuiu das suas investigações e compreensão o sujeito-autor, o qual se constitui no viver. Essa vertente praticou uma visão de ciência sem sujeito, ou melhor, “trabalhou com um sujeito-fantasma sem que se considerasse o papel concreto deste na constituição da realidade e, portanto, do conhecimento e de si mesmo.” (PELLANDA, 2009, p.19). Dessa forma, negou-se até mesmo o cientista/sujeito que está modificando o mundo com suas contribuições.

Para Arendt (2010), o pensar é reflexivo e o conhecer – conforme a perspectiva apresentada por Varela sobre ciência – não produz sentido, pois desconsidera as nossas experiências. De acordo com a autora, a busca de sentido é específica do pensamento, de modo que a reflexão a respeito das experiências, cujos resultados são fugidios, muitas vezes, é julgada inútil.

Porém, nosso envolvimento com o mundo não é apenas intelectual, teórico, social ou cultural. Em grande parte, nosso interesse no mundo é emocional, prático, estético, imaginativo, econômico e assim por diante. Assim sendo, o pensar diz respeito à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências.

Nosso mundo contemporâneo se configura muito pelo conhecimento que se apoia no acúmulo de informações: estamos permanentemente à procura de mais e novas informações. Entretanto, podemos conhecer e saber muitas coisas sobre a natureza e fatos do mundo, mas o significado que atribuímos a eles, à nossa existência e às nossas experiências, é de nossa autoria, e nisso reside a liberdade do pensamento. Essa é a principal diferença entre o conhecer e o pensar para a referida autora.

Conhecer e pensar o mundo são fundamentais para a educação que é uma prática social. A sociedade moderna e a escola acompanham o movimento que valoriza cada vez mais o conhecer como uma verdade distinta de nós e de nossas experiências e relega o pensar, enquanto busca de sentido, a um segundo plano. Ocorre também um menosprezo do pensar por ser pouco útil em uma sociedade competitiva, por não obter resultados sólidos e por não saber fazer uso dessa faculdade para promover a liberdade que só a reflexão pode conferir.

[...] nossa *habilidade* para pensar não está em questão; somos o que os homens sempre foram – seres pensantes. Com isso quero dizer apenas que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade, de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo mais do que um instrumento para conhecer e agir.

(ARENDR, 2010, p.26. Grifo da autora no original).

No presente estudo, no entanto, proponho uma alternativa no entendimento do que seja o conhecer, com base nas ideias de Maturana e Varela (2002). Cabe ressaltar que estas não diferem das considerações de Arendt (2010), pois se encontram na medida em que a visão da ciência cognitiva, que estuda o conhecer, defende que a cognição é sempre a representação adequada de um mundo exterior predeterminado. Conforme afirma Varela (1994), só um mundo predefinido pode ser representado, mas se aceitamos que o mundo em que vivemos se realiza pelo nosso viver nele, em vez de ser predefinido, a noção de representação já não pode ocupar lugar central.

A tradição ocidental privilegiou – mesmo com algumas variantes – a ideia de que o conhecimento é um espelho da natureza. Pensadores do século XX cujas teorias têm conquistado cada vez mais pesquisadores recentemente, como Heidegger, Merleau-Ponty e Foucault, inauguraram uma crítica explícita à representação. Esses pensadores se ocupam do fenômeno da interpretação, no sentido circular de ligação entre ação e saber, entre aquele que sabe e o que é sabido.

Nesta esteira, Maturana (2009) afirma que em nossa cultura estamos imersos na ideia de que o conhecimento serve para controlarmos o que nos rodeia. Todavia, essa concepção tem se mostrado insuficiente, pois cada vez mais em nosso viver no mundo fica claro que não exercemos esse domínio por meio do conhecimento. O autor defende, então, que o conhecimento deve levar ao entendimento, à compreensão das experiências do observador.

O que explicamos é sempre uma experiência. Por isso, quem descreve o que vai explicar, descreve o que se tem de fazer para ter a experiência que se quer explicar. Se digo que quero explicar o raio que se produz num dia de tempestade, o que quero explicar é minha experiência de ver um raio em dia de tempestade.

(MATURANA, 2009, p.55).

Nesse viés, o conhecer não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo que é anterior à experiência do observador. Maturana e Varela (2002) apontam a prática da reflexão como um ato de nos voltarmos para nós mesmos, a fim de tentar conhecermos como conhecemos. De acordo com os autores e com Arendt (2010), precisamos, de fato, refletir para sabermos como nosso mundo de experiências é constituído, ou como nossas experiências são adquiridas. Até porque, conforme os referidos teóricos, não saber como o nosso mundo de experiências se constitui é uma das piores ignorâncias e leva os seres a não se responsabilizarem pelo mundo que as novas gerações recebem.

Respondendo aos questionamentos do início desse tópico, em que pergunto de que vale conhecer mais profundamente nossas experiências, nossas emoções, nossas relações de pertença ao mundo e que validade pode ter isso para mudarmos nossa realidade. Essas

ideias dizem respeito a um modo de compreender e abordar a Educação, no intuito de responder uma questão urgente contemporaneamente e que se apresenta para refletirmos: os modos de viver e conviver com o outro em um mundo de pluralidade e diferença.

Conforme Biesta (2013, p.7), “só podemos viver juntos neste mundo se conseguirmos providenciar uma definição comum de nossa humanidade.” O referido autor argumenta que a Educação tornou-se compreendida como o processo que ajuda as pessoas a desenvolverem seu potencial racional, desconsiderando aspectos importantes do viver coletivo em um mundo comum. As crianças vão à escola para se tornarem competitivas, individualistas, enquanto a racionalidade se tornou o marco moderno do que significa ser humano, “o que deixa todos aqueles que eram considerados não racionais ou ainda não racionais, inclusive as crianças, numa posição difícil.” (BIESTA, 2013, p.19).

Este estudo sustenta que o conhecer/pensar, enquanto busca de sentido, é essencial para uma Educação que vá além de garantir a inserção de indivíduos em uma ordem preexistente, mas que possibilita uma relação de sentido e de pertença com o mundo, carregada de um senso de responsabilidade por esse lugar comum de convivência.

Nesse foco, a base desta proposição é considerar a formação dos seres humanos como um elemento aberto – espacialmente – e que só pode ter sentido em uma Educação que ocorra pela via da participação das crianças, em vez de uma questão que deva ser respondida antes de participar.

Desta forma, o que proponho não é só investigar a experiência educativa, mas pensar e conceber a Educação enquanto uma experiência. Nessa perspectiva, conhecer a experiência educativa é investigar-se em primeiro lugar, estudar o educativo como o vivido, o que se vive e o que pessoas experimentam em si mesmas nessa relação de aprendizagem e convívio com o Outro.

A Educação é assumida, nesse contexto, como cuidado com o Outro e consigo mesmo, no sentido de ajuda, acolhida, de estar junto com o Outro, de solicitude, para que seja uma prática humana, de humanidade. É um estar *com*, de maneira atenta, não se deixando banalizar pelo cotidiano vazio de significados. Esse *com* o Outro – que, significa com as crianças bem pequenas e os bebês – consiste em vê-las, senti-las, pensar e *com-viver* no mundo onde se é com o Outro, bem como corresponde à abertura das possibilidades de modo preocupado e ocupado.

## 2.2. Experiência

Mesmo que de imediato não percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que experienciamos.

*Maturana*

Afinal, o que é então experiência? Minha intenção aqui não é propor ou mesmo realizar um estudo sobre o que de fato é ou deveria ser experiência. O que pretendo é assumir uma postura que corresponda ao que investigo e acredito para a educação das crianças e mais especificamente dos bebês.

O tema da experiência é uma interrogação e uma inquietude que se tornou crucial para alguns pensadores, que se propuseram a olhar de forma mais atenta para o que são as experiências e sua importância para compreender os seres humanos e sua humanidade. É evidente para algumas tradições e, mais especificamente, para a fenomenologia, que a recuperação da descrição direta de nossa experiência é condição primordial de uma reflexão sobre o Ser que se quer radical. Os fenomenólogos reconhecem, sobretudo, que a relação concreta com os dados do mundo foi perdida pelo caminho da filosofia e os diversos sistemas conceituais foram incapazes de dar conta da experiência humana efetiva.

A experiência é um significativo capaz de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento, conforme argumenta Jay (2009). Segundo o autor, durante o século XX, a experiência toma, para alguns pensadores como Benjamin, Adorno e Bűger, um tom sombrio, que indicava uma crise na possibilidade mesma de se ter experiências no mundo moderno. Giorgio Agamben concluiu, em 1978, que só podemos abordar a experiência na atualidade, se reconhecermos que ela não nos é acessível. Na verdade, a ideia de “morte da experiência” passou a ser, em alguns setores, um saber quase convencional. Comumente observa-se a referência da morte e impossibilidade de se viver experiências no mundo moderno, conforme apresenta Walter Benjamin como algo definitivo e confirmado no nosso viver.

A ciência goza de um prestígio entre nós, apoiada em uma tradição filosófica que privilegia a razão e o intelecto em detrimento dos sentidos, e que leva a pensar que o mundo real é o que a ciência nos revela. Para Merleau-Ponty (1999), o nosso esforço deve ser o de procurar romper, libertar-nos dessa moldura e passar a encarar o mundo com um novo olhar. Para o filósofo, o conhecimento do mundo, dos objetos, das nossas emoções e das relações, deve vir em última instância da experiência individual dos seres humanos. Os cientistas são também seres humanos que, tendo experiências de mundo, a partir inicialmente de seu próprio ponto de vista, empreendem buscas compartilhadas para explicar a realidade.

de.

Chauí (2002) argumenta que a tradição filosófica jamais conseguiu suportar que a experiência seja *ato selvagem* do querer e do poder e que mova nosso fazer, sendo inerente a nosso ser no mundo. Fugindo dela ou buscando domesticá-la, segundo a autora, a filosofia sempre procurou refúgio no pensamento da experiência, isto é, representada pelo entendimento do que seja esta. O intelectualismo não parte de uma descrição fenomenológica de como são nossas experiências de fato, mas de uma concepção que se baseia em pressupostos derivados das teorias científicas pelas quais se explica a experiência.

Portanto, a ciência empírica supõe que a experiência consiste em um fluxo de impressões ou sensações resultantes do impacto do mundo *exterior* sobre nossos sentidos. Em outras palavras, o modo como pensamos o mundo tem raízes no modo como interagimos com ele antes de pensar, de forma que nossos pensamentos intelectuais não podem ser usados para explicar uma experiência pré-reflexiva.

A história da filosofia, mesmo a vertente empirista do século XVII, colocou ao conteúdo da experiência consciente uma forma prévia e uma conceituação que o ocultou, esquecendo o seu modo de ser mais primitivo e acabando, assim, por perdê-lo. Essa forma é a da determinação, base da concepção do real através dos conceitos e juízos. Voltar às coisas mesmas, às articulações do real e ao verdadeiro sentido da experiência fielmente descrita é a tarefa que a fenomenologia decidiu realizar. A versão merleau-pontyana recupera a dimensão pré-lógica ou pré-predicativa da experiência, sua ambiguidade e sua indeterminação.

Para Chauí (2002), a experiência, como exercício de um espírito encarnado, que é como estamos no mundo, só poderia tornar-se conhecível e inteligível se fosse transformada em uma representação ou no pensamento de experimentar, de ver, de falar, de pensar. Com essa forma de conceber, a tradição, tanto empirista como intelectualista, dividiu o sentido da experiência e o ato, colocando o primeiro na esfera do conceito e o segundo do confuso. De acordo com essas correntes de pensamento, compreender a experiência exigia sair de seu recinto, destacar-se dela, a fim de pensá-la e explicá-la. Desse modo, em lugar da compreensão da experiência, obteve-se a experiência compreendida e um discurso a respeito dela, para silenciá-la enquanto fala própria.

Chauí (2002) afirma que, ao considerar a experiência como fissão no Ser, Merleau-Ponty nos leva de volta ao recinto da encarnação, abandonando a maneira desenvolvida com a qual a filosofia julgava poder explicá-la, perdendo-a. É recolocar o olhar fenomenológico no mundo vivido por meio da experiência perceptiva, no qual a vivência da corporeidade é dimensão implícita no sentido da vivência do ser no mundo. Não se trata do conhecimento reduzido ao ato de conhecer, mas de suas expressões no mundo vivido.

É desse sentido de carnalidade que se desprende a noção de corporeidade. “Engaje-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e



essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.252). Trata-se do mundo em constante objetivação e, ao mesmo tempo, sendo reconhecido por meio da experiência da subjetividade humana. Neste contexto, a corporeidade expressa sentidos primordiais de existência da vida humana e também é reconhecida em significação.

De certo modo, impregnamos os objetos de nosso viver, as paisagens, a temporalidade, a espacialidade, as nossas vontades e movimentos com a nossa carnalidade. Andamos nos lugares, nas cidades e ruas, entre os carros, entramos em casas, colocamos coisas na boca, cheiramos, tateamos e, nesse movimento, o nosso corpo vai dialogando com os elementos, interagindo e ampliando sentidos.

Chauí (2002) traz uma grande contribuição ao pensamento de Merleau-Ponty para a compreensão de uma experiência encarnada. Ela explica que a experiência é o que em nós se vê quando vemos, o que em nós se fala quando falamos, o que em nós se pensa quando pensamos. Visível, dizível e pensável não existem em si como coisas ou ideias; vidente, falante e pensante não são operações de um sujeito como pura consciência desencarnada; visível, dizível e pensável não são causas da visão, da linguagem e do pensamento. Assim como o vidente, o falante e o pensante não são causadores intelectuais do ver, falar e pensar. A experiência é o fundo que sustenta a manifestação da própria experiência, sem o qual ela não existiria.

A autora argumenta, confirmando as reflexões do filósofo, que não há uma visão total que veria tudo e completamente, pois, para ver, é preciso alcançar a profundidade e esta nunca pode ser vista. Não há uma linguagem total que diria tudo e completamente, uma vez que, para falar, é preciso o silêncio sem o qual nenhuma palavra poderia ser proferida. Da mesma forma, não há um pensamento total que pensaria tudo e completamente, porque, para pensar, é preciso o impensado que faz pensar e dar a pensar. Nesse sentido, afirma Chauí (2002, p.161):

A experiência já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens e ideias; nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo. Percebida, doravante, como nosso modo de ser e de existir no mundo, a experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo.

Desse modo, não há como se aproximar do verdadeiro sentido da experiência sem se afastar os prejuízos das teorizações assumidas pelo saber corrente. Para tanto, é necessário superar obstáculos enraizados no saber, demolindo a certeza aparente de conceitos instituídos, para assim recuperar o *vivido* como dado de investigação.



Com base nas reflexões expostas, apresentei a concepção de experiência que embasou meu olhar, mais do que isso, que envolve meu Ser pesquisadora na busca por deixar o enigma surgir, emergir como experiência.

### **2.2.1. O que é uma experiência educativa?**

A razão, a partir de um momento histórico, passa a ser a orientação das atitudes das pessoas, seja na família, no lazer, no trabalho, na escola. No ocidente, promoveu-se, de acordo com Japiassu (2008, p.2), o racionalismo, que originou a eliminação do pensamento científico de “toda a desordem e toda a subjetividade. A razão se converte no grande mito unificador do saber, da ética e da política.” O racionalismo, para romper com o mito das superstições, os obscurantismos e das religiões, tratou de produzir um saber empiricamente fundado e experimentalmente verificável, o qual passou a se constituir na base do pensamento ocidental.

Situar a Educação como experiência significa centrar-se na temporalmente. Os fatos vividos estão localizados em momentos distintos, relações e lugares concretos de modo que têm sempre uma posição subjetiva, a qual exprime a forma como alguém em particular experimentou, sentiu, viveu determinada experiência. Este aspecto propõe à Educação um olhar sobre as dimensões do viver, de onde emergem sentimentos, emoções e razão, elementos que não podem estar dissociados. Seria uma experiência que acarreta um viver significativo, uma novidade para quem experimenta, a qual necessita ser pensada e compreendida.

Para que isso ocorra é necessário que sejam superadas a distinção e separação entre razão e sensibilidade. Japiassu (2008, p.1), diz que precisamos da razão para muitas coisas, uma delas diz respeito à “construção de uma ponte entre as 'coisas' do coração e as coisas da razão”. Tal afirmação se dá a fim de demonstrar que a razão “possui limites, é onipresente e pode delirar” (p.1).

Os trabalhos que tentam romper com essa racionalidade, estabelecida na ciência e produção do conhecimento científico, têm o desafio de religar, construir pontes para unir o que foi separado – as coisas do coração e as da razão, as coisas do mundo e da vida que a ciência nega em suas produções. Também a Educação precisa superar essas racionalidades, que sustentam as práticas e relações na escola, seja na Escola da Infância, seja na escola dos jovens e dos adultos.

A educação e os estudos sobre experiências educativas não podem mais operar sobre a lógica racionalista, pois, se o fazem, centram as investigações em um objetivismo que nega as vivências que abarcam o subjetivo. Torna-se cada vez mais intensa a necessidade de abarcar diferentes dimensões no pesquisar da escola e mais ainda na educação dos be-

bês e das crianças bem pequenas.

Propor-se a pesquisar a experiência educativa é, segundo Contreras e Pérez (2010), investigar, em primeiro lugar, o educativo enquanto o que se viveu e o que se vive. Porém, sobretudo, é aproximar-se e buscar compreensão do que alguém vive, isto é, o que pessoas concretas vivem, experimentam em si mesmas. “Estudar a educação como experiência é portanto colocar em primeiro plano as múltiplas facetas, dimensões e atualidades das vivências na qual se participa nas situações educativas.” (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.23)<sup>7</sup>. Neste contexto, sentimento, emoção, razão não estão dissociados, como quando nos sentimos perplexos frente a algumas situações. Os sentimentos de alegria, tristeza, felicidade, perplexidade, entre outros, tantos que podemos nomear, porém não são palpáveis nem visíveis, mas insistem em se fazer presentes como algo ativo nos acontecimentos que são vividos no cotidiano dos espaços de vida coletiva que se dedicam à infância.

É condição da experiência estar implicada em um fazer, em uma prática, estar imersa no mundo que nos implica, que nos compromete, ou que muitas vezes nos exige e impõe. O campo educativo é um campo de ação, de prática, de modo que, como educadores, estamos implicados em assumir responsabilidade, o que propicia situações, proposições, relações que nos comprometem com o vivido.

A Educação como experiência é, conforme Contreras e Pérez (2010), viver o encontro educativo como uma possibilidade de relação. Neste sentido, as relações educativas são sempre a oportunidade de uma experiência de alteridade, do descentramento de si para dar a oportunidade a que o Outro se manifeste, se expresse, nos toque. “A abertura à experiência é o mesmo que ‘se deixar tocar’: reconhecer ao Outro em sua singularidade, deixar acontecer, deixar que algo lhe chegue sem impor o próprio olhar.” (CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.31).

A intensão então está em vincular a experiência à prática educativa, no intuito de que se possa viver nas práticas o ocorrido enquanto uma experiência, ou seja, para que as práticas estejam carregadas de ação e significação. Definir experiência educativa remete a pensar na ação, no que os seres humanos em suas vivências nesse mundo fazem frente aos acontecimentos. Tal dimensão da atitude humana se vincula diretamente com a Educação: “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual nos afirmamos singularmente.” (ARENDRT, 2005, p.189).

Se experiência e ação estão indissociáveis, o que uma experiência educativa precisa considerar é o fato de que os seres humanos, ao serem capazes de agir, podem transmitir o inesperado e são capazes de realizar o infinitamente improvável. Isso só é possível porque cada novo ser que chega ao mundo é singular e traz consigo algo singularmente novo. Para

---

<sup>7</sup> Tradução da autora.

agir, precisamos estar envolvidos com o mundo. Para atuarmos com os bebês, as crianças bem pequenas, suas educadoras e famílias precisamos estar envolvidos com todos os sujeitos.

Merleau-Ponty (1999) considera que toda a experiência está relacionada à subjetividade, uma vez que somos seres-no-mundo, isto é, uma vez que a experiência consiste em estar envolvido no mundo. O mundo, diz o autor, não é algo em que meramente pensamos, mas o lugar no qual vivemos nossas vidas, o mundo em que atuamos, sobre o qual temos sentimentos e esperanças, além de ser o mundo que tentamos conhecer e compreender quando aqui chegamos.

Nesse sentido, sustenta-se a interrogação desta investigação, que se preocupa em conhecer, compreender as experiências educativas dos bebês e das crianças bem pequenas. Em consonância com uma perspectiva fenomenológica, antes de podermos saber o que as coisas são no mundo e que características têm em suas relações, temos primeiro que estar envolvidos com as coisas, em um nível mais básico.

Tem um sentido importante aqui de experiência, que supõe não só a atenção aos acontecimentos, entendidos como sucessos significativos, senão o modo em que o vivido vai entrelaçando e forjando, compondo uma vida, formando o sedimento pelo qual se olha o mundo, se entende as coisas e orienta o atuar. Um modo que nem sempre é consciente e expressado em palavras, mas a maior parte do tempo atua como saber em-corporado como uma maneira de conduzir encarnada.

(CONTRERAS; PÉREZ, 2010, p.31).

Movemo-nos no mundo, fazendo uso de objetos, reagindo emocionalmente às situações e agindo para modificá-lo. Todas essas e outras formas de interação com o mundo dão origem à sua significação, de modo que o significado das coisas, em certo sentido, não existe dentro de nós ou no próprio mundo, mas no espaço entre nós e ele. Nossas experiências estão relacionadas com nosso viver no mundo, com o outro e na relação de nossa corporeidade como lugar onde se cria e recria cada história singular, o lugar onde sentimentos e pensamentos se manifestam na busca por sentido.

Conforme Contreras e Pérez (2010), em uma pesquisa, geralmente investigamos e estudamos as experiências dos outros, mantendo as nossas distanciadas. Próprio de uma forma e concepção de ciência essa maneira de pesquisar na visão que apresento e que desenvolvi o trabalho não dá conta do estudo sobre o humano - a constituição do ser.

Em função disso, apresento um estudo em primeira pessoa, em narrativa e em fazer. Narro os bebês, suas professoras, suas experiências e narro o meu fazer, a minha experiência profissional junto aos bebês e suas educadoras, famílias e comunidade escolar. Dentro dessa perspectiva, realizei o que denomino de pesquisa experiência/pesquisa intervenção.

Reconheço que o conhecimento da realidade será invariavelmente parcial, por isso as-

sumo já de partida a parcialidade do conhecimento produzido neste estudo, que passa pelas minhas impressões e meus pontos de vista, mas com uma característica singular de um olhar próximo, tão próximo que chega a ser junto.

Sendo assim, a pesquisa deste trabalho tem um aspecto que torna a parcialidade do conhecimento produzido relevante: a pesquisa fala de “dentro” da realidade, surge da vivência intensa com a realidade investigada e narra percursos de experiências compartilhadas. Então, o estudo se desenvolve como fruto da experiência de educação dos bebês, das educadoras e da pesquisadora.

### **2.2.2. Experiência e Corporeidade: os enigmas do aprender**

Merleau-Ponty apresenta uma relação direta da experiência com a corporeidade. Para o autor, o corpo é a forma de nossa imersão no mundo, o modo fundamental de sermos e estarmos, de nos relacionarmos com ele e ele conosco. Nosso primeiro contato com o mundo é sensível, e isso só é possível porque somos um corpo, porque compartilhamos com ele, de uma mesma carne. Chauí (2002, p.155) acrescenta:

[...] habitadas por significações ou significações encarnadas, as coisas do mundo possuem interior, são fulgurações de sentido, como as estrelas de Van Gogh; como elas, nosso corpo não é uma máquina de músculos e nervos ligados por relações de causalidade e observável do exterior, mas é interioridade que se exterioriza, é e faz sentido.

Assim, para o filósofo, refletir acerca da experiência demanda que se considere a intersecção das experiências do indivíduo com as do outro, pela engrenagem de umas nas outras e pela presença do próprio sujeito no mundo. Isso faz muito sentido ao estudarmos o que os bebês fazem em espaços de vida coletiva, pois a intersecção de suas ações com as dos outros permite que a experiência se torne significação, o que sustenta o aprender.

Conforme Merleau-Ponty (1999), só podemos apreender um fenômeno tal como ele aparece para nossas sensações. Por essa razão, é possível afirmar que o real é invariavelmente algo *para si*, constituído juntamente com a corporeidade. Não temos como ter certeza de nada, a única certeza infalível é a dos nossos próprios vividos. Portanto, toda certeza objetiva está, desde já, questionada ao apresentar suas concepções através dos conhecimentos matemáticos que se aplicam a qualquer experiência. Nessas condições, poderíamos nos atrever a inverter a máxima de Descartes “Penso logo existo” para dizer: existo no mundo, logo penso, choro, canto, caminho, danço, sinto, falo, sofro e posso maravilhar-me com minhas possibilidades.

Merleau-Ponty considera o movimento da corporeidade significativo para a compreensão da experiência do ser no mundo. Isso implica afastamento de explicações reducionistas,

uma vez que a filosofia merleau-pontyana tem fundamentos no modo pelo qual o Ser, de forma sensível, efetiva-se no mundo.

A experiência do Ser no mundo, na visão de Merleau-Ponty, é reconhecida no corpo de forma sensível, mas não se reduz aos dados sensíveis, pois o corpo próprio, ao se alargar no mundo por meio do corpo habitual, retoma o sentido de existência em abertura, em um constante mostrar-se, carregado de novos significados. Por esse viés, a experiência do corpo traduz a dimensão ambígua própria da vida humana. A referência à dimensão de corporeidade que situa um sentido de totalidade do corpo não negligencia as especificidades do sentido do corpo: “a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.269).

A experiência de ser situado histórica e culturalmente contextualiza o sentido do vivido em seu próprio movimento de existência e, por isso, está sempre aberta a novos sentidos e, ao mesmo tempo, interroga sobre os significados desses sentidos. Sabemos do nosso corpo quando nos movimentamos, interagindo com as coisas e com outros.

O corpo, enquanto movimenta-se nas diversas ações, em atitude corporal, mostra-se em visão, em fala, em audição, em gestos diversos, ou seja, o corpo próprio é criador de novos significados. Nesse viés, o seu sentido é sempre em existência. O conceito de corpo, enquanto abertura a um sentido sensível do mundo, admite uma expressão vital primordial, pois estabelece relação com aquilo que pertence à ordem do que é vivido e não meramente do que é pensado.

Resulta bastante evidente que o corpo – o qual, a nível individual e coletivo, encontra-se no mesmo centro neurálgico do pensamento, da ação e dos sentimentos dos sujeitos – constitui um polo simbólico que organiza, articula e interpreta, para além das evidências físicas, a vida cotidiana dos indivíduos e das coletividades.

Duch e Mèlich (2005) apontam que o corpo humano é primordialmente um corpo simbólico, o que corresponde à corporeidade. A corporeidade é fundamentalmente cinética e, por isso mesmo, significa o efeito que não se reduz a ser um espaço geometricamente definido. Ela é um espaço atravessado pelo dinamismo vital, pelo desejo que permanece sempre desejo, e pela energia que, incessantemente, se desprende da espaçotemporalidade humana.

A corporeidade é, afinal, um espaço temporalizado, no qual, a sucessão – frequentemente monótona – das horas e dos dias, vai se concretizando em forma de dar-se a conhecer, de aparecer e de se relacionar, características do ser humano. “Daí que se pode afirmar que, entre o nascimento e a morte, a corporeidade é o conjunto móvel dos diversos cenários

simbólicos sobre o que se expressa a espaçotemporalidade” (DUCH; MÈLICH, 2005, p.23)<sup>8</sup>. Nesse sentido, os autores concordam com a questão do tempo como sendo fundamental na compreensão de nossa corporeidade, pois é ele que permite desenhar um sentido da relação do ser no mundo.

É com relação ao movimento operante da razão aliado ao sentir, ou seja, à comunicação vital com o mundo, que Merleau-Ponty (1999) cria o conceito de “campo fenomenal”. Este consiste em reencontrar uma experiência direta do corpo no mundo vivido, aquém dos conceitos. Ele se dá pela relação entre o “eu, o outro e as coisas”, em estado nascente, cujo sentido deverá ser alargado até a ideia de motricidade, afetividade e expressão.

Enfim, para encontrar a origem da experiência, Merleau-Ponty desenvolve o conceito de corpo, o “corpo próprio” que entende a experiência na qual há comunicação com o mundo percebido. Nele, é ressaltado o movimento da percepção como perspectiva espaço-temporal que se funde sob o contato do outro, do tempo e da linguagem. Há uma comunicação dos momentos em que o corpo se percebe e se abre como horizonte a outras consciências.

Na concepção de Merleau-Ponty (1999) há um privilégio da experiência do corpo vivido em detrimento das relações causais estabelecidas pelo pensamento objetivo, conforme proclama no Prefácio da *Fenomenologia da Percepção*:

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu psiquismo, eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada.

(MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

Se o mundo é o campo de nossas experiências e não está completamente constituído, bem como se o corpo é um ponto de vista sobre o mundo que pode ser mudado segundo as situações, o corpo não se reduz a um objeto já determinado, fixado pelas ciências. Ele está aberto ao mundo, é o modo pelo qual tem um mundo e a este atribui significados; é a possibilidade do sujeito ser o que ainda não é, segundo aquilo que escolhe, assume e participa para comunicar um sentido do que vive, sente e pensa.

Com essa perspectiva, em que experiência é *ato selvagem* do querer e do poder e que move nosso fazer, inerente ao ser no mundo, investiguei as experiências primeiras dos bebês em um espaço de vida coletiva. Diante disso, fui construindo algumas ideias que me moveram a apresentar algumas proposições para este estudo, as quais me impulsionaram na investigação e no formato de pesquisa que desenvolvi.

---

<sup>8</sup> Tradução da autora.

### 2.2.3. As experiências que aprendem

Uma das proposições que foram se formando no meu convívio com os bebês e suas educadoras, bem como com as crianças maiores com que convivo na escola, é a de que as experiências que são oferecidas às crianças e as que elas empreendem por iniciativas próprias, geralmente, revertem-se em aprendizagens. Porém, essa é uma afirmação carregada de questionamentos os quais, por sua vez, rondam essas ações. Exemplo disso são as seguintes interrogações: como acontecem essas aprendizagens? O que é, na verdade, uma aprendizagem em relação à experiência como iniciação aos mistérios do mundo?

Responder essas perguntas não é tarefa fácil, até porque nunca temos respostas seguras em se tratando do aprender como processo de vida. A partir dessas reflexões, surgem outras relacionadas aos processos de aprender que estão inculcados na história e nos fazeres escolares. Na constituição da história da educação escolar – da pedagogia – predominam o ensino universal e as práticas explicativas; a desconsideração do corpo; a não participação ativa do aprendente; entre outros aspectos que serão apresentados e discutidos ao longo do texto.

Nessa relação com o Outro e com o mundo em uma experiência espaço-temporal de corporeidade é que vamos aprendendo sobre o mundo, os outros e sobre nós mesmos. Em razão disto, neste ponto do texto, é pertinente discutir o conceito de aprendizagem. A concepção de aprendizagem mais influente e difundida, principalmente pelos educadores e psicólogos, compreende-a em termos de aquisição de habilidades, aquisição de algo externo, algo que já existia antes do ato de aprender e que se torna posse do aprendente como resultado de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento.

Em concordância com Biesta (2013) – embora existam muitas teorias que defendem e proclamam esse tipo de aprendizagem, que vão desde relatos de aprendizagem como um empenho inteiramente social – estas teorias se baseiam na ideia da aprendizagem como uma aquisição. Essa noção de algo que está fora e que precisa ser conquistado por intermédio de outro – seja esse outro uma pessoa, a cultura ou as instituições sociais, que sabe que vai operar sobre o sujeito um ensino, retira do aprendente o desejo do novo, a criação e, como acrescenta Hannah Arendt (2002) a possibilidade de renovação do nosso mundo comum.

Nesse sentido, outra aprendizagem precisa ser legitimada, e esta diz respeito à que está diretamente relacionada à nossa corporeidade, à nossa relação com o mundo. Esta considera nossa experiência como ato selvagem do querer e do poder, o que, por sua vez, move nosso fazer. "Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer." (MATURANA; VARELA, 2001, p.32). Todo o conhecer é uma ação efetiva que permite a um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo. Essa característica



do fazer humano se aplica a todas as dimensões do nosso viver.

Maturana e Varela (2002) apresentam três vertentes relacionadas ao conhecer, o conhecedor e as experiências. A primeira sustenta que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador<sup>9</sup>. Isto significa que o conhecimento se dá no momento em que estamos interagindo no mundo com nossa corporeidade. Os autores afirmam que o observador faz surgir um mundo em sua própria ação de distinção. A segunda vertente diz que os seres vivos são autônomos e autoprodutores, ou seja, capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver. A terceira diz respeito ao fato de que não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. A autonomia dos seres humanos é uma das alternativas dos autores à posição representacionista<sup>10</sup>, na medida em que os sujeitos, por serem autônomos, não se limitam a receber passivamente informações vindas de fora. Os bebês confirmam essa potência de querer e poder em busca do aprender/conhecer.

Nessa perspectiva, em que o conhecimento não se restringe à aquisição de informações oriundas de um mundo anterior à nossa experiência, é possível encaminhar uma maneira de compreender a aprendizagem: aquela que não considera a aquisição de algo externo, mas que vê o aprender – aqui, proponho uma relação estreita e direta entre conhecer/pensar/aprender – como uma reação, como uma resposta a uma “pergunta”.

Se consideramos a aprendizagem dessa maneira, podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa *não* quando for capaz de copiar e reproduzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém.

(BIESTA, 2013, p.97).

Com referência a essa concepção de aprender, que diz respeito a não responder perguntas por meio de reproduções ou cópias, recorro às colocações de Pablo Picasso. O artista declarou, ao falar com seu marchante sobre o quadro *As Meninas* de Velásquez – tela acerca da qual realizou um estudo exaustivo de cinco meses, bem como reinterpretou e recriou a obra:

As Meninas, que quadro! Que realidade! Velásquez é o verdadeiro pintor da realidade. A parte de que seus outros quadros são bons ou maus, este, sem dúvida, está admiravelmente, perfeitamente, bem-feito. Se alguém pode copiar As Meni-

---

<sup>9</sup> Quando Maturana fala em observador, está se referindo a nós mesmos, conhecendo o mundo.

<sup>10</sup> Uma posição representacionista significa que apenas representamos o conhecimento em nossa cabeça, ou cérebro. Para Maturana, o conhecimento está na própria ação/vivência do ser humano.



nas com total boa fé, suponhamos que ao chegar a certo ponto, e se quem copia for eu, me diria: – E se colocasse este um pouco mais a direita ou a esquerda? E tentaria fazer da minha maneira, esquecendo Velásquez. Seguramente, me colocaria a modificar ou mudar a luz, por ter mudado de lugar algum personagem. Assim, pouco a pouco, iria pintando umas Meninas que lhe pareceriam detestáveis ao copista de ofício, não seriam as que ele faria tendo visto a tela de Velásquez, mas seriam as minhas Meninas<sup>11</sup>.



*Ilustração 2: As Meninas – Diego Velázquez (1656).*



*Ilustração 3: Las Meninas (Infanta Margarita Mariá) – Pablo Picasso (1957).*

---

<sup>11</sup> Extraído do Site oficial do Museu Picasso – Barcelona. Tradução da autora. Disponível em: <http://www.bcn.cat/museupicasso/es/coleccion/highlights.html>. Acesso em 05 dez. 2013.

E, não bastando propor um novo olhar para a obra já existente e recriando-a o Pintor fez diferentes variações do quadro. Essa referência oferecida por Picasso remete ao aprender como questionamento ao mundo, como investigação do que não se sabe, mas se quer compreender e como criação do novo a partir da realidade da qual se faz parte.

Cabe salientar que, quando se fala a respeito do ato de perguntar, também é preciso atentar para o que seja aprendizagem como resposta a uma “pergunta”. Isso porque, em consonância com Kohan (2007), as perguntas podem ser perguntas de instrutores – as quais se relacionam com a educação enquanto instrução –; podem ser perguntas que não interrogam e que não se interrogam, pois pergunta-se o que já se sabe. Em outras palavras, pergunta-se sem perguntar, porque se sabe ou acredita saber, desde um ponto de vista, de um poder autorreferente nesse caso, do adulto em relação às crianças, do professor ao aluno, do que sabe para ao que não sabe.

Pergunta-se ao outro, estrangeiro, infantil, o que nunca se perguntaria a si próprio: o que já se sabe, já se pensa e não pensa que mereça voltar a pensar. Pergunta-se ao outro infantil para escutar-se a si mesmo e, se não se escuta a si mesmo, não se escuta nada; para mostrar-lhe, em última instância, tudo o que se sabe e se pode se não responde a resposta devida.

(KOHAN, 2007, p.130).

A crítica, então, recai sobre o que se espera de uma aprendizagem dentro dos moldes que estamos acostumados e que se difundiram ao longo da história. Aprender significa adquirir o que falta e essa aquisição precisa ser *mesurada*. A Educação e a pedagogia têm se apoiado em sistemas que permitem mensurar, medir o que os aprendentes adquiriram. Para que isso seja possível, ensinam coisas simples, fáceis de serem observáveis e medíocres em certo sentido.

Quando falamos em aprender com experiências, precisamos ter claro que os efeitos de uma experiência vivida não são previsíveis, além de que são explicações dadas por um observador. Maturana (1999, p.265) aponta que “[...] a realidade que vivemos depende do caminho explicativo que adotamos, e este depende do domínio emocional no qual nos encontramos no momento da explicação.” Não podemos prever e nem mesmo mensurar um resultado para nossas experiências, mas retomando a epígrafe da seção: “Mesmo que de imediato não percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que experienciamos (MATURANA, 2001, p.10).

### 3. AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E O DIRECIONAMENTO DO OLHAR

O presente estudo se estrutura na dinâmica de investigar as experiências e os sentidos e significados de educar bebês e crianças bem pequenas em espaços de vida coletiva. Outro aspecto observado e refletido no trabalho diz respeito a uma visão de Educação como uma radical novidade, que se encarrega da humanidade dos seres humanos.

Para desenvolver a investigação parto de três premissas básicas que fundamentam o olhar que direciono para as experiências dos bebês e com o qual elas posteriormente serão interpretadas. A primeira diz respeito ao paradigma epistemológico adotado: a fenomenologia. A segunda se relaciona ao contexto ontológico da experiência: a condição humana de viver e aprender em relação com o outro. A terceira, por fim, refere-se ao contexto histórico no qual a Educação se desenvolveu no ocidente, junto a uma análise dos resultados disso na constituição de uma pedagogia que vem se conservando ao longo da história dos seres humanos.

Desta forma, a metodologia de investigação deste estudo é embasada na abordagem fenomenológica, no intuito de expressar sentidos e significação das experiências vividas pelos atores que compõem a pesquisa. Caracteriza-se, assim, a base para uma análise lógica e sistemática da evidência contida nas experiências vividas.

Nesse sentido, a pesquisa estruturou a investigação partindo de duas posições: olhar e enxergar para fora de nós, a fim de tentar conhecer os problemas que o mundo em que vivemos nos coloca; olhar e enxergar para dentro de nós, para ver dinamismos, vivências e repercussões do mundo em nós – nossos *vívidos*. Essa atitude de pesquisar se traduz na busca pela compreensão dos vívidos e tem sentido ao propor um estudo que centre o interesse no fenômeno, o qual não é um objeto, mas sim uma vivência.

De acordo com Holanda (2007), a fenomenologia pode ser entendida como uma postura investigativa que visa à elucidação de vivências, tais como emoção, percepção, aprendizagem ou imaginação, a partir da experiência comum e pela reflexão. É justamente a apreensão da realidade, a partir de um sentido intencional, que a pesquisa fenomenológica almeja acessar, ou seja, alcançar o significado da realidade e do mundo do sujeito, através dele como ator e protagonista da própria vivência.

Para produzir o conhecimento que esta tese apresenta, adotei, nos momentos vívidos com os bebês, suas professoras e no trabalho realizado na escola, uma postura que me permitisse um olhar sensível, que possibilitasse interpretar os vívidos que esses anos de contato me proporcionaram conhecer. No momento em que ingressei no doutorado e fiz a escolha por centrar meu estudo com os bebês de zero a dois anos, procurei afinar meu olhar nessa

direção.

Porém, muitos desafios surgiram no caminho: fui, constantemente, à medida que observava mais intensamente o trabalho com os bebês na escola, deparando-me com dificuldades para implantar o que eu acreditava e estudava. Além disso, fui sendo questionada pela comunidade escolar de como meus estudos teóricos do doutorado poderiam trazer resultados palpáveis para o fazer cotidiano com os bebês, suas educadoras e famílias.

Minhas escolhas metodológicas e teóricas caminham na direção de convocar os apreciadores e leitores deste trabalho, bem como todos os participantes da pesquisa, a tarefa do conhecimento dos vividos: meus vividos, seus vividos e os vividos dos bebês e suas professoras. O texto seria um encontro com a teoria, não como consumidor de ideias, mas para se deixar atravessar por ele, tomando posse do conceito enquanto experiência; não para aprender conteúdos, mas para desenvolver uma postura, uma maneira de olhar o mundo que se deixa tocar e desestabilizar pelo olhar, pelo gesto, por um pensar sobre.

Nessa busca, não se tem a tarefa de produzir o novo, mas de compreender as relações que compõem nossas experiências e, ao falarmos sobre elas, refazê-las para, assim, se apropriar delas e somente depois propor o novo. Na pesquisa qualitativa – em que a intencionalidade do pesquisador é conhecer o seu sujeito e desvelar suas ações, tendo como ponto de partida a observação, as respostas, o diálogo – deve-se salientar o enunciado como revelador de quem fala, que se mostra pela linguagem. Para Paul Ricoeur (1988), a fenomenologia lida com a tentativa de convergência dos discursos humanos em sua totalidade, de modo que consiste em dar um primado ao sentido e à promessa, sem omitir a estrutura e o rigor.

Os estudos fenomenológicos vão além de uma filosofia do sujeito cognoscente, apelando a uma oferta do mundo que, por sua vez, se vê transbordada por uma ontologia do ser, no momento em que este se dá a conhecer, se revela. Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos: Como se revelaram os bebês? Como os bebês constituem seus diálogos, suas respostas, suas linguagens? Apresento, nos episódios descritos e na conversa estabelecida com o campo, o desvelamento dos bebês, suas singularidades e subjetividades.

Para estudar os bebês e poder apreender suas experiências primeiras, acreditei ser necessário adotar uma postura que me permitisse, de modo sensível, adentrar em seu universo, fazer parte de suas vivências e captar a forma como estão elaborando significados de suas experiências educativas. Acredito que esse tipo de pesquisa confere subsídios para que se possam observar os bebês nas diversas relações com outros bebês e adultos, em seu cotidiano, em uma instituição de educação infantil.

A forma como se produzia conhecimento, através de uma análise distanciada dos sujeitos e dos fenômenos, vem sendo debatida e amplamente criticada atualmente. Barbosa (2004) aponta que, nos estudos relativos à investigação com crianças, cada vez mais vêm

se tencionando a separação entre sujeito e sociedade. Em relação à pesquisa em Educação, essa tensão fica clara, pois são múltiplas as vozes envolvidas nos atos de Educação das crianças pequenas, como, também, a relevância dos diferentes pontos de vista e a complexidade da ação pedagógica.

Essa visão indica a necessidade de uma nova postura na educação das crianças, na qual haja uma escuta mais atenta aos movimentos humanos e à criação de novos repertórios de mediação pedagógica. Estudos com esse enfoque, que procurem ver como se dão as interações sociais e como ocorre a produção de sentido nos sujeitos, partindo da premissa de que esses significados se estruturam nas experiências, devem estar pautados em uma visão nova de fazer pesquisa, que privilegie a relação de cumplicidade entre o pesquisador e os sujeitos. Desta forma, entende-se que o sentido não está separado do sujeito, da constituição subjetiva de suas histórias e dos contextos nos quais atua de forma simultânea em sua vida.

### 3.1. Princípios de uma pesquisa de inspiração fenomenológica

A partir dos pressupostos apresentados, aponto, a seguir, as bases do estudo que desenvolvi. Conforme Pedrosa (2004, p.211), ao investigar o processo de significação, é necessário perguntar-se: “Como emergem as significações? Quem significa? Qual é o *locus* desse processo?”. A concepção que está por trás desse tipo de investigação dirige ou orienta o desenrolar da própria ontogênese humana. Nesse sentido, o processo de significação tem um *locus*, acontece em cada pessoa e deriva da cultura na qual o sujeito está situado, envolvendo a corporeidade e a temporalidade. É impossível acessar uma realidade objetiva independentemente de nós e de nossa participação nos contextos que atuamos como seres do mundo.

Muito já sabemos a respeito de como os bebês se desenvolvem em seus aspectos físicos, sociais, cognitivos, mas poucos são as pesquisas relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos bebês, nas interações que eles estabelecem nos espaços coletivos de Educação. Também são recentes os estudos que se debruçam sobre a significação e os sentidos que os espaços destinados à infância têm para a constituição desses sujeitos.

Pesquisar as experiências educativas dos bebês e suas formas de aprender com o outro (neste caso, crianças da mesma idade e adultos cuidadores) impulsiona a busca por estudos metodológicos que conduzam à definição de princípios a serem adotados para que se constitua **uma pedagogia dos começos, dos inícios – que se dedica a educar os recém-chegados ao mundo**, o que configura uma mudança na vida dos seres humanos, que, em outros tempos, chegavam aos espaços educativos com seis ou sete anos. Com as alterações sociais e de organização da vida coletiva e familiar, muitas crianças estão chegando atualmente nesses espaços com cerca de seis meses de vida, como é o caso dos bebês investigados.

Cabe problematizar uma importante postura sobre esse tipo de pesquisa que pretende interpretar os vividos dos sujeitos envolvidos, pois, se conduzida desta forma, não há como separar pesquisa e intervenção. Para AmatuZZi (2007), a pesquisa fenomenológica se apresenta como pesquisa participante, em ação interventiva.

Basicamente, o que uma pesquisa de orientação fenomenológica se propõe a fazer é uma descrição densa dos fenômenos observados. Assim, através de uma observação atenta, descrevi o que vivenciamos – eu, os bebês, e as duas professoras participantes da pesquisa – para, então, construir um discurso, isto é, um dizer daquilo que foi vivido, que emergiu dessa experiência. Outro aspecto a considerar é que a descrição já é, em si, um ato interpretativo, uma vez que, ao descrever, já se revelam contextos de remetimentos pela escolha das palavras, pela maneira de organização do texto, pelo reconhecimento do modo de

ser do outro que está sendo observado e do modo de ser daquele que observa e descreve.

Não se trabalha, na pesquisa fenomenológica com categorias elencadas a partir de um quadro teórico elaborado *a priori* ou de instrumentos de pesquisa externos à investigação. Desta forma, o que se apresenta através da leitura atenta das descrições, sem perder de vista a intencionalidade do pesquisador, leva à constituição de Unidades de Significado – que correspondem às unidades da descrição que fazem sentido para o pesquisador ante à interrogação formulada.

Na análise dessas unidades que foram apresentadas em Cenas conforme o que explicitaram, de forma a possibilitar se pensar em uma Escola da Infância, encontram-se os mundos do investigador e do investigado, o que corresponde à narrativa das intervenções ocorridas ao longo do tempo de observação.

A seguir, apresento a configuração mais detalhada da pesquisa: como desenvolvo o estudo na perspectiva de pesquisa experiência em primeira pessoa, na qual narro meus vividos e minha intervenção junto ao campo de investigação do qual faço parte como profissional, bem como de que forma constituí uma aproximação entre a fenomenologia e a etnografia, de modo que possibilitasse o desenvolvimento harmonioso do estudo pretendido.



### 3.2. A etnografia e o estudo da experiência educativa dos bebês

Inicialmente, o método etnográfico tem sua história fundada na investigação dos costumes de outras sociedades e culturas. Desenvolveu-se a partir das expedições de exploradores no “mundo novo”, como também da emergência de novas disciplinas acadêmicas durante o século XIX, na Europa. Este corresponde ao método “objetivo” e descritivo da antropologia, sob o paradigma de Malinowski (1978) e vários outros autores. Durante o desenvolvimento do método, que se afirmava como “objetivo” e “positivo”, vários autores pontuaram sua história e a sua aplicação.

No decorrer do tempo, passou-se a assumir que a objetividade do método etnográfico, defendida pelo estruturalismo de Lévi-Strauss (1976), era inviável. As críticas foram fundadas por teóricos como Clifford Geertz (1989), que defende a aceitação de uma abordagem subjetiva em qualquer empreendimento etnográfico.

A partir dessas críticas, a abordagem etnográfica se desdobra por outros meios, com a proposta de antropologia interpretativa ou mesmo da utilização de recursos audiovisuais para o registro etnográfico, como no caso da antropologia visual. Geertz (1989) foi o precursor da corrente interpretativa antropológica, ao conceber a cultura como o universo de símbolos e significados, os quais permitem aos indivíduos interpretar a experiência e guiar suas ações, sendo a cultura o contexto no qual se constroem as realidades sociais e psicológicas. O conceito de cultura que o autor defende é essencialmente semiótico, uma vez que compreende o ser humano como um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, de modo que a cultura corresponde a essas teias e sua análise. Geertz (1989, p.15) aponta a cultura e seu estudo “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.”

Assim, o objetivo da Antropologia é entender o significado da experiência dentro de um quadro cultural amplo, sendo a etnografia o método por excelência da antropologia. O objetivo da fenomenologia, por sua vez, é compreender o significado da experiência vivida, ao entender que indivíduo e cultura – como uma dimensão do mundo – são mutuamente constituídos. Nesse sentido, creio que o método fenomenológico, com base em Merleau-Ponty, muito se aproxima da etnografia interpretativa. É possível destacar que ambas as perspectivas, tanto a fenomenológica como a etnográfica, entendem experiência não como um fluxo natural ou instintivo do ser humano, *mas como um fenômeno intersubjetivo, que se dá na interseção do ser humano com o mundo.*

A fenomenologia e a etnografia apresentam diferenças em seu método de investigação. Por isso, cabe questionar: Até que ponto as metodologias são distintas? Até que ponto a aplicação dessas metodologias não as redefine de acordo com o objeto ou o campo de in-



investigação? Do ponto de vista epistemológico, a etnografia tem como foco a explicitação dos conteúdos culturais da perpetuação e transformação a cada instante do ser humano. Conforme Geertz (1989, p.29), o etnógrafo inscreve o discurso social: ele o anota. “Ao fazê-lo, ele transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em uma inscrição e que pode ser consultado novamente.”

Ambas as abordagens, etnográfica e fenomenológica, apresentam a descrição densa como método de análise e apresentação dos dados. Com uma postura convergente, defendem que o pesquisador precisa ter clareza de seu envolvimento e não distanciamento do que estuda, de forma que precisa primeiramente apreender para depois apresentar seus dados. Por meio da observação participante, ou interventiva, enquanto instrumento integrante do método fenomenológico, introduzo a possibilidade de apreender acerca do fenômeno estudado em uma tentativa de alcançar a compreensão da experiência vivida dos bebês e de suas educadoras na escola infantil investigada.

Apliquei o método fenomenológico, utilizando dois instrumentos: a observação e a narrativa fenomenológica (integrante do método fenomenológico tradicional e que comumente se realiza com entrevistas); e o diário de campo, fruto da observação participativa (integrante do método etnográfico, realizada na imersão do pesquisador no campo de investigação).

Em se tratando de bebês e crianças bem pequenas optei, neste estudo, por não usar o método convencional de entrevista, mas sim uma observação *junto*, que relaciona uma linguagem de corpo às emoções nos momentos de interações. Essa forma de coleta de dados possibilitou a análise fenomenológica das *entrevistas em diálogo corporal* com os bebês e as crianças bem pequenas, bem como a análise cultural das experiências desses sujeitos e de suas educadoras, produto do diário de campo, para uma discussão final dos resultados. Também foi utilizado o registro através de filmagens e fotografias.

Esse tipo de investigação tem, para Sarmiento (2003, p.152), “uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola.” Esta visão indica a necessidade de uma nova postura, na qual haja uma escuta mais atenta aos movimentos dos humanos e à criação de novos repertórios de mediação pedagógica.

### 3.2.1. Uma etnografia fenomenológica visual com os bebês



*Ilustração 4: Os bebês na gelatina.*

*Fonte: a autora (2013).*

Início este tópico com o intuito de apresentar brevemente algumas considerações sobre a etnografia visual que será utilizada para apresentar a empiria do estudo. A imagem que apresento na abertura do tópico corresponde a uma narrativa dos bebês em uma experimentação na escola, durante atividade coletiva, realizada com todas as crianças da escola. Trago a montagem das fotos para ilustrar como, através das imagens, é possível também narrar as experiências que os bebês vivenciam. Essa forma de narrativa tem relação direta com a documentação pedagógica que será discutida mais adiante no trabalho.

Assim, trago este tópico ao trabalho com o objetivo de realizar uma reflexão possível sobre o uso da imagem em pesquisas com crianças e no âmbito dos espaços coletivos de educação. O uso de registros com fotos e vídeos vem ganhando bastante força nesse tipo de pesquisa, principalmente naquelas identificadas com a etnografia. Porém, o uso da imagem na constituição de um campo da disciplina antropológica é uma questão que vem sendo debatida internacionalmente há pelo menos 40 anos (BARBOSA; CUNHA, 2006).

Mesmo frente a tantos debates e justificativas que surgem ao longo das intensas investigações antropológicas, não há uma unanimidade quanto ao termo que designaria esse campo, ou mesmo as subáreas que a ele poderiam estar relacionadas. Observa-se em várias instâncias e instituições a utilização de expressões como “antropologia visual”, “antropo-

logia da imagem e do som”, “antropologia audiovisual” e muitas outras.

Esse intenso debate diz respeito à imagem – fotografia, vídeo, cinema – como questão de método de investigação; a imagem pensada como artefato cultural e, por isso, passível de se transformar em objeto da Antropologia. O pano de fundo de toda essa discussão, na verdade, está relacionado ao uso da imagem como subsídio para uma discussão epistemológica da prática antropológica conforme apresentam Barbosa e Cunha (2006).

O que pretendo destacar é que na Educação e, mais especificamente, na Educação infantil e nas pesquisas sobre infâncias, o uso da imagem também precisa estar relacionado a uma discussão epistemológica e, mais ainda, numa perspectiva ética que considere os envolvidos nessa captura e o desejo de que suas imagens sejam captadas e reproduzidas. Considero, nesse sentido, que as crianças e mais particularmente os bebês, poucas chances têm de falar (ou não) sobre esse desejo de participar desse tipo de estudo e do uso de sua imagem. Muito embora já existam pesquisadores atentos às formas que as crianças usam para comunicar seus desejos e incômodos, ainda existem dúvidas e incertezas sobre a constituição dessas imagens para as pesquisas realizadas.

Se o uso da imagem, como método ou técnica adotada na pesquisa de campo, como dado bruto de pesquisa ou registro, expressão de um processo de pesquisa ou narrativa visual e audiovisual, abriu caminhos para a constituição de estudos antropológicos, para o campo da Educação também esses pontos ainda estão latentes, carecendo de debates e tomadas de decisões. É evidente a dificuldade quanto à maneira de lidar com isso na pesquisa e no processo de documentar suas práticas, sendo uma perspectiva que reclama ainda definições de um estatuto claro para esse campo de ação.

### **3.2.2. Narrativas visuais como método ou técnica adotado na pesquisa de campo**

Mesmo quando o propósito do uso de imagens na pesquisa possui um cunho mais documental de registro de informações e situações de campo, elas podem ser utilizadas com uma série de variações. Sendo assim, para Barbosa e Cunha (2006, p.50),

A produção de imagens no âmbito da pesquisa de campo pode, nesse sentido, ater-se a uma aderência “realista”, na qual elas figuram como material comprobatório da presença do antropólogo em campo, um exemplo “palpável” de situações e contextos etnográficos ou ainda como descrições visuais destas mesmas situações.

Contudo, também existe uma outra aproximação, segundo a qual as imagens captadas no processo de pesquisa são, elas mesmas, objeto de análise e reflexão. Nesse caso, a imagem não é vista como dado empírico objetivo, mas como ponto de partida para uma re-

flexão conjunta sobre determinados contextos e situações, e pode ou não constituir material a ser incluído no formato final de apresentação dos resultados da pesquisa, seja em formato de tese, artigo ou relatório; desta forma “são imagens de um processo e a decisão de expô-las na reflexão final depende das escolhas e dos objetos do pesquisador.” (BARBOSA; CUNHA, 2006, p.50).

Quando da banca de qualificação deste estudo surgiu o debate entre os participantes sobre a pertinência do uso das imagens para documentar as experiências dos bebês e para dar visibilidade às diferentes formas que estes usam para se comunicar e para comunicarem seus repertórios de elaboração simbólica.

Depois desse momento, participando de seminários e eventos acadêmicos da área da Educação, surgiram novamente questionamentos sobre as pesquisas com crianças e o uso da imagem. Desde o início deste estudo, muitas imagens foram captadas e as mesmas geraram narrativas e encantamentos em relação aos sujeitos da pesquisa. Porém, sempre buscando por uma reflexão nesse sentido, o presente estudo não pretende, ao usar as imagens, criar a ideia de que elas falem por si só. Defendo que documentar um processo implica várias instâncias de registro. Busco, dessa forma, fugir de uma ideia que vem se firmando nas práticas educativas com a infância, relativa à produção de materiais com o uso da imagem para gerar o que podemos denominar de “álbum de fotografias”, como mera reprodução de imagens acerca das crianças e suas ações. Barbosa e Cunha (2006, p.51) consideram que:

A antropologia que mobiliza imagens em sua prática mostra que, isoladamente, a observação possui limitações quanto à produção de conhecimento. Mostra que a pertinência da observação etnográfica está centrada na construção de um olhar compartilhado, resultante da interação e do confronto entre universos culturais distintos.

Nessa situação, e contrapondo a ideia de uso da imagem como reprodução dos fazeres das crianças, ou mesmo de outros sujeitos de pesquisa, pode-se citar, como exemplo, o uso das imagens captadas para realizar a devolução do trabalho aos grupos pesquisados, como vídeos e fotografias que são mostrados aos envolvidos na pesquisa. Outra possibilidade é o uso das imagens como mediadoras para o estabelecimento de vínculos com os sujeitos no campo, cuja realização firma importante reciprocidade para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse caso, mostrar aos bebês e suas educadoras as imagens captadas trouxe grande oportunidade de criação de vínculo entre a pesquisadora e os sujeitos.

Numa perspectiva educativa que tem a documentação como uma de suas premissas, os filmes e fotos adquirem grande importância, mas não podem, no entanto, serem tratados como se fossem mais importantes que o conteúdo. O vídeo e as fotografias podem ser pen-

sados como o lugar do encontro, e sua realização como uma possibilidade reflexiva. Desta forma, remete-se a um entendimento da produção de imagens ou das narrativas audiovisuais como inseparáveis da produção de questões teóricas, no âmbito de uma pesquisa que se denomina etnográfica e de uma prática educativa participativa.

As linguagens visuais e audiovisuais, além de se constituírem em possibilidades metodológicas promovem matizes gerativas de uma outra maneira de pensar novos e velhos campos da antropologia; me atrevera a sugerir que essa maneira distinta de pensar diz do estudo do humano como um todo, se mostrando particularmente eficaz para proporcionar a compreensão de novas direções do imaginário humano, em suas dimensões tanto individuais quanto coletivas.

### 3.2.3. As narrativas visuais dos bebês



*Ilustração 5: Bebê questiona o que pode fazer.  
Fonte: a autora (2013).*

Abro este tópico com a narrativa visual do bebê que, frente à possibilidade ofertada a ele, questiona, duvida e mergulha para daí extrair uma possibilidade de experimentar algo novo, uma experiência primeira de interagir com a bacia de tinta.

As imagens retratam a história visual de uma sociedade, expressam situações signifi-

cativas, estilos de vida, gestos, atores sociais e rituais e aprofundam a compreensão de expressões estéticas e artísticas.

Nesse caso, o que está em jogo é a análise de imagens e discursos visuais, produzidos no âmbito de uma cultura, como uma possibilidade para dialogar com as regras e os códigos de uma cultura. Imagens podem ser usadas como meio de acesso a formas de compreensão e interpretação das visões de mundo dos sujeitos e das teias culturais em que eles estão inseridos.

(BARBOSA; CUNHA, 2006, p.53-54).

Contemporaneamente, a sociedade confere ao olhar um enorme poder, até mesmo os atos de pensar/conhecer parecem se originar na experiência visual, se levarmos em conta disciplinas como a Antropologia, que se baseia, sobretudo, no método da observação. Contudo, vale ressaltar que, partindo desse princípio de observação atenta e de olhar apurado, construímos todo um conjunto de códigos e significações fundamentados na experiência visual que são, na maioria das vezes, naturalizados. Talvez por estarem ligados às nossas relações mais primárias com o mundo, *olhar* e *ver* não se distinguem. Porém, como argumentam Barbosa e Cunha (2006), o antropólogo que lida com a imagem não pode, no entanto, destituir o olhar de sua significação.

Esse princípio também conclama a Educação a um olhar atento e sensível, que reconheça as significações que carregam ao observar pessoas e realizar interpretações atravessadas por essas observações. O olhar capta o que pode significar, diferentemente da visão, que é uma competência física do corpo, muito embora não estejam separadas e não ocorram de forma distinta uma da outra. O olhar é intencional, e as formas de olhar são resultado de uma construção que é cultural e social.

Os trabalhos antropológicos que lidam com a análise de imagens nessa perspectiva lidam com o cruzamento de diferentes olhares: o do autor das imagens, os dos sujeitos da imagem e o do próprio pesquisador. É nesse cruzamento de intencionalidades que reside a possibilidade de pensar a imagem como objeto fértil para a reflexão.

A imagem sempre esteve presente na experiência humana, se a entendermos como qualquer representação da realidade. No entanto, no mundo contemporâneo, ela se tornou o centro das formas de fruição do mundo, formando uma espécie de banco de referências para a construção da experiência cotidiana. A comunicação vai se dando por meio de signos e esses vão se tornando significados pela mediação cultural. Nesse sentido, o contexto no qual as imagens são construídas e geradas é fundamental para percebermos os possíveis significados criados. Sobre este aspecto, para Barbosa e Cunha (2006, p.55), “o contexto é crucial na análise dos filmes não por ser definitivo, mas por ser provocativo, sugestivo, por viabilizar a construção de um quadro de possibilidades.”

Desta forma, fazendo uso dentro de uma perspectiva de significação e intencionalida-



de presentes nas imagens geradas ao longo da investigação, optei por fazer uso das mesmas para apresentar aqui os resultados desse encontro – os bebês, suas professoras e a pesquisadora, reconhecendo a relação presente entre o ver e ser visto, o observar e ser observado e, dessa intersubjetividade, deixar emergir interpretações e significados compartilhados.

Documentar como um dos aspectos que envolvem uma educação participante, que busca dar visibilidade às crianças e suas experiências educativas, é parte intrínseca deste estudo. Documentar, observar e interpretar tem sido importante para pensar uma nova didática. Uma nova didática que compartilha e na qual participam adultos e crianças ao mesmo tempo. Isso se dá “[...] porque a documentação, independente do meio utilizado, se leva a cabo durante o processo e não ao final das experiências.” (SENSAT, 2011, p.10).

#### **3.2.4. Gerando dados**

Os dados empíricos desta investigação foram gerados a partir de uma abordagem configuracional, através dos procedimentos:

a) Observação das dinâmicas cotidianas de duas turmas de bebês: Berçário – composto por bebês de seis a 12 meses; Minimaternal – composto por bebês de 12 a 24 meses, centrando o olhar sobre as brincadeiras e as interações que os bebês realizam entre si. Essas observações foram sistematizadas e analisadas a partir da escrita de diários de campo, fotografia e filmagens.

b) Análise do contexto social e cultural dos bebês, possibilitando uma relação de dados que leve à compreensão da realidade local – estes dados não foram vistos de forma isolada, mas relacionados ao contexto no qual estão inseridos os bebês, servindo de pano de fundo para as interpretações posteriores.

c) Excertos dos relatos bissemanais – documentação produzida pelas professoras e pela escola para compor o portfólio de cada bebê. Optei por incluir recortes dessas narrativas de documentação como um dos dados da pesquisa, pois participei de toda a elaboração dessa forma de documentar as experiências dos bebês, para dar visibilidade e narrar às famílias o cotidiano deles na escola.

d) Também utilizei fotografias que as professoras registraram das experiências que ofereciam aos bebês e às crianças bem pequenas; com esses registros é que elas produzem a documentação para o portfólio e os murais que costumam expor na escola.

Os relatos bissemanais foram elaborados para responder a uma demanda que se apresentava à escola, sempre difícil de resolver. Durante quatro anos foi elaborado e realizado na escola o “Livro da Vida” – uma técnica da pedagogia Freinet, que consiste em registrar e documentar o percurso do grupo durante um ano. Essa técnica gerou lindos livros, re-

pletos de narrativas poéticas e significativas de cada grupo. Porém, não conseguia responder a uma necessidade premente que se apresentava, qual seja, de dar visibilidade às famílias das experiências vividas pelas crianças. O livro deveria ir uma vez por mês para a casa de cada criança do grupo, mas demorava a voltar, o que impedia a documentação de momentos importantes e acabava não dando conta de ir para as famílias o quanto deveria.

Refletindo sobre isso e buscando tornar a documentação das experiências vividas pelas crianças em seus grupos a escola chegou à elaboração do relato bissemanal para compor os portfólios. O formato que ele tem hoje foi também sendo elaborado no decorrer do tempo. Surgiu depois de discussão com o grupo de professoras, coordenação e direção, como poderíamos documentar de forma breve, que não torna a leitura cansativa. É o formato que é utilizado até o momento. Nesse formato, o relato deve falar de quatro momentos diferentes que se destacaram no percurso do grupo em duas semanas, e cada momento relatado é acompanhado de uma fotografia. Em certos períodos do ano, em consonância à programação do momento na escola, o relato toma uma configuração diferente, e narra mais intensamente essa experiência, como, por exemplo, a Mostra de Artes.

A documentação na escola vai além dos relatos bissemanais. São utilizados murais que ficam em uma área específica da escola para esse fim; murais que ficam nos corredores próximos das salas de turma; fotos em uma TV no Hall junto dos murais e dos portfólios.

### **3.2.5. A escola pesquisada**

A escolha pelo local onde a investigação aconteceria foi se definindo durante os dois primeiros anos de estudos. Alguns aspectos relacionados ao fenômeno que seria observado foram determinantes para as decisões tomadas nesse sentido. O primeiro e mais importante diz respeito à ideia de constituir um estudo que se posiciona como uma positividade, de afirmação de uma abordagem educativa possível e necessária para a formação humana.

O segundo diz respeito ao desejo de realizar uma pesquisa-intervenção, na qual pudesse desenvolver ações com os bebês e suas professoras numa perspectiva de pesquisa que não se caracterizasse como uma denúncia, mas, do contrário, como uma ideia de mostrar um caminho potente e possível para o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas. Posso agora, ao sistematizar a pesquisa, depois de cinco anos de estudos/intervenção/olhar atento/caminhada conjunta, dizer que muito foi construído e muito ainda se tem para caminhar.

O terceiro aspecto diz respeito ao atendimento que é oferecido às crianças e suas famílias, como o número de crianças por sala e o espaço físico destinado à permanência das crianças durante o tempo que estão na escola. Esses aspectos – número de crianças e espaço físico – são importantes para a investigação, pois além de contribuírem com os aspec-



tos da prática realizada com os bebês e as crianças bem pequenas, também contribuem em relação ao fato da presença de uma outra pessoa, mesmo que conhecida, como no meu caso, nessa instituição, não alterar o cotidiano e as interações que ocorrem nesse espaço-tempo da escola. A ideia era não causar muitas alterações com a presença de mais uma pessoa, no que tange a utilização do espaço e ao desenvolvimento das relações pedagógicas.

Deste modo, no ano de 2011 dei início ao trabalho de investigação mais sistemático e configurado para responder as questões que se apresentavam. Um aspecto que adotei para realizar essa investigação foi o acompanhamento sistemático do trabalho de dois grupos de bebês, durante dois anos de investigação.

A Escola Infantil Baby House foi fundada em Porto Alegre no dia 21 de maio de 1981, por duas professoras. Atende atualmente cerca de 150 crianças, possuindo um espaço físico privilegiado, totalmente voltado à educação das crianças de zero a seis anos.

A escola trabalha com professoras graduadas em Pedagogia em todas as turmas desde 2007, aprimorando as condições de trabalho, estabelecendo um plano de formação para a equipe, criando um suporte administrativo para a sustentação da instituição e melhorando ainda mais o espaço físico, o que é uma das suas premissas educativas.

No ano de 2006, dei início ao meu trabalho na escola, primeiramente realizando um evento com as famílias. Posteriormente, fui chamada novamente para ajudar a implantar algumas mudanças pedagógicas no trabalho com as crianças. Após esses dois trabalhos, e de uma aproximação mais intensa com a escola, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica da escola e a formação dos professores. Nessa ocasião, havia terminado recentemente o Mestrado em Educação na linha de *Ensino e Formação de Professores*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Quando cheguei para atuar na coordenação pedagógica, a escola estava reafirmando seu compromisso de oferecer uma educação criativa, cooperativa, ética e contemporânea, que tornasse as crianças capazes de lidar com os desafios da vida e recriar o mundo. Foi um grande desafio, pois estávamos passando a contratar apenas professores graduados em Pedagogia. Com isso algumas mudanças foram bem intensas e necessárias.

A escola está situada em um bairro bastante “agitado” da cidade. Fica em uma avenida com trânsito intenso de veículos durante o dia todo. Esses aspectos são bastante relevantes para o trabalho que a instituição busca desenvolver com as crianças, ou seja, um trabalho voltado a valores de convivência, cooperação, criatividade e respeito ao tempo da infância como os mais importantes. Nesse bairro – Bela Vista – se localizam muitas lojas e escolas – todas privadas, algumas de grande porte e outras menores, que atendem apenas educação infantil.

A situação socioeconômica das famílias é de classe média e classe média alta. As cri-

anças são na sua grande maioria filhos únicos ou com um irmão, e compõem famílias nucleares. Uma característica marcante é que os pais trabalham muito e geralmente tem grandes responsabilidades. Isso acarreta uma vida corrida, e muitos se sentem pressionados e culpados por não terem mais tempo para seus filhos. Essas características correspondem a um tipo bem específico de infância, na qual as crianças têm suas necessidades atendidas, são bem “cuidadas” e têm acesso a muitos bens de consumo. Por outro lado, elas sentem-se pressionadas pela vida corrida e por uma grande expectativa que ocorre em torno delas, a de que sendo filhos únicos – muitos planejados e esperados – precisam corresponder com exigências do tipo: ser o mais inteligente, aprender muito e muito rápido, ser carinhoso e alegre sempre e se destacar em algum aspecto, entre outras exigências. Nas relações com as famílias na escola, fica nítido o desejo de que as crianças não passem por frustrações, não lidem com dificuldades e que realizem anseios e desejos dos pais.

Frente a todos esses aspectos, a escola, desde 2006, vem buscando uma reflexão e um aprofundamento no trabalho com as crianças, de forma que possa atuar significativamente para contribuir com a transformação dessas normas estabelecidas pelo contexto em que se inserem.

O cotidiano da instituição está organizado a partir de horários previamente definidos, mas flexíveis, incluindo manhã, tarde, integral e horários intermediários. Seu horário de funcionamento é das 07h15min às 19h15min. Algumas crianças permanecem durante todo o dia na escola; outras frequentam apenas o turno da tarde e outras ainda os turnos intermediários.

As crianças estão organizadas em seis níveis, tomando como referência sua idade completa em abril:

- Berçário: 0 anos;
- Minimaternal: 1 ano;
- Maternal I: 2 anos;
- Maternal II: 3 anos;
- Jardim I: 4 anos;
- Jardim II: 5 anos.

Conforme mencionado, a estrutura física é um dos aspectos de grande investimento da escola, que conta com:

- Onze Salas de Turma, que são de uso exclusivo de cada grupo de crianças;
- Quatro ambientes de apoio ao Berçário, além da sala exclusiva para os bebês de até um ano e um mês: Sala de Alimentação, Soninho, Hall e um amplo Solário;
- Uma sala de atividades múltiplas, que pode ser sala coletiva, sala de apoio ou sala de turma, conforme a necessidade;

- Dois ambientes abertos de uso das crianças que recebem nomes lúdicos, inspirados na forma como as crianças denominam os ambientes: Pátio das Árvores e Terraço do Sol (que incluem diversos espaços em cada um, como brinquedos de escalada, brinquedos de praça, casinhas) e Quadra da Grama (miniquadra para futebol e outras atividades);
- Sete salas educacionais coletivas: Salão dos Brinquedos (específico para crianças de 1 a 3 anos), Salão das Estrelas (usado para o soninho e também para eventos), Salão das Nuvens (playground coberto), Salão da Lua (para festas e vídeo), estes também usados para atividades coletivas como Educação Física, Música, Oficina do Brincar, Ritmo e Movimento, além de Ateliê das Artes, Biblioteca (que inclui jogos e vídeo) e Sala de Informática;
- Além desses ambientes, também dispõe de vários outros, destinados aos serviços de apoio, como secretaria, administrativo, etc.

Toda a equipe passa por formação permanente. Conduzo esse trabalho desde 2006. A formação das professoras é realizada semanalmente em reuniões de duas horas de duração. A formação das educadoras assistentes acontece em duas ocasiões ao mês, por vezes em conjunto com as professoras, eventualmente separado. Esses encontros consistem em estudos de temas relacionados ao trabalho pedagógico e à filosofia da escola, formação cultural e artística da equipe, buscando um aumento de repertório e vivência que possibilitem enriquecer o trabalho a ser realizado com as crianças e com as famílias, ou oficinas.

A seguir apresento os princípios pedagógicos da escola, extraídos do Plano Político-Pedagógico (PPP) elaborado no ano de 2013, para realização do credenciamento e autorização para funcionamento da instituição junto aos órgãos competentes do Município de Porto Alegre.

### ***Princípios pedagógicos***

*A educação das crianças pequenas envolve pensar em implicações éticas e políticas que precisam ser assumidas pelos sujeitos da prática educativa.*

*A Educação Infantil aborda em sua prática muitos fazeres que não estão presentes em outros seguimentos da educação. Um aspecto importante é a relação entre o cuidar e educar. Devido a isso surgiu a necessidade de se pensar uma pedagogia voltada à infância, que pudesse abordar as peculiaridades que estão presentes no campo da educação das crianças de 0 a 5 anos.*

*O trabalho realizado em nossa Escola visa o desenvolvimento integral da criança possibilitando que desenvolva valores e atitudes direcionados ao preparo para a vida, para aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na Baby House os valores que trabalhamos com as crianças, possibilitam a elas uma*

*formação alicerçada em princípios de coletividade que resultam em um trabalho cooperativo.*

*Pautados nas ideias de Freinet, propiciamos as crianças uma autonomia responsável, em que elas possam ser autoras e co-autoras de suas aprendizagens. O percurso educativo deve assumir todos os momentos do dia, nas mais variadas situações, brincadeiras livres e mediadas, diálogo entre crianças e adultos e crianças entre si, bem como os adultos entre si.*

*Nesse sentido podemos afirmar que é uma visão sistêmica que não pressupõe aulas por parte do professor e sim sua participação nesse coletivo que coopera em conjunto para construir a aprendizagem e as experiências diárias. O preparo de contextos em que acontecem as brincadeiras e o aprendizado deve ser de responsabilidade pedagógica da professora, porém discutida e decida no grupo.*

*As crianças têm um espaço educativo pensado para elas, que possibilita que se arrisquem, que escolham como se exprimir, que sejam ouvidas e que saibam ouvir, que experimentem diversas experiências e conteúdos, que assumam posturas investigativas, vivenciando situações de grupo e individuais.*

*Freinet buscou ao propor sua pedagogia uma escola que respeite a criança através de técnicas que a envolvam respeitando suas particularidades e diferenças. Nossa proposta nesse sentido é uma escola prazerosa, onde a criança queira estar, permanecer, onde o coração, a afetividade e as emoções predominem, onde haja alegria e prazer para descobrir e aprender.*

*O que motivou Freinet a criar sua pedagogia foi perceber como a escola tradicional é fechada, contrária à criatividade, à descoberta, ao interesse ao prazer infantil, que oprime e desconsidera a experiência de vida das crianças, não valorizando sua visão de mundo para chegar à visão científica.*

*Buscando ultrapassar essas concepções de educação e de trabalho com as crianças pequenas é que surgem as pedagogias da Educação Infantil, que tem em suas premissas muito do que Freinet defendeu e aplicou em seu sistema educativo.*

*Em 2008 a meta definida era colocar a criança como centro de todo o trabalho. Pensando sempre no bem estar e felicidade delas, criando um ambiente voltado as suas necessidades e acima de tudo respeitando e valorizando o tempo da infância.*

*Atualmente essa prática se tornou realidade na Baby House, através do trabalho que desenvolvemos as crianças são participantes ativas e plenas de todo o processo educativo que acontece na Escola. Través de uma metodologia própria que estamos desenvolvendo e praticando, nossas crianças se sentem parte principal e já desenvolveram uma forma de estar na Escola que comumente surpreende os adultos novos que chegam.*

Diante dos aspectos apresentados, procurei mostrar como me inseri e como desenvolvo meu trabalho na instituição, que sempre acolheu meus estudos e intervenções advindas dos mesmos, o que se tornou fundamental para que fosse o *locus* da investigação. A escola

apresentou sempre uma clara abertura por parte da comunidade como um todo para o debate e para a reflexão sobre as experiências vividas, o que correspondeu como uma característica bastante positiva para o trabalho de campo. Tal fato não implica na ausência de relações de conflito. Pelo contrário, o fato de estar desenvolvendo estudos e realizando uma investigação do trabalho fez com que eu fosse avaliada ao longo do processo, mediante o cruzamento dos diferentes pontos de vista e dos estudos desenvolvidos.

### **3.2.6. O encontro com os bebês e suas educadoras: agora é hora da pesquisa**

Começo me referindo à dificuldade que tive em dar início ao contato mais sistemático com os bebês e suas professoras, para iniciar definitivamente a pesquisa. Ao longo dos cinco anos de doutorado, constantemente a pesquisa esteve presente, e suas marcas iam se imprimindo nas práticas com os bebês e nas reflexões que realizava com as professoras – de todos os níveis – nos encontros de formação. Porém, faltava realizar uma intervenção mais *junto* dos bebês e suas professoras, fazer escolhas e abandonar aspectos que não seriam possíveis de realizar.

Fui então, após o Exame de Qualificação, em novembro de 2011, entrando de forma mais sistemática nos grupos escolhidos. Sabia nesse período que teria pela frente algumas mudanças de constituição dos grupos de crianças, pois em breve o ano se encerraria e assim os bebês trocam de turma, outros saíam da escola e novos chegariam.

Devido a isso e conversando com a professora do Berçário, achamos melhor fazer uma observação-testagem, que serviria para fazer então as escolhas e dar forma às observações. Nesse momento observei o grupo como um todo, e já de início muito material foi gerado. Fiquei realmente impressionada com a riqueza de material que teria para interpretar. Também um aspecto que se apresentou, e que é comum ocorrer na escola, foi a mudança da professora do grupo de crianças de 1 a 2 anos, o que acarretou em dificuldade para a constituição de vínculo com as educadoras<sup>12</sup>.

Durante o tempo que observei, ainda em 2011, destaquei alguns bebês para serem então meus companheiros de pesquisa. Nessa ocasião já tínhamos na escola a confirmação da continuidade deles no ano seguinte – devido ao processo de matrícula.

Outra decisão importante para o estudo diz respeito à forma como realizaria essas observações. Busquei organizar o tempo de estar com os bebês em dois momentos, pois queria estabelecer um vínculo com eles e com as educadoras que me permitisse capturar filmagens e fotos intervindo o menos possível nas ações cotidianas do grupo.

---

<sup>12</sup> O termo “educadoras” corresponde à professora do grupo, que é pedagoga, e à assistente, que tem formação em ensino médio e curso de educadora assistente.

Um aspecto que procurei observar no processo de investigação era o que significava estar pesquisadora junto dos bebês e de suas educadoras, uma vez que tenho na escola um papel bem marcado como coordenadora, o qual acarreta também a função de supervisionar o trabalho pedagógico. Outro fator importante diz respeito a permitir que os afetos com os bebês se constituíssem e se manifestassem – já que com os bebês a proximidade não é possível sem uma relação de confiança ou de reconhecimento do outro –, tudo isso sem perder de vista os objetivos que moviam a investigação.

Bastante ciente de que a narrativa que emerge da realidade e do encontro com os bebês e suas educadoras é uma interpretação elaborada a partir do cruzamento de vários elementos, é fato que a relação adulta-pesquisadora e crianças recoloca a temática do “poder da palavra” em discussão, já que, ao final, a interpretação e a escrita do texto cabe ao adulto, e seria ingênuo da minha parte afirmar diferente. Então, surge a dúvida: que vias de diálogo podemos também estabelecer no momento da investigação? Com quem dialogar no sentido de manter a ética relativa à participação das crianças nos estudos sobre a infância, quando a investigação envolve crianças tão pequenas?

Minhas escolhas foram no sentido de manter uma relação respeitosa e aberta com os bebês, com as educadoras e com a equipe e a escola como um todo. Meu referente principal sempre foram os bebês. O cuidado em tentar perceber as suas reações, seus interesses e sentimentos em relação à investigação sempre esteve presente.

Destaco que este estudo não pretendeu em nenhum momento apresentar aspectos de desenvolvimento individual dos bebês. Embora reconheça que existam estudos de grande validade que se propõem a fazer isso, este não é o foco desta investigação. Numa perspectiva que acredita que a Educação é relação, é estar com o outro em um espaço de vida coletiva, o estudo buscou nos momentos de observação captar os processos de significação e elaboração de sentido pelos bebês que ocorrem nas experiências vividas na escola infantil – um espaço coletivo – olhando assim para as subjetividades, sem perder de vista o singular e o plural. Conforme Lévinas (1998) a partir de uma análise fenomenológica, a subjetividade se reconstrói como uma estrutura de acolhimento ao outro. Nesse processo de reconstrução, a subjetividade é vista a partir da alteridade do outro, contrapondo a ideia de centralidade de um sujeito autônomo e soberano, o que dispõe a subjetividade em termos de acolhimento, hospitalidade e responsabilidade pelo outro.

Ao buscar estabelecer uma postura de alteridade e acolhida com o outro, que neste estudo especificamente são os bebês e suas educadoras, procurei desenvolver uma postura de respeito e atenção com todos os envolvidos no convívio que se estabeleceu durante as observações. Assumi assim, como uma das questões que envolvem a análise deste estudo, a hospitalidade, não perdendo a dimensão de construção de uma ética de pesquisa apoiada na relação e responsabilidade com o outro na educação.

Desta forma, procurei aos poucos constituir uma entrada nos grupos do Berçário e Minimaternal sensível e respeitosa com os bebês e as educadoras. Mesmo conhecendo a todos e participando do cotidiano da escola, precisei dividir esse momento em dois. Primeiro participar da jornada sem filmar ou fotografar, ficar na sala da turma observando e me permitindo ser observada. No segundo momento, para inserir a câmera, fizemos um jogo, eu e a professora do Berçário. Como está acostumada a fotografar os bebês, ela então iniciou usando minha câmera, que era bem maior que a dela para que as crianças criassem intimidades com a mesma. Aos poucos, fui dando início às filmagens e fotografias, e os momentos de partilha com os bebês foram se intensificando.

A inserção nos dois grupo de bebês que participaram desta investigação, Berçário e Minimaternal, ocorreu de forma distinta em cada um deles. Inicialmente tinha-se o desejo de acompanhar os bebês por dois anos. Porém, no decorrer do processo constatei que esse tipo de estudo, com uma configuração mais longitudinal, muitas vezes quando se trata de crianças nos espaços de vida coletiva, pode ter seus complicadores, sendo os mais frequentes a saída de alguma criança da instituição, ou o fato de que elas trocam de grupo. Na escola que foi locus da pesquisa os bebês quando completam 1 ano vão compor outro grupo que tem um trabalho dirigido a essa fase.

Dentro dessa configuração procurei então localizar no grupo de bebês que estavam na escola no segundo semestre de 2011 alguns bebês para acompanhar suas experiências. Essa escolha foi feita pela aproximação da idade dos mesmos e pela possibilidade de acompanhá-los por todo o ano de 2012.

Desta forma, meus companheiros de caminhada foram aos poucos se definindo de acordo com o desejo que me demonstravam e conforme a formação dos grupos se constituía. Sendo assim, alguns vieram compor o estudo no final de 2011; outros chegaram em março de 2012 e alguns no decorrer do ano; outros bebês ainda vieram compor nosso grupo de caminhada em 2013. Com eles tivemos algumas confirmações e intensificamos algumas ideias sobre as experiências primeiras dos bebês.

Embora tenha apresentado individualmente os bebês na versão da tese que foi apresentada a banca, após fazer uma longa reflexão optei por retirar da versão final a imagem e a identificação deles.

### **3.2.7. As educadoras**

Todas as educadoras que participaram do estudo trabalham exclusivamente com as turmas de bebês na escola. Precisei elaborar bem a pesquisa para somente depois resolver quais iriam participar.

As educadoras da turma do Berçário estão há bastante tempo na escola. A professora



Andréia, trabalha na escola há dez anos e sempre atuou com os bebês de 1 a 2 anos. No ano de 2011 ela passou a trabalhar com o Grupo do Berçário que são os bebês de zero a 1 ano. Sempre muito dedicada, desde que comecei a atuar na escola trocamos muita experiência. Ela é bastante atenta e organizada, passando muita segurança para as famílias. Gosta de escrever e escreve bem, faz boas narrativas sobre os bebês e documenta bem com fotos as experiências dos seus bebês. Lúcia, assistente do Berçário, trabalha na escola há 15 anos e sempre atuou com esse grupo. Muito sensível, demonstra grande respeito pelo tempo dos bebês, não costuma ficar “falando por eles”, o que é comum em alguns adultos, nem ficar “estimulando” para que acelerem seus processos de desenvolvimento. Trabalhar com elas tem sido muito significativo e muitas coisas aprendemos juntas.

A outra professora que participou do estudo, Cristina, trabalha na escola há 5 anos e sempre com o grupo do Minimaternal. É uma professora encantada com as possibilidades dos bebês de 1 a 2 anos. Gosta de oportunizar às crianças experiências variadas e bem elaboradas, sente-se desafiada pelas crianças e se auto desafia ao longo do ano. A assistente do seu grupo, Dulce, trabalha na escola há dois anos e sempre com a mesma idade. Alega que aprendeu muito com a professora e que sente alegria no cotidiano com as crianças, que nunca tem monotonia.

Ao apresentar as professoras e assistentes dos grupos que acompanhei, procuro apontar já de início aspectos que foram surgindo no decorrer da investigação e que faziam muito sentido para a observação/investigação/intervenção. No decorrer do trabalho apresento esses aspectos e um pensar reflexivo sobre eles, com vias de apresentar também breves conclusões para esta tese.

Quero marcar como um fator muito importante deste trabalho o aspecto do que foi observado das experiências primeiras dos bebês. O que me moveu e me emocionou ao longo de todo o processo de elaboração do estudo, já no projeto de ingresso no doutorado, era a vontade de investigar os bebês entre eles, em momentos de coletividade no grupo. Sendo assim, não serão apresentados episódios de investigação individual dos bebês, pois todas as experiências realizadas são coletivas e aspectos de relação entre os bebês foram observados, uma vez que uma das coisas que os bebês encontram nos espaços de vida coletiva são as amizades que brotam dos encontros entre eles.



A seguir convido o leitor a acompanhar uma reflexão que trago para esse trabalho sobre o que é a educação, sobre o que significa educar e sobre a constituição da Pedagogia como área que se dedica, desde seu surgimento, a formar as crianças para “viverem em sociedade”. O intuito de apresentar essa reflexão é para possibilitar uma análise mais alargada



do que seja educar crianças de zero a dois anos. O que pretendo apontar com isso diz respeito a não ver separação entre fases e etapas da vida, e sim a necessidade de se pensar uma educação que se faz *com as pessoas* e como formação na vida e para a vida.

## 4. EDUCAÇÃO: UMA RADICAL NOVIDADE

Um menino nasceu,  
o mundo tornou a começar

*João Guimarães Rosa*

O desafio que busco conhecer com o estudo que apresento é o de investigar a possibilidade de abordar a questão da humanidade – do ser humano – e das implicações disso para a educação das crianças. Pergunto então: O que significa ser humano? O que significa e qual o sentido de uma vida humana?

A questão do que significa ser humano diz respeito a todas as nossas aspirações, e faz parte constante das nossas dúvidas, mesmo que não formulemos assim a pergunta. Portanto, além de se configurar questão prática, também é uma questão que se caracteriza urgente, num mundo perturbado por reivindicações *concorrentes* sobre o que significa levar uma vida humana. Uma maneira de tratar a questão sobre o que significa ser humano é começar com a observação de que nós temos um mundo e habitamos um mundo.

Por esses aspectos, responder esse questionamento também se torna crucial à Educação. Numa perspectiva que vê a Educação com uma função muito mais ampla que socializar e inserir o indivíduo humano em um mundo preexistente e pronto, educar remete à responsabilidade que assumimos por esse mundo em que vivemos e pelos novos seres que chegam a ele.

Pretendo, ao longo do trabalho, apresentar uma ideia de educação, um modo diferente de compreender e de abordar a educação. Sabendo da provisoriade dos estudos e até mesmo das ideias, sei que aqui não vou dar conta de toda a complexidade do que seja educar seres humanos para viver nesse mundo contemporâneo, permeado de incertezas e inseguranças, medos e receios. Acredito que as ideias formuladas e apresentadas neste estudo não são inéditas e nem primeiras, mas são originais em suas formulações. Estudar educação numa abrangência que coloca como questão central a humanidade do ser humano, percebendo isso como uma questão radicalmente aberta, por si só já é uma proposição nova, mais ainda quando a reflexão e a abordagem se referem e se afunilam na educação das crianças bem pequenas, dos recém-chegados ao mundo.

Todavia, responder esses questionamentos torna-se bastante difícil numa perspectiva de quem olha de fora. Para abordar a humanidade dos seres humanos como uma questão central para a Educação e “radicalmente *aberta*” (BIESTA, 2013, p.25) é preciso participação na educação, é necessário falar de dentro. Nesse sentido, abre-se outra questão a ser abordada na sequência do trabalho: como participamos da educação? A resposta deve se

remeter a todos os envolvidos na educação, ou seja, todos os seres humanos que de uma maneira ou de outra, em nosso mundo, são afetados pela educação. Praticamente todos os seres são afetados, até mesmo os que não têm acesso a ela são afetados por sua falta.

A visão que apresento diz respeito a uma compreensão da educação que tenta romper com os preceitos modernos, na qual é vista como formação de seres humanos racionais, que são “preparados” e “ajustados” para viverem conforme os preceitos desse mundo racional. Os educadores, nessa perspectiva, são vistos como os “guias” e “formadores” dessa racionalidade, buscando “moldar” seus alunos para o mundo pronto que os espera.

Não estou aqui afirmando que precisamos negar a racionalidade – e nem seria possível, pois nós seres humanos não nos configuramos pela dualidade razão/sensibilidade. O homem é uma totalidade em que razão e sensibilidade, objetividade e subjetividade não estão separados, mas constituem sua humanidade.

Nesse sentido, a educação que se dedica a pensar em uma perspectiva de responsabilidade pelo mundo e pelos seres que nesse mundo chegam para irromper algo novo, precisa rever os princípios nos quais vêm se assentando. Precisa reformular pensamentos e conhecimentos sobre as reais necessidades do mundo contemporâneo e suas características de provisoriedade, incerteza, angústia e dúvida, as quais perpassam as relações humanas.

Hannah Arendt (2002) aponta que é um risco, e até mesmo um erro de interpretação, que a crise na educação seja considerada como problema de última instância e que ocorra de forma isolada do contexto social e cultural. Desta forma, é um risco querer encontrar a solução para problemas tão intensamente enraizados a partir de juízos pré-formados, ou seja, a partir da estrutura que já temos na educação e nos sistemas escolares que se apoiam em uma formação já consolidada que, por sua vez, é a morada da própria crise.

Pensar sobre a situação em que se encontra a educação hoje leva a questionamentos de como se encontra a sociedade e o mundo, das marcas que o nosso tempo vem imprimindo nas pessoas, nas relações e nas organizações sociais de forma geral. As crises ecológicas, políticas e sociais que testemunhamos hoje e que impõem à humanidade pensar sobre nosso viver em um mundo de pluralidade e diferença, parecem apontar que a visão de mundo que sublinha a linguagem emancipatória da educação pode ter chegado a seu ponto de esgotamento. Hoje, a questão mais importante é a de como nos responsabilizamos pelo nosso mundo, como podemos reagir ao outro, quem é o outro com quem coabitamos o mundo e como podemos viver e nos relacionar com esse outro que nos é diferente e semelhante ao mesmo tempo.

Porém, o caráter de dificuldade que é inerente à educação, tem relação direta com as concepções que se afirmaram ao longo da história da Pedagogia. Essas concepções basicamente estão relacionadas à compreensão de educação como “fabricação” do outro,

tornando ele competente para a função a que está destinado, ou seja, uma intervenção na vida do sujeito com o intuito de tornar essa vida, de certo modo, melhor, e de formar pessoas para participarem de forma segura na continuidade cultural e social.

Nesse sentido, em nome da preservação de que o novo seja de fato novo, argumenta Arendt (2002) é preciso que a educação não tenha a pretensão de formar e produzir tal novidade, se tornando instrumento de antecipação e controle de toda renovação desejada. Uma vez que é inerente à própria condição humana transformar-se em um mundo antigo, “preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.” (ARENDR, 2002, p.226). Educar não é fabricar um ser humano novo, e nenhuma forma de educação nesse sentido vai conseguir preservar a possibilidade de que eles tragam a novidade tão desejada ao mundo.

Uma sociedade, na qual a tarefa de educar consiste na “fabricação do Outro com o objetivo de torná-lo ‘competente’ para a função que está destinado.” (BARCENA; MÈLICH, 2000, p.14), não consegue romper com uma ordem predeterminada. No entanto, o que apresento aqui e defendo como necessário à Educação é pensar uma pedagogia voltada ao acolhimento hospitaleiro desse novo ser recém-chegado, uma prática interessada nos sujeitos, uma prática responsável pela unicidade de cada ser humano.

Entender a educação desde uma perspectiva de radical novidade requer que se pense a educação como um “acontecimento ético”, e exige da pedagogia, enquanto forma e modo de ensinar, que leve a cabo uma reflexão profunda sobre a cultura que se estabeleceu em torno do ensinar e do aprender, discurso que se fundamentou na escola moderna. Torna-se preciso olhar para o que se passou com o mundo e a humanidade neste último século, no qual essa pedagogia ensinante, vertical e centrada em princípios de socialização e manutenção de uma cultura dominante teve parcela de responsabilidade. Nesse sentido, a compreensão de elementos tanto particularmente educacionais como qualquer outro elemento da realidade mundial, podem apontar para outro conhecimento ou uma nova reflexão sobre educar crianças na contemporaneidade. A educação tem um caráter inerentemente difícil, mas é passível de mudanças.

Portanto, o que defendo no presente estudo, e apresento para que se pense a educação das crianças, diz respeito à educação enquanto cultivo da pessoa humana, ou seja, o cultivo de uma humanidade dos indivíduos, que se faz possível numa perspectiva de acolhimento e hospitalidade com o outro.

Receber os novos seres e se responsabilizar por eles e pelo mundo é fundamental, e já não pode mais esperar; torna-se imprescindível rever antigas formas do que se considera introduzir as crianças na cultura e na sociedade, pois conforme Biesta (2013), é preciso mais que garantir a chegada e introdução dos novos ao mundo, permitir que se tornem

“presença”, participando e agindo em sua mundanidade. Entretanto, só podemos nos tronar presença e termos consciência de nosso estar no mundo quando nos reconhecemos parte de um mundo povoado por outros seres que não são como nós.

O “mundo”, compreendido como um mundo de pluralidade e diferença, não é apenas a condição *necessária* para que os seres humanos possam se tornar presença; é ao mesmo tempo uma condição *problemática*, que torna a educação um processo *difícil*. O papel do educador em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, e em termos de responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença.

(BIESTA, 2013, p.26. Grifos no original).

Nesse sentido, o que precisamos é perceber-nos como seres plurais e singulares, que habitamos um mundo comum onde vivemos e convivemos com outros seres, e nessa intensa relação de pluralidade e diferença a educação precisa reconhecer sua dificuldade e buscar romper com seus princípios de unificação e formação racional, para o viver em uma comunidade racional.

Biesta (2013) argumenta e define “comunidade racional” como o lugar em que os sujeitos e as instituições são vistos como categorias universais, participando de um discurso comum e totalizante. O discurso comum é um sistema racional no qual tudo que postula diz respeito a leis e teorias do discurso unificante. Os sujeitos, dentro de uma comunidade racional, tornam-se representantes do discurso comum e racional de um modelo social que parece o único possível. Portanto, nesse modelo, não importa quem diz alguma coisa, desde que o que é dito faça sentido. Assim, o modo de comunicação vigente é um modo despersonalizado, em que as pessoas não se apresentam como indivíduos e sim como um todo sem sentido próprio.

O problema desse formato de comunidade e de viver social consiste no fato de que não preciso e não consigo me responsabilizar pelo que está pronto e acabado. Nutrir sentimentos de pertença a um mundo que existe fora e longe de mim resulta na falta de responsabilidade por esse mundo.

A Educação está hoje, nos princípios sobre os quais está assentada, diretamente relacionada à reprodução das comunidades racionais. Podemos comprovar isso simplesmente olhando para as práticas educativas e vendo o quanto elas não dão voz aos estudantes e o quanto não permitem sua participação, nem mesmo se preocupando com o acolhimento e com uma ética baseada na responsabilidade.

A crítica às comunidades racionais e sua relação com a educação, no meu entendimento, está diretamente relacionado ao conhecimento racional que se configura

como um princípio de conhecimento universal e imutável. Esse tipo de comunidade, conforme Zygmunt Bauman (1999) é típico da sociedade pós-moderna, que nos coloca diante da dramática condição de viver na ambivalência, na lógica da polaridade ordem/caos e suas consequências, onde se vislumbra a incapacidade da razão moderna para tornar transparente a vida humana. Para o autor, a ambivalência é uma desordem da função nomeadora, classificadora da linguagem, que causa desconforto.

Nessas incertezas da vida líquida dos tempos contemporâneos, que nos apresenta Bauman (2009), a educação sem dúvida ocupa lugar importante, pois, como já coloquei, faz parte da vida de praticamente todas as pessoas e sua função vem sendo criticada e questionada com cada vez mais intensidade. A escola moderna é a instituição que se configurou como parte das comunidades racionais, contribuindo na constituição e reprodução dessa forma de comunidade. Na verdade, o ideal da educação e da escola como lugar onde acontece o educar formal é o de liberar as crianças e jovens de sua situação local, histórica e cultural para colocá-los em contato com um ponto de vista geral e racional.

A escola que tem se constituído na história da humanidade é o lugar no qual as crianças vão para se tornarem *homens adultos brancos normais* e dentro de padrões estabelecidos, homens que se converterão em *homo laborans*. A escola não é o lugar da pluralidade, da singularidade, do acolhimento, não essa escola que está constituída e que se dispõe a educar no mundo tal qual ele é, como fazem os adultos.

Porém, essa forma de educar não corresponde mais às necessidades que se apresentam à humanidade, se é que algum dia correspondeu. Em uma sociedade na qual as condições em que agem seus membros muda o tempo todo, a instabilidade é uma constante, e o tempo para que as coisas se consolidem em hábitos e rotinas não é suficiente. O atributo de durabilidade se tornou frágil e de difícil aceitação. Frente a essas características, a educação centrada no conhecimento universal e imutável não corresponde às necessidades que os sujeitos apresentam em seu viver.

Dentro desse panorama, a educação não tem conseguido acompanhar e nem indicar possíveis caminhos para a formação dos seres humanos. Torna-se necessário, num quadro analítico, conforme Bauman (2001), problematizar os estudos clássicos sobre o conceito de pedagogia e aprendizagem e sobre a noção de *Bildung* (formação), pois não se sustentam mais as práticas pedagógicas edificadas sobre a ordem imutável do mundo, o que ao longo da sua constituição justificou a necessidade e as vantagens da transmissão de conhecimentos que contradizem princípios de diversidade, emancipação e inclusão.

O desafio que se apresenta e que se torna urgente, é o de aceitar que o atributo de durabilidade do conhecimento não é mais desejável, que se tornou anacrônico ante os imperativos da vida social. As respostas de como deve ser a *nova pedagogia para os novos*

*tempos* com seus desafios e necessidades, é um desafio que talvez não estejamos aptos ainda a articular no campo das pedagogias institucionalizadas. (BARBOSA; VARGAS, 2013, p.3. Grifos dos autores no original).

Assim, frente à universalização da condição humana e das incertezas dos tempos contemporâneos, no qual se desfazem padrões sem prévio aviso, o aprendizado no sentido de aprender a quebrar regularidades, livrar-se e prevenir-se de hábitos, reorganizar experiências em novos padrões aceitáveis temporalmente, torna-se crucial para a aquisição de princípios para a vida de hoje.

Para Bauman (2009) a Pedagogia, em períodos cruciais, sempre esteve implicada em transformações quando estratégias consagradas e consideráveis confiáveis não mais se sustentaram. Contudo, os desafios contemporâneos colocaram sob suspeita o próprio âmago da ideia de pedagogia, e certezas jamais criticadas são agora condenadas e substituídas. Para o autor, no mundo líquido – conforme ele define a contemporaneidade – também a solidez dos legados humanos é interpretada como uma ameaça, e a perspectiva de assumir coisas para o resto da vida se torna espantosa e repugnante (BAUMAN, 2009).

Se no passado a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de mudanças e de criar novas estratégias, atualmente a dificuldade de isso acontecer é grande, pois, conforme Bauman (2009), as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Em nenhum momento da história humana os educadores estiveram diante de desafios comparáveis aos dias de hoje. Precisamos aprender a arte de viver em um mundo saturado de informações, assim como a arte, ainda mais difícil, de educar o ser humano nestes novos modos de viver.

## 4.1. Educação e Pedagogia

É possível definir o que seja educação? Existe um conceito seguro e circunscrito de educação? Buscando por esse conceito surgem definições associadas aos processos de ensinar e aprender como as mais difundidas. No dicionário Houaiss está uma definição que parece traduzir um senso comum sobre o que seja a educação. Essa definição está associada à ideia de “processo de desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; conjunto de métodos empregados nesse processo; instrução, ensino; desenvolvimento metódico de faculdades, sentidos e órgãos, etc., da memória; civilidade, polidez.” (HOUAISS *et al.* 2009, p.269). Na enciclopédia virtual Wikipédia o conceito comunga com essa ideia e apresenta outra que é amplamente difundida em textos acadêmicos e no senso comum, inclusive de professores e profissionais da área: a ideia de processo de socialização. Segundo o verbete da Wikipédia:

Educação engloba os processos de *ensinar* e *aprender*. É um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação a partir da transposição, às gerações que se seguem, dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. Enquanto processo de socialização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade, do indivíduo ao grupo ou dos grupos à sociedade. Nesse sentido, educação coincide com os conceitos de socialização e endoculturação<sup>13</sup>.

Esses princípios concordam com a ideia que nos apresentam Gauthier e Tardif (2013), de que a educação, desde sua origem ocidental, se coloca como uma resposta a uma crise da cultura, em que ser educado, de modo geral, é ter internalizado os modelos estabelecidos da cultura na qual se vive. Os autores colocam que a resposta a essa crise da cultura é, em essência, propor um novo modelo de cultura, que foi o que fez o racionalismo e o humanismo renascentista. Esse modelo de cultura e de princípios repousa sobre fundamentos, convicções e atitudes intelectuais relativamente estáveis ao longo dos séculos e que ainda hoje, a despeito de toda a crise que vive a educação e a humanidade, ainda conseguem formar as bases de uma das tradições culturais e intelectuais mais antigas e mais vivas da civilização ocidental.

Associado às ideias de socialização, instrução, transposição e adequação está um dos formatos mais enraizados na educação e no fazer pedagógico, o de “transmissão” de conhecimentos de alguém que sabe, que já é socializado, para alguém que não sabe, que não é

<sup>13</sup> Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 24 de novembro de 2013.



socializado.

Nesse sentido, abordar o conceito de socialização a partir dos campos sociológico, pedagógico e/ou psicológico quase sempre significou referir-se à ideia de transmissão intergeracional, a qual insere as crianças em um sistema social de valores, regras, símbolos e conhecimentos. A socialização a partir desses campos teóricos focalizava as diferenças entre crianças e adultos, ou seja, as crianças como não sociais e em desenvolvimento e os adultos como sociais e maduros. Nessa perspectiva, a educação é vista, a meu ver, de forma reducionista, tendo apenas uma função social. As crianças e os jovens seriam educados de modo sistemático para uma futura participação na sociedade, pois como seres incompletos ainda não são capazes de participar. A família e a escola seriam as principais instituições de socialização e direcionariam as ações infantis com base em critérios e valores socialmente aceitáveis.

Foi o sociólogo francês Émile Durkheim quem desenvolveu o conceito de socialização, ao estudar a “natureza” da educação. Para ele, educação não é, pois, para a sociedade, senão o meio pelo qual ela prepara, no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência<sup>14</sup>.

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

(DURKHEIM, 1955, p.32).

O conceito historicamente construído de educação, que ainda hoje se apoia nessas ideias de incompletude, de transmissão, de socialização, está relacionado às práticas educativas às quais as crianças são submetidas. Neste contexto é que os bebês estão sendo educados também, com práticas socializadoras que não respeitam suas necessidades, suas vontades e, mais que isso, não conhecem suas possibilidades.

A educação não tem uma origem definida e datada, tem a idade da humanidade. Segundo Gauthier e Tardif (2013), paradoxalmente, a educação é tão velha quanto a humanidade e tão jovem quanto cada criança que nasce e deve ser educada: “afirmando que a educação é tão velha quanto a espécie humana, trata-se não tanto de evocar um fato cientificamente provado, mas de apresentar uma constatação antropológica.” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.29).

A origem da educação é contemporânea ao aparecimento da vida em grupo, da linguagem, das artes, do trabalho, em suma, do ser social e da humanidade. Para os autores

---

<sup>14</sup> Cf. Paul Fauconnet. *A obra pedagógica de Durkheim*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1978.

mencionados, o que se visualiza na história da humanidade é que a educação não tem uma origem precisa, pois não foi inventada, não começou em um lugar determinado para ser difundida posteriormente, não é propriedade de nenhum povo e nem de uma cultura particular. Ao contrário, ela é “[...] inerente à experiência humana.” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.29). Desta forma, constata-se que a educação tem um caráter tanto universal quanto de necessidade, pois todas as sociedades humanas conhecidas, até mesmo as tribos mais selvagens, se dedicam a atividades educativas.

Porém, o que quero defender e argumentar aqui neste estudo é que a educação é algo muito difícil de definir num campo científico e lógico. Nesse sentido, não há uma definição de educação, mas várias, e todas são limitadas e incompletas. A definição passa pelos conceitos, impressões e experiências vividas de quem constrói os mesmos, e, em relação à educação todos temos experiências vividas, pois todos – pelos menos no Ocidente todos os cientistas e estudiosos passaram pela educação escolar em uma boa parte de suas vidas – é através dessas experiências que se configuram as impressões e se constroem os conceitos.

Outra reflexão que se apresenta e faz sentido para o trabalho diz respeito às práticas que acontecem nas escolas, nas instituições educativas. Essas práticas estão relacionadas às pedagogias que são desenvolvidas nos contextos educativos. Cabe então perguntar: o que é pedagogia?

Essa é outra questão difícil, mas que, a meu ver, e com base nos estudos existentes, já tem uma definição mais circunscrita, um aparecimento datado e normas e princípios universais seguidos por várias gerações. Vejamos o que as fontes já citadas apresentam. Dicionário Houaiss: “teoria e ciência do ensino; ofício de ensinar.” (2009, p.565).

Observando essa definição é possível apontar uma definição precisa para o conceito de pedagogia, que seria essencialmente método, isto é, ordem e controle do ato de ensinar. Mas como se desenvolveram esses métodos? Que relação eles têm com as crianças e as práticas escolares hoje?

Esses questionamentos fazem muito sentido para o presente estudo, posto que o que pretendo aqui é contribuir com os estudos para as pedagogias da pequena infância. Porém, defendo que essas pedagogias não devem apontar para uma escola que divida a educação infantil em duas etapas – zero a três e quatro a seis, mas com uma proposição que reconheça e aprofunde estudos sobre as especificidades que envolvem cada fase da vida das crianças para compor assim uma Escola da Infância.

Para iniciar a reflexão nesse sentido, vou é discorrer sobre o surgimento da pedagogia e o que motivou esse surgimento em um determinado momento histórico. Conforme já foi apontado, a educação é tão antiga quanto a humanidade, em todas as culturas existem práticas educativas. Entretanto, se todos os povos educam, nem todos ensinam, necessaria-

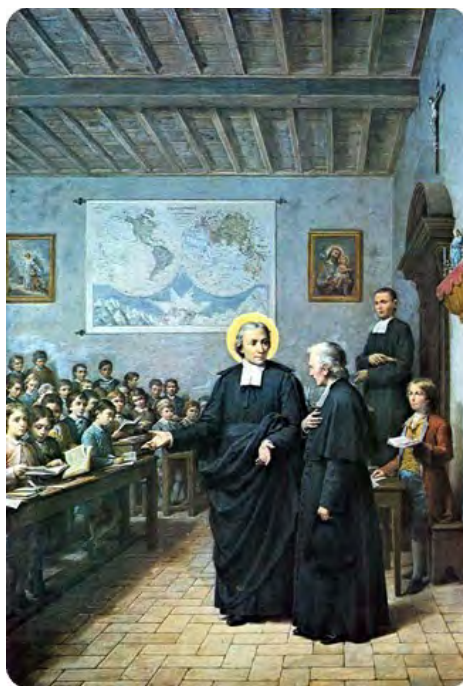
mente. O ensino teve seu princípio na história da humanidade, com os gregos. Todavia, não foram eles que refletiram sistematicamente sobre o ensino e as maneiras de organizar classes de alunos e transmitir conhecimento.

A escola entre os gregos, como nos apresentam Gauthier e Tardif (2013), era algo completamente diferente dos vastos edifícios repletos de alunos que temos hoje em dia. O número máximo de alunos para um professor era de 5 ou 6 em média. Com poucos alunos não existia a necessidade de pensar em normas de controle e disciplina, pois o professor atendia quase que exclusivamente cada aluno. Somente na Idade Média é que novos conceitos surgem no campo da educação e aparece a instituição formal da escola.

Com a Reforma Protestante, no século XVI, surge a ideia de educar a todos. O protestantismo, com a defesa de que se devia educar as massas, ao construir suas igrejas, já construía escolas com o intuito de ensinar o povo a ler e interpretar por si, cada indivíduo, as escrituras. Nessa época a imensa maioria da população não sabia ler e nem escrever. A Igreja Católica, mesmo resistindo, no começo, a esse movimento de ensino para todos, depois de um tempo começa a perceber que precisava estabelecer formas mais eficazes para dominar as almas. Em consequência disso fundaram também escolas. Passaram então a ver a leitura como uma forma de evangelização. Surge nesse momento, em 1534, a comunidade jesuíta – os soldados de Jesus Cristo, que desejavam introduzir e enraizar a religião católica no coração das crianças.



*Ilustração 6: The village school – Jan Steen (1670) National Gallery of Scotland.*



*Ilustração 7: João Batista de La Salle– Escolas Cristãs.*

As imagens mostram a transição que aconteceu entre dois modelos de atendimento às crianças, na primeira elas estão brincando livremente, fazendo coisas de sua escolha enquanto o mestre ensina aos poucos indivíduos que estão em volta de sua mesa. Nessa imagem o local era um porão escuro, sujo, em desordem. As crianças tinham diferentes idades e não havia uma preocupação em colocá-las em ordem e determinar o que fariam. Na segunda imagem aparece uma escola cristã. As crianças estão agrupadas por idade e sexo, sentadas, usando uniformes e o mestre à frente e acima delas; o grupo é bem grande. O contraste entre as duas imagens, ambas do século XVII, mostra como houve uma mudança grande, poder-se-ia mesmo dizer uma reviravolta na organização e no sentimento em relação à maneira de fazer uma escola e de educar as crianças.

Segundo Durkheim (1955), as escolas surgem como uma ideia de um ambiente moral e organizado, que reuniam professores e alunos em torno do mesmo objetivo, qual seja, converter todos ao cristianismo. Porém, os preceitos pedagógicos são pouco desenvolvidos na Idade Média, pois esses processos de ensino eram muitas vezes improvisados e estavam centrados no conteúdo a ser ensinado. No Renascimento, vários discursos foram redigidos sobre a educação, mas se destinavam principalmente a criticar a Escolástica e pouco se preocupavam com as formas precisas de dar aula e ensinar.

Somente no século XVII algo novo surge na prática do ensino que poderá ser denominado de pedagogia: o método.

Por pedagogia entendemos aqui a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser

confundidos com os conteúdos a ensinar, cuja formulação visa o mestre para que o aluno aprenda um acervo maior de conhecimentos, mais depressa e em melhores condições.

(GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.105).

Um importante fator que influenciou o surgimento da pedagogia está no surgimento de um sentimento novo em relação à infância no século XVII. A infância passa nesse período a se tornar uma preocupação moral para o adulto. As crianças passam a serem distinguidas dos adultos, o que no período anterior não ocorria. No século XVI as crianças eram representadas pelas pinturas como mini-adultos, mas aos poucos a infância passa a ser vista como uma fase da vida que serve de fonte de divertimento. Porém, as crianças e suas formas de se comportar, brincar e experimentar as coisas se tornou fonte de preocupação. As crianças passam a serem vistas como “levianas”, em desordem e em pecado.

A infância é vista durante essa época como um período negativo da vida, que deve ser objeto de tratamento. Esse trabalho de cura da infância é assumido por agentes exteriores à família, os religiosos [...] Já não era possível, deste modo, aceitar a levandade da infância. Pelo contrário, era preciso corrigi-la.

(GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.110-111).

Com o surgimento desses sentimentos em relação à infância aparece a necessidade de criação de instituições que assumissem as crianças e as retirassem das ruas e do convívio com os adultos. Porém, com o surgimento dessas instituições escolares e com o sentimento de que as crianças precisavam serem *corrigidas*, conjugada com outros valores, estimulou a educação delas e a criação de escolas. O novo olhar moral para a infância estimulou sentimentos e movimentos que buscavam corrigir a juventude turbulenta. A sociedade europeia, nesse período, não sabia o que fazer com cada vez mais jovens vagando pelas ruas, que acabavam tendo atitudes de vandalismo, como roubos, mendicância e algazarra que assustava a população.

Em meio aos debates da época surge então a ideia de que abrir uma escola seria fechar uma prisão. Segundo Gauthier e Tardif (2013), essa tese é muito importante, pois aponta para o primeiro sentimento de utilidade social da escola. O sentimento era de que toda a sociedade estava afetada pela infância e juventude sem rumo, e que com a instrução todos ganhariam.

Esse combinado de vários fatores já mencionados, quais sejam, a reforma protestante, a contrarreforma católica, o novo sentimento em relação à infância e o problema causado pelos jovens nas cidades, motivou a criação das escolas e um grande número de crianças, filhos do povo e jovens chegaram às escolas. Nesse momento surge uma nova preocupação e necessidade. Se antes a educação era para poucos e numa relação direta com o

mestre, agora ela era para muitos e numa frequência maior. Isso deixou visível a insuficiência de métodos de ensino e de domínio dos alunos.

Foi Comenius, em 1625, com a publicação da Didática Magna, que preconizou “uma arte universal de ensinar tudo a todos”, de modo correto, fácil e de maneira que o ensino trouxesse alegria ao homem e não enfado.

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto, sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda.

(COMENIUS, 1997, p.13).

A motivação para a criação do método e das ideias que tiveram Comenius e outros pensadores da época, como Batencour, deve-se ao fato de terem que ensinar grupos de crianças, o que era difícil para os mestres que enfrentavam muitos problemas de disciplina, de motivação para os estudos e de organização da classe. Dessa forma, além do domínio do conteúdo, os mestres precisavam de um sistema de regras e procedimentos que deveria englobar a totalidade do trabalho realizado com as crianças.

Foi o estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para lecionar que originou o que denominamos “pedagogia”. Esses procedimentos criaram normas e princípios que foram adotados por todos, indiferentemente de quem eram os alunos. Previam uma organização do tempo, do espaço, da conduta, da gestão, dos conteúdos, em suma, de uma totalidade da vida escolar. Alguns desses procedimentos de controle podem ter aparecido em épocas anteriores, mas a sua aplicação ao mesmo tempo e de modo sistemático é que deu origem ao que se convencionou chamar Pedagogia.

Tendo conhecimento da origem desses princípios e formas de educar as crianças, além de seu contexto de surgimento, é possível fazer uma reflexão sobre a educação e a pedagogia que se configurou ao longo do tempo na história da humanidade. Muitas questões relacionadas a essa forma de ensinar nas escolas se reproduziram ao longo dos séculos, e resquícios dessa forma de trabalhar com as crianças e jovens ainda hoje estão presentes nas práticas escolares.

Um dos princípios difundidos era de que para ter o controle dos alunos o mestre precisava em um só olhar enxergar a classe toda que deveria estar sentada, em silêncio e fazendo a mesma tarefa, assim ele teria como controlar o funcionamento do grupo. Essa forma de conceber o ensino ainda hoje é aplicada.

Podemos ver esse aspecto no ensaio “Classroom Portraits” do fotógrafo inglês Julian Germain, retratando salas de aula de diversos lugares do mundo. Ele iniciou tal projeto na



Inglaterra em 2004, seguindo daí para América do Norte, Europa, América do Sul e Oriente Médio. O resultado foi este ensaio de cerca de trinta fotos que evidencia as diferenças – e semelhanças – destes espaços. Destaco aqui algumas para ilustrar a discussão:



*Ilustração 8: Crianças em escola de Taiwan.  
Fonte: Julian Germain (2004-2013).*



*Ilustração 9: Crianças em escola do Brasil.  
Fonte: Julian Germain (2004-2013).*



*Ilustração 10: Crianças em escola da Inglaterra.  
Fonte: Julian Germain (2004-2013).*



*Ilustração 11: Crianças em escola da Alemanha.  
Fonte: Julian Germain (2004-2013).*



*Ilustração 12: Crianças em escola dos Estados*



*Ilustração 13: Crianças em escola do Yemen.*

Unidos.

Fonte: Julian Germain (2004-2013).



Ilustração 14: Crianças em escola da Argentina.  
Fonte: Julian Germain (2004-2013).

Fonte: Julian Germain (2004-2013).



Ilustração 15: Crianças em escola de Cuba.  
Fonte: Julian Germain (2004-2013).

Conforme Gauthier e Tardif (2013) existem relatos de que os quadros de leitura conhecidos como “quadro negro” e, posteriormente, “quadro verde”, os quais estão pendurados nas paredes de muitas salas de aula hoje em dia, têm relação com o desenvolvimento do método de ensino simultâneo.

Outro aspecto que está relacionado com o método pedagógico criado nesse período, e que ainda hoje acontece, diz respeito ao tempo na escola. O mestre deveria gerir o emprego do tempo, os horários eram cuidadosamente preparados, de modo que, desde a chegada até a saída dos alunos, todo o tempo estava determinado por atividades que se sucediam sem que houvesse desperdício de tempo. Essa prática se instaurou e se reproduz até os dias de hoje, tanto no ensino fundamental como no ensino médio: tudo está determinado e cronometrado.

Na educação infantil, a rotina determina o andamento do tempo e as ações de educadoras e crianças. Não resta dúvida de que essa pedagogia, criada há muito tempo, para atender uma demanda de um contexto específico, se reproduziu e ainda hoje é adotada pela escola sem uma reflexão sobre as mudanças necessárias e sem uma reflexão também sobre os novos contextos de vida que se apresentam na contemporaneidade. O ensaio fotográfico mostra que mundo a fora essa forma de educar e de organizar os espaços da escola não mudou e se configurou quase que como única alternativa

O aspecto importante, e que ainda hoje permeia as práticas educativas e que se tem buscado mudar nas práticas em educação infantil, diz respeito à gestão e organização do espaço. O mestre deveria gerir o espaço para evitar confusão e barulho na escola e cada criança deve ter seu espaço, conforme Batencour (1669). Ainda hoje, quando observamos



os espaços em diferentes escolas, tanto de ensino fundamental como escolas de educação infantil, encontramos espaços que visam ordenar as crianças e controlar seus corpos evitando barulho, dispersão e movimento das mesmas, Michel Foucault (1999) apresenta importante contribuição para o entendimento desses aspectos sociais<sup>15</sup>.

Nesse sentido, o que esse método visava era uma real separação da escola do mundo exterior, para não ser perturbada pelos acontecimentos externos. Também essa forma de ver a escola e a educação ainda hoje é comum – alvo de críticas. Associado a toda uma forma de controle está a questão da contenção do corpo, na qual se instituiu a fila para deslocamento, o lugar correto para sentar e o silêncio para se locomover dentro da sala de aula. O castigo corporal, permitido e muito usado antes do século XVII, passa a ser deixado para situações extremas, sendo substituído pelas penitências que visavam humilhar o aluno, como o “chapéu de asno”, o “banco dos ignorantes”, cópias de textos ou a repetição de várias vezes de uma frase, entre outras tantas formas de humilhação, que acabaram por trazer ao cotidiano da escola a permissão para humilhar e desconsiderar o outro. Eu mesma, sendo muito falante, escrevi várias páginas de frases de ordem e penitência nas primeiras séries do ensino fundamental.

O que se conclui com essas observações históricas é que pouco ou quase nada se extinguiu e se transformou nas práticas aplicadas na escola desde o século XVII. Conforme Gauthier e Tardif (2013), é realmente nesse período histórico que se configurou o maior número de indicações precisas para os docentes a respeito da organização do ensino. Nesse momento são elaborados os primeiros enunciados de um saber pedagógico, saber que se situava em um nível diferente das concepções e doutrinas teóricas, como as que se encontram nas obras de Erasmo e de Rabelais. O que esses tratados pedagógicos sistematizam são procedimentos de ensino que definem completamente a relação com o outro, a fim de garantir uma melhor condição de instrução e de educação. Em suma, a Pedagogia nasce como uma prática da ordem e do controle, assinalando o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetua no tempo.

---

<sup>15</sup> Michel Foucault, no livro *Vigiar e Punir* (1999 [1975]) faz uma análise profunda das concepções clássicas de poder. Ele entende que o poder é relacional, a ação de uns sobre os outros que se dá nas relações. Os mecanismos da disciplina se dão como poder exercido sobre os corpos, “corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (p.117). O corpo se torna objeto e alvo de poder. Em relação à disciplina, defende como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (p.118). O sucesso da disciplina precisa de pouco: olhar hierárquico, castigo normalizador e uma combinação que é específica do castigo, o exame. Isso compõe o poder disciplinar e suas técnicas minuciosas, às vezes íntimas, mas com considerável importância “porque define um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica’ do poder” (p.120).

#### 4.1.1. A resposta pedagógica

Se a Pedagogia surge como método de ensino que visava ensinar tudo a todos e ao mesmo tempo de forma universal, ela também, enquanto “ciência”<sup>16</sup> ou “área do conhecimento”, ao longo do tempo foi sofrendo transformações, e muitas ideias foram sendo desenvolvidas e agregadas ao conceito de ensinar.

No século XVIII, com Rousseau, surge uma visão mais positiva da criança, uma verdadeira Teoria da Infância, tentativa estruturada e lógica que visava compreender quem realmente era a criança. Para o autor, essa teoria não se restringia ao ensino de conteúdos e a normas de execução de uma prática. Estava apoiada em um projeto mais amplo que englobava uma teoria da sociedade, com o intuito de curar e resolver a enfermidade pela qual ele considerava que passava a aquela na sua época. Na opinião de Rousseau (2004), era mediante a educação que se poderia, em parte, reformar essa sociedade.

Não vou aqui discorrer sobre as ideias de Rousseau e de outros pensadores da época ou mesmo de épocas seguintes. Referencio as ideias do autor por encontrar sentido no que ele apresentava em seu projeto. A sociedade, os homens e a humanidade podem causar mudanças no mundo em que vivem, que é um mundo de pluralidade e diferenças, com o apoio e por meio da educação.

Todavia, nesta seção procuro apresentar como as práticas voltadas a esse formato de ensino, centrado no conhecimento universal e numa aprendizagem como aquisição de algo externo e que existia antes do ato de aprender, embora surgido em um contexto específico e atendendo a uma demanda que se apresentava, correspondem às comunidades racionais que se estabeleceram na história da humanidade, e que ainda estão enraizadas nos princípios educacionais. Essa reflexão faz sentido para um princípio que se estabelece a partir de uma visão de conhecer como a que já foi apresentada e de uma posição importante que destaco: ***não existe conhecimento sem conhecedor***. Portanto educação é formação hu-

<sup>16</sup> No Brasil, o debate sobre o estatuto de ser ou não uma ciência a Pedagogia há bastante tempo promove debates, que tem como representantes nomes como Libâneo (2007), Mazzotti (1996), Saviani (2007), entre outros. Não existe um consenso sobre a temática. Algumas análises apontam a fragilidade presente nas políticas públicas e documentos oficiais para essa definição. O curso de Pedagogia, como curso de formação de professores da Educação Básica: Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores em nível de Ensino Médio instituído pelas Diretrizes Curriculares- Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, se encontra em contradição com a Pedagogia como Ciência da Educação, segundo Pimenta, Franco e Libâneo (2007), pois entende-se por esta Legislação que a Pedagogia tem como base a docência, e não considera o estudo do fenômeno educativo, em todas as suas dimensões, compreendendo os elementos da ação educativa e sua contextualização: o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação; as situações concretas em que ocorrem os processos formativos e o contexto socioinstitucional das instituições (LIBÂNEO, 2007). Essa é uma discussão aberta que ainda requer muita reflexão.

mana, e precisa se voltar mais ao conhecedor que ao conhecimento.

Educar numa concepção de universalização e transmissão de conhecimentos se dá dentro dos preceitos de que alguém que sabe ensina a alguém que não sabe. Esse alguém que sabe seria o “mestre explicador” conforme Rancière (2010), aquele que executa a tarefa de transmitir seus conhecimentos aos alunos para elevá-los gradativamente à sua própria Ciência. Em suma, o ato essencial do mestre é explicar aos espíritos jovens e ignorantes o que ainda não sabem. Nessa “ordem das explicações” estão alicerçados a educação e o fazer pedagógico ao longo da história ocidental, como já visto, uma ordem em que a criança não tem autonomia para gerir e nem intervir na sua própria aprendizagem. Na educação da infância essa visão está fortemente enraizada e não é difícil perceber isso quando um adulto fala pela criança, para dar um exemplo simples.

Rancière (2010) argumenta que o aspecto que a criança aprende melhor é aquele que nenhum mestre pode lhe explicar – a língua materna. Ela aprende sua língua por observação, imitação, acerto e erro e autocorreção, e todos são capazes de aprender, independente de suas condições e do contexto. Logo, essa criança, ao ir para escola – e aqui me refiro às diferentes instâncias da escola, educação infantil, ensino fundamental –, mesmo tendo aprendido a falar por sua própria inteligência, sem mestres explicadores, passa agora a aprender como se não pudesse usar dos recursos de sua inteligência que lhe serviram até esse momento.

A relação de autonomia entre aprendizagem e verificação é vista como sendo algo que ela – a criança – não alcança. Nesse momento entra em jogo o aspecto da *compreensão*, pois compreender é o que a criança não consegue sem as explicações fornecidas em certa ordem progressiva por um mestre.

Rancière (2010) discorre sobre outro problema desse método: o de que as explicações estão sempre carecendo de aperfeiçoamento para que possam melhor explicar o que se ensina sem que nunca se possa verificar um aperfeiçoamento na dita compreensão. Para este autor,

[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. [...] Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto – somente agora tem início o ato de aprender, por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar.

(RANCIÈRE, 2010, p.23-24).

O mito pedagógico, nesse sentido do aprender, experimentar e compreender, divide a inteligência em duas – uma inteligência inferior e uma superior. A primeira registra as percepções do mundo no qual se está inserido, retém o que lhe faz sentido e marca, interpreta e reinterpreta, ou seja, vive experiências que resultam em aprendizagens apoiadas nessas experiências. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por métodos que vão do simples ao complexo, da parte ao todo.

As preocupações dos pedagogos consistem em querer saber se a criança está compreendendo, e, como isso não fica claro, muitas vezes a busca continua no sentido de encontrar novas formas explicativas para que a compreensão aconteça. Porém, a lógica está comprometida, pois para ele compreender significa que nada compreenderá a menos que lhe expliquem. Desta forma, “o mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio da reexplicação.” (RANCIÈRE, 2010, p.26).

Por trás dessas concepções, e como resultado da aplicação dessa metodologia universal, que vê a inteligência dessa forma, está toda uma lógica que se constituiu no Ocidente, de uma linearidade, ou seja, de um pensamento em termos de uma sucessão de causas e efeitos. Nessa perspectiva a lógica é simplificadora, na medida em que exclui sempre uma terceira possibilidade – “se isto é assim não pode ser aquilo”. Então, o mestre explicador, ao analisar a criança e como ela compreende, não consegue abrir espaço para perceber outros fatores envolvidos no ato de conhecer como uma vontade autônoma, um desejo que se move em busca de novidades e, como “pano de fundo”, as experiências que ocorrem no aprender. Uma lógica que contraponha esses princípios de linearidade seria uma lógica circular, como o exemplo viver/conhecer/viver.

A prática educativa que os pedagogos ao longo da história se apoiam na oposição Ciência/ignorância. Eles adotam métodos que possibilitem tornar sábio o ignorante, sejam eles métodos suaves ou duros, tradicionais ou modernos, passivos ou ativos. Todos, contudo, na mesma lógica e com a possibilidade de medir os rendimentos e compará-los. Para Rancière (2010), por detrás dessa relação pedagógica estabelecida entre ciência e ignorância se constitui uma relação filosófica fundamental, e que está marcada pelos princípios do embrutecimento e da emancipação:

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipador deve aprender. [...] Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem.

(RANCIÈRE, 2010, p.37).

A perspectiva pedagógica que se compõe pelo aprendizado linear não consegue

emancipar a criança e não permite a ela o exercício de idas e vindas, ou seja, circular, em que vivo/aprendo/vivo. Não permite, além disso, o exercício de liberdade na busca pelo que faz sentido e na construção de aprendizagens apoiadas em experiências vividas. O mestre, ou a pedagogia emancipadora, consideram que o aluno/criança “possa ver tudo por ele mesmo, comparando incessantemente e sempre respondendo à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito.” (RANCIÈRE, 2010, p.44).

A Pedagogia, enquanto método que ensina tudo a todos e que acredita no aprendizado de *qualquer coisa por qualquer um*, está apoiada em currículos prontos, em verdades consolidadas. Nesse formato, as crianças decoram conteúdos em livros, repetem de forma autômata lições sem significado para elas. Na escola é cultivada uma só faculdade cognitiva, a memória, que hoje não faz mais sentido por si só, pois existem inúmeras outras formas de acessar o conhecimento e muitas informações estão disponíveis para todos. Além disso, é impossível ao cérebro humano tal esforço de memória.

Mas qual deveriam ser as formas de uma educação/pedagogia emancipadora? As respostas ainda carecem de investigação. Mas a investigação por si só não vai dar conta, pois é um investigar que deve se pautar na experiência vivida de quem aprende. Isso ainda é bastante criticado e distante das pesquisas. O exercício necessário deve começar por estimular a vontade, o gosto e a imaginação, sempre considerando que a base de toda a educação são as relações humanas, o estar com o outro num mundo de pluralidades.

Porém, a atividade de emancipar ao outro não é tarefa fácil para os professores, pelo menos não no formato que fomos educados. Passamos por essa escola que embrutece. Somos frutos de uma pedagogia que torna todos iguais sem nunca ter sucesso em sua empreitada. Aprendemos a pensar dentro das comunidades racionais, perpetuando o pensamento e o discurso das mesmas. Para emancipar a outrem, é preciso primeiro que sejamos emancipados, que possamos emancipar a nós mesmos: “É preciso conhecer-se a si mesmo como viajantes do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.” (RANCIÈRE, 2010, p.57).

Questões referentes a quem somos e no que desejamos nos tornar por meio da educação – e que não são contempladas pela forma de educar que está proposta hoje –, embora pareçam de imensa importância apenas para nós mesmos, são sempre questões que envolvem nossa relação com os outros e sobre nosso lugar no tecido social. Na verdade, são questões que se voltam ao objetivo da aprendizagem e de como o conceito do que seja aprender está associado às questões educacionais mais amplas. Compreender o que se quer e precisa para viver é em si mesmo uma experiência importante de aprendizagem.



O que foi discutido nessa seção pode ser compreendido como uma reflexão sobre a educação enquanto cultivo da humanidade dos indivíduos, que se faz possível sempre na relação com o outro e numa perspectiva de acolhimento e hospitalidade. Reconhece-se a dificuldade da educação para abordar a humanidade dos seres humanos como uma questão central e radicalmente aberta.

Apresentei a maneira como essa dificuldade se faz presente, de fácil reconhecimento, devido às concepções pedagógicas que se desenvolveram na história da humanidade e que se perpetuam no tempo. Ao me debruçar sobre questões tais quais: O que é a educação? O que é a pedagogia? procurei mostrar como os preceitos pedagógicos estão relacionados à forma como consideramos as relações e o aprender, e como as formas de ensino vêm marcando o tempo e as relações na escola e na educação das crianças pequenas.

Outro aspecto que foi apresentado é a questão de que precisamos nos responsabilizar pelo mundo que vivemos, e precisamos fazer isso no reconhecimento desse mundo como um lugar de diferença e pluralidade. Reconhecer a necessidade de nos responsabilizarmos pelo mundo nos remete a focar nossa atenção na chegada dos novos seres, pensar em como podemos encontrar maneiras para que cada novo indivíduo se torne presença. À primeira vista, o que foi aqui apresentado talvez pareça uma versão de pedagogia centrada na criança, pois apresentei a concepção dos pedagogos que reproduzem práticas há muito tempo consolidadas. Entretanto, pode-se tratar de tudo, menos isso. Como argumento, não existe conhecimento sem conhecedor e nem podemos nos tornar presença sem o reconhecimento de que vivemos num mundo povoado por outros que nos são semelhantes e diferentes ao mesmo tempo. Desta forma, a educação é relação com o outro e, portanto, é na presença do outro que ela acontece.

Sendo assim, num mundo composto por iniciadores que estão sempre chegando, são necessários outros que assumam os inícios de alguém, sempre de modos novos e imprevisíveis, para que esse novo ser recém-chegado se sinta acolhido e pertencente a esse mundo desde muito cedo.

## 4.2. Infância e Pedagogia

Quando se pensa no objetivo da educação, para que ela serve, surge a necessidade de perguntar: O que queremos com a educação? Responder sobre educação – e venho apresentando isso no decorrer do trabalho para suscitar a reflexão dessa questão e ao final responder isso com uma proposição de educação para as crianças pequenas – requer que se faça uma análise completa dos pressupostos que envolvem educar pessoas.

O conceito de educação escolar está muito fundido às ideias de pedagogia e de métodos de ensino. Exatamente por reconhecer essa fusão de conceitos e ideias é que apresentei, no tópico anterior, a diferença entre educação e pedagogia. Pretendo intensificar essa reflexão, ao apresentar a proposição desta Tese e clarear o que acredito ser urgente: um projeto de educação e, mais especificamente, de educação das crianças pequenas que remeta a uma Escola da Infância.

O educar constitui o processo em que crianças e adultos convivem com o outro. Ao conviverem se transformam, de forma que os modos de viver de cada indivíduo vão progressivamente se tornando mais congruentes com os dos outros no espaço de convivência. Para Humberto Maturana, “o educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca.” (2009, p.29). A educação é um processo social contínuo que dura toda a vida, mas que tem seus inícios na infância. Toda a criança vai passar por processos educativos em sua infância, mesmo que isso não ocorra em espaços coletivos de educação.

Na infância, a criança vive o mundo no qual se configura sua participação. Ela acontece na comunidade na qual está inserida. Nesse sentido, a educação, enquanto processo de formação do ser humano, tanto de crianças quanto de adultos, tem efeitos de longa duração, que não mudam facilmente, conforme já apresentado anteriormente. Os adultos educadores confirmam em sua experiência de vida cotidiana o mundo que vivenciaram em sua educação, e disso decorre a reprodução que acontece nas formas de educar.

A educação é para a infância, talvez, um dos processos mais complexos, difíceis e intensos – falando em termos de educação escolar e institucionalizada. Nessa relação estreita entre escola e educação, como processo de formação humana, está a pedagogia. O mito pedagógico da formação política e dos recém-chegados ao mundo, desde os tempos antigos, está pautado no dispositivo das perguntas, que de antemão têm respostas prontas e consolidadas.

Com base em Kohan (2007) o mito antropológico que vê a infância como primeira etapa da vida humana, em uma lógica temporal cronológica, sucessiva e consecutiva, em progressão para o melhor, também tem raízes antigas e se desdobra nas psicologias da aprendizagem contemporâneas. Temos ainda o mito filosófico assentado nas ausências,



negatividade e imperfeição que escondem de uma forma muito apropriada a ideia de um ser que não está no nosso mundo ainda, pois só será depois de adulto – ideia do vir a ser. Em certo sentido, este estudo busca confrontar criticamente esses mitos.

Para romper com os mitos que se formaram sobre a infância, apresento algumas formulações e categorias, tais como ação e participação, procurando apontar dimensões intensivas e não cronológicas nos modos de pensar as subjetividades. Por fim, busco apontar um sentido maior de pensar na infância como potência, uma radical novidade, de afirmação e de vida.

Em se tratando de infância e educação, uma formulação necessária está em dizer o que, definitivamente, a educação não é – e que tem sido pensado ao longo dos tempos: a educação não é instrução ou mesmo a pedagogia. A pedagogia é o governo dos que *sabem*, a organização, a estrutura e a legitimação dos saberes e dos métodos para transmiti-los, o reino da razão explicadora (RANCIÈRE, 2010). O que chamo a atenção é que a pedagogia, dessa forma como se estabeleceu historicamente – e que não se tem conseguido mudar – nega as diferenças e a igualdade implícita em suas formulações. Se a pedagogia afirma as hierarquias, a educação só é possível quando não há hierarquias.

Se a instrução e a pedagogia são o reino da disciplina dos corpos, dos saberes e do pensamento, a educação é sua indisciplina, em particular, a indisciplina do pensamento para não pensar o que há de pensar e, ao contrário, pensar o que a ordem e a hierarquia não permitiriam pensar.

(KOHAN, 2007, p.61).

Quando então ocorre a educação, se não pela instrução? Kohan (2007) conclui que há educação quando se interrompe inexoravelmente a lógica da instrução e da pedagogia. Quando a verdade deixa lugar à experiência, a filosofia e a pedagogia que estiverem interessadas em pensar sobre o ensinar e o aprender precisam perguntar insistentemente sobre as condições que tornam possível a educação.

Porém, essas inquietações sobre educar e aprender, sobre como retirar as verdades e colocar a experiência nos lugares definidos e determinados, suscita ainda questionamentos associados a essas ideias que surgiram e ainda se sustentam, legitimando uma pedagogia cheia de respostas fáceis e simplificadas. Essas inquietações dizem respeito às formulações sobre a infância, as crianças e o tempo.

O que é a infância? Essa pergunta ressoa sem parar. Os educadores que trabalham nos espaços de vida coletiva estão procurando definições, mas sempre encontram suas certezas como forma de responder ao formato já existente. Então fica a sensação de que não nos perguntamos mesmo pela infância, e outra dúvida surge: Será que conseguimos nos interrogar sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância?



Será que algo *infantil* nos atravessa? Responder sobre a infância nos remete aos sentimentos guardados em nós sobre nossas infâncias, sobre o que nos lembramos de quando fomos crianças. Na verdade, sobre a infância temos sempre a pretensão de que sabemos muito conforme coloca Skliar (2008), e isso de certa forma acontece por termos sido, todos, crianças, ou termos crianças a nossa volta e cuidarmos delas. A partir da nossa experiência direta com a infância, interpretamos as crianças.

Porém, ainda que tentemos negar essa relação que se constitui ao pensarmos sobre as crianças, não quer dizer que não haja algo parecido com a infância que idealizamos, ou que lembramos que fomos um dia. Brincadeiras, gestos, movimentos, ações e olhares das crianças nos conectam com uma memória de infância que guardamos, mas que não mais conseguimos descrever, uma memória nostálgica que se apoia agora no nosso ser adulto.

Quando o tema é infância, as respostas são apressadas, e as opiniões generalizadas. Tornou-se clichê afirmações do tipo “A infância é uma construção social”. O senso comum científico foi apropriado pelos discursos dos que buscam uma compreensão mais aprofundada, ou seja, novamente os hábitos se repetem, pois é assim que aprendemos a pensar. Há, então, uma racionalização da infância chancelada pelo conhecimento científico. O que parece é que, mesmo tendo sido dedicadas as duas últimas décadas a estudos mais intensos pela Sociologia a Infância e as crianças, ainda não se conseguiu um grande avanço no que diz respeito às práticas institucionalizadas para atender a infância. Digo isso pensando não somente na escola, mas nas diferentes instâncias que compõem o mundo em torno da infância. Podemos colocar nesse contexto, além das escolas, a própria família e a mídia, tão certa em oferecer produtos e valores para as crianças consumirem e serem consumidas.

Na verdade, costumamos pensar a infância como uma fase que tem prazo de validade ou data para terminar. Com base na cronologia, estabelecemos o que é da ordem do mundo infantil e o que é da ordem do mundo adulto. A infância deve ser abandonada com certa idade. Tomar as rédeas da vida, de forma racional e autônoma, tornar-se alguma coisa que não se é, constitui uma das tarefas da entrada no mundo adulto.

O conceito de infância que deriva dos discursos da Psicologia afirma que ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, adquirindo sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro.

Distintas abordagens interpretativas procuraram como pontei anteriormente, ao longo do tempo, explicar o fenômeno infância, em suas especificidades sociais, biológicas, psíquicas e pedagógicas, entre outras. No entanto, nenhuma dessas abordagens parece se opor à dimensão principiadora que a infância impõe. O que se coloca nessas diferentes formas interpretativas parece referir-se, então, ao modo pelo qual a infância enquanto início é

valorizada. Porém, o que está sendo significado no termo “início”? Comumente esse termo carrega a ideia de falta de experiência, com a necessidade de auxílio, como algo que é destituído de valor, e fortemente associado ao começo de uma sequência previamente determinada ou mesmo como uma parte de um todo já demarcado.

A infância que o tempo teima em perpetuar está ligada a pensamentos de incompletude, ausência de autonomia, falta de responsabilidades, carência de experiências, dependência dos adultos, até para fazer pequenas escolhas. Estes entendimentos têm levado à conseqüente ideia de que as crianças são seres frágeis e incapazes, que precisam dos adultos para preenchê-las e completá-las com o que lhes falta.

Não pretendo com essas colocações afirmar que haja um mundo infantil, que as crianças são autônomas e que não precisam dos adultos. Porém, o que aponto como conseqüência disso é o exercício do poder dos adultos sobre as crianças, como se generalizou e ganhou processos educativos fortes, conforme já apresentado. Como assevera Leal (2004, p.21), “as crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação.”

Consideradas imperfeitas ou incompletas, as crianças circunscrevem um modelo de infância que passou a ser aceito como natural, e não como sendo socialmente construído. Admite-se como algo próprio às crianças a dependência da educação e da socialização de outrem. Dessa forma, tratamos a infância como algo que previsivelmente compreendemos, já sabendo antecipadamente o que é, o que quer ou o que se necessita ser.

A infância fabricada por diferentes saberes disciplinares – psicológicos, pedagógicos, pediátricos, sociológicos etc. – tem formulações que caracterizam a criança e suas necessidades, estabelecendo metas para sua educação e seu desenvolvimento, construindo seus discursos sob o abrigo das verdades intocadas. Nos manuais de desenvolvimento infantil encontramos explicações que procuram ensinar tudo sobre a infância, descrever como as crianças reagem, seus medos, suas necessidades, seu modo de ser, pensar e agir. Porém, o que causa perplexidade é a ousadia de se afirmar algo de forma categórica sobre processos humanos tão difíceis de serem captados. Quem ousa dizer o que pode pensar uma criança? Quem ousa afirmar que devido a certa idade a criança pensará isto ou aquilo? E, principalmente: Quem pode apontar com segurança o que se pode ou não esperar de uma criança? Mas o tempo e as concepções mostram que a crença na possibilidade de descrever os processos humanos está muito enraizada na Ciência.

Parece que as teorias que se encarregam de estudar e analisar o desenvolvimento humano, com base na perspectiva das etapas ou estágios da vida, têm tido bastante aceitação entre educadores, médicos e sociedade em geral. Basta observar os cursos de formação de professores, o lugar de destaque que por muito tempo foi dedicado à Psicologia e à categorização, classificação e homogeneização, como se houvesse uma medida universal para as

coisas do mundo.

Nessa perspectiva, mais uma vez se destacam as certezas explicativas e o ponto de partida é a criança, em uma visão progressiva e evolucionista, linear e segura, estática e previsível. A questão a destacar é que com essa formação os professores são “doutrinados” e tornam essa visão como a única possível para suas certezas explicativas sobre as crianças, em que tudo deve ter contorno e nada pode escapar. Todavia, a infância é exatamente o contrário disso. As crianças e suas infâncias são o que não conseguimos definir, o que nos escapa, como diz Larrosa (1998, p.69):

[...] a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio.

Nessa perspectiva de explicação cronológica da infância, encontram-se aspectos importantes de serem observados ao pensarmos as crianças e suas infâncias. Por que temos tanta necessidade de marcar o desenvolvimento da criança a partir da noção cronológica do tempo? Essa maneira de conceber o tempo traz algumas implicações. Serve como instrumento poderoso de controle e disciplina.

Acredito que estamos frente a um problema presente em nossa época, mas que se perpetua desde o final do século XIX, com o desenvolvimento da Psicologia, em que se constituiu uma gama de saberes sobre as crianças e sobre a infância. Esses saberes apontam que se pode antecipar quase tudo sobre as crianças, sobrando muito pouco espaço para a surpresa, o encontro e conseqüentemente o encantamento.

No encontro com as crianças precisamos aprender a olhar a imagem do outro não como a imagem que nossos conceitos arraigados nos fornecem, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela. A infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo cronológico e demarcado da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. “A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo.” (KOHAN, 2007, p.113).

A escola pensa na infância e nas crianças numa perspectiva de preparo para o futuro, no sentido assegurado do vir a ser, o futuro para o qual a escola acreditar ser necessário preparar as crianças é fossilizado, na expectativa de que a criança seja o que se foi, seja o que se sabe, como se as coisas mais importantes estivessem por vir – um vir previsível, predeterminado, predefinido.

A educação que se desenvolveu influenciada pelos saberes disciplinares – psicológicos, pedagógicos, pediátricos, sociológicos e filosóficos, apoiada nos manuais de desenvol-

vimento infantil, busca uma preparação das crianças para o futuro, o vir a ser de um momento que espera por elas quando estiverem prontas e para que possam atuar no mundo, transformando o que precisa ser transformado.

Porém, o que destaque é que em nome da preservação de que o novo seja de fato novo, é preciso que a educação não tenha a pretensão de formar as crianças – os recém-chegados e produzir tal novidade, se tornando instrumento de antecipação e controle de toda renovação desejada. Uma vez que é inerente à própria condição humana transformar-se em um mundo antigo, “preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.” (ARENDDT, 2002, p.226).

Segundo essa forma, educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos de amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades. Assim, a educação das crianças é vista como a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores.

Foi a partir de uma forte influência rousseauiana que a modernidade em muitos lugares, mas principalmente na Europa, assumiu uma perspectiva de que as crianças são a esperança da realização dos ideais políticos de uma sociedade, e foi assim que a educação ganhou esse caráter de instrumento político. Arendt (2002, p.225) expõe o equívoco de tal atitude: “A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”. Ao oferecer uma educação às crianças na tentativa de criar uma nova realidade política o que ocorre é a manutenção do status quo. Essa atitude se contrapõe à ideia de ação, de novidade e de imprevisibilidade que o caráter da educação deve ter. O que destaque é que o novo é indeterminado e isso só se dá na liberdade. Do contrário, é doutrinação.

Parece-me que, para fugirmos dos naturalismos e idealismos formulados há muito tempo sobre as crianças, talvez seja o caso de desaprender o que se sabe e buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que convivendo com o outro ele pode me ensinar, qualquer que seja sua idade. É preciso não pensar o ensinar e o aprender como duas ações ligadas por um nexo causal, como se fosse possível antecipar o que é que o outro vai aprender.

É importante notar, ainda, que a ideia de educação, subjacente às reflexões apresentadas neste trabalho, valoriza as subjetividades com suas singularidades e pluralidades e a infância como uma condição da experiência humana. Conforme mostra Giorgio Agamben (2008), a infância é tanto ausência quanto busca de linguagem. É na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. Nesse sentido, nossa visão de educação dos incícios se contrapõe à visão de in-

completude, de vir a ser. As crianças são seres no mundo, e como afirma Arendt (2002), ao chegarem irrompem com o existente e instauram algo novo, imprevisível. Nesse sentido, torna-se necessário repensar as concepções de início às quais a infância tem sido usualmente relacionada, e lançar sobre ela um olhar menos ensinante e mais receptivo à novidade que cada criança traz consigo. Agamben (2008, p.73) pontua que

Por isso, um adulto não pode aprender a falar; foram crianças e não adultos os que acessaram pela primeira vez a linguagem e, apesar dos quarenta milênios da espécie “homo sapiens”, a mais humana de suas características, precisamente – a aprendizagem da linguagem – permaneceu tenazmente ligada a uma condição infantil e uma exterioridade: quem acredita num destino específico não pode verdadeiramente falar.

Refletir sobre infância, crianças e escola configura hoje um transbordamento de questões, conforme Skliar (2012). Exige algo de detenção, cuidado e ao mesmo tempo a coragem de assumir riscos, colocando em jogo percepções arraigadas. A infância idealizada que durante séculos foi vista pelo ideal humanista não está mais aí, não existe, foi-se, e dificilmente retornará – ou talvez nunca tenha existido. Essa infância ingênua, sem linguagem, sonhadora, enroscada nas próprias sensações e encerrada em um mundo próprio, não corresponde à época de hoje, não resistiu à globalização, à escolarização (cada vez mais precoce), à publicidade e às imagens pervertidas sobre ela. Também não sobreviveu à fome nem ao demasiado consumo. Tornou-se algo difícil de decifrar, distante do que é a criança hoje na escola.

Desse modo, as crianças e suas infâncias nos interpelam com suas formas de ser e estar no mundo, desafiam o que se teima em descrever e analisar sobre elas e ainda nos envolvem em dúvidas sobre suas possibilidades. Mas, a despeito de tudo, continuam a nos encantar, e continuamos a buscar por elas no nosso pensar racional e explicativo. Em certo sentido, para além das muitas infâncias que existem mundo afora e que as crianças experimentam em seu viver, existem duas distinções importantes no educar crianças.

Uma diz respeito à infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo; é a infância que segue um tempo de progressão sequencial, conforme já apresentei. A outra habita uma temporalidade diferente, é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura, como resistência e como criação. É a infância que resiste aos movimentos totalizantes que descrevem as crianças: “hiperativa”, “menino violento”, “desobediente”. É a infância como intensidade que se situa no mundo e que subverte a ordem estabelecida para seu viver e se situa em outros lugares, desconhecidos e inesperados.

Essa visão da infância, como uma condição da experiência humana, é o que defendo como urgente para a educação, a pedagogia, a escola, em uma escuta atenta e acolhedora que não está preocupada em normas, em princípios e processos que se antecipam aos su-

jeitos. Uma infância creditada às crianças na perceptiva de um *dever*, que instaura uma outra temporalidade que não a da história; que não é imitar e nem reproduzir modelos, que se concretiza na singularidade do encontro com o outro e na acolhida do encontro entre adultos e crianças.

### **4.3. Educação Infantil: um novo fazer pedagógico**

Conforme nos coloca Arendt (2002), todos chegam ao mundo como estrangeiros, no qual precisam encontrar seu lugar e sentir-se em casa. Quando se busca o entendimento do homem como um ser do mundo, este não mais aparece como algo dado ao homem, e sim como algo criado por ele. Nesse sentido, cabe problematizar como o mundo e a educação vêm recebendo as crianças, o que se lhes tem oferecido. É preciso pensar na dinâmica da vida, para pensar na educação que vem acontecendo hoje nas escolas que se dedicam a educar a infância.

Pensando nos bebês e nas crianças bem pequenas, deve-se ponderar que eles estão chegando a um mundo que já tem muitos conceitos formulados acerca de suas necessidades e possibilidades. Com a consciência de que o mundo em que estamos vivendo é imprevisível e que a humanidade vive tempos conturbados, Arendt (2002) afirma que é preciso refletir a respeito do tipo de educação necessária às crianças, nessa fase da vida.

Atualmente, estamos assistindo grandes mudanças na vida de nossas crianças. Nas últimas três décadas, vem aumentando cada vez mais a atenção aos serviços de educação e cuidado infantil por parte da sociedade como um todo – governantes, pais, empregadores, comunidades e pesquisadores. As razões que movem essa atenção são várias e amplamente apresentadas em muitos estudos, mas, em especial, e o que me moveu em busca da realização da presente pesquisa, é o fato de que se tem reconhecido, cada vez mais, a importância do trabalho que ocorre nas escolas de educação infantil como um direito das crianças.

Esse movimento vem acontecendo em vários países do mundo e com apoio das agências de pesquisa. Isso possibilita pensar que muitas investigações acerca da inserção e educação de bebês, em instituições de educação infantil, inquietam os profissionais que trabalham com a primeira infância.

As diferentes dimensões envolvidas na educação da criança pequena, no contexto das sociedades modernas, têm apresentado imensos desafios. Inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais específicos – comunidades, tribos, etc. –, a tutela, a socialização e a educação da criança passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada.

Essa discussão acaba por desembocar em práticas educativas para as crianças que, durante o século XX, foram sendo influenciadas por mudanças significativas na sociedade, às quais dizem respeito diretamente às famílias e às crianças pequenas. Uma importante mudança realizada foi em relação ao mundo do trabalho e à organização social das famílias. As mães, a partir de determinado momento, entram no mundo do trabalho e passam a ser

mão de obra necessária para as sociedades. Juntamente com esse movimento, surgem também as mudanças na família e, conseqüentemente, na vida das crianças.

No entanto, à medida que esse movimento de entrada no mundo do trabalho pelas mães vai se intensificando, surge uma nova construção acerca das crianças e a necessidade de instituições que possibilitem o cuidado adequado para elas, por um adulto que não seja sua mãe. Mesmo que isso pareça novo na história da humanidade, o cuidado materno e exclusivo nunca foi dominante, pois até mesmo essa visão de necessidade de cuidado materno exclusivo é uma construção em dado momento de determinado contexto.

Considerando esses aspectos surgem, então, serviços voltados ao atendimento das crianças, com a necessidade de provisão por parte dos governos, de financiamento, profissionais e locais adequados para o cuidado das crianças. Todas essas constatações até aqui apresentadas direcionaram aos questionamentos do presente estudo. Pensar em como devem ser as instituições que atendem os bebês e as crianças bem pequenas; qual formação devem receber os profissionais; como devem ser o tempo e o espaço de uma pedagogia para os bebês, para educar os inícios. Essas e outras questões norteiam o que até aqui poderia ser chamado de inspiração para a pesquisa.

Porém, mesmo tendo aumentado o interesse pela educação das crianças bem pequenas, pela sua inserção em instituições de educação infantil cada vez mais cedo, ainda se está longe de haver serviços adequados, profissionais qualificados e preparados, locais pensados e elaborados para as crianças nessa fase. É preciso lembrar que o atendimento dos bebês e das crianças bem pequenas em espaços coletivos e educativos, sejam esses espaços públicos ou privados, denominados historicamente de creches, pré-escolas ou escolas de educação infantil, é garantido pela Constituição Brasileira de 1988 para crianças de zero a seis anos de idade, como dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 208) e opção da família. Também a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) passam a serem vistos como primeira etapa da Educação Básica que se estende pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme se apresenta a lei, a inserção das crianças de zero a dois anos, que antes ficavam em casa aos cuidados de uma pessoa até que tivessem capacidade ou possibilidade de aprender, conviver e brincar, agora passa a ser vista sob outra perspectiva. Mesmo com práticas ainda distantes do que se espera para a educação e o cuidado das crianças nessa faixa de idade, ao se defender como um direito das crianças – o de existirem instituições para elas frequentarem desde zero ano de idade – cria-se um novo campo de ação para os profissionais que trabalham e estudam as crianças, em instituições de educação infantil.

Muitos aspectos estão presentes nos questionamentos que se sucedem ao aumento da procura por espaços coletivos para os bebês e as crianças bem pequenas. Porém, os es-



tudos nesse campo, são crescentes e buscam aprofundamentos, ainda existem lacunas grandes que precisam ser investigadas. Aspectos como o tipo de trabalho a ser desenvolvido com os bebês e as crianças bem pequenas nas escolas de educação infantil continuam sendo levantados e os profissionais anseiam por contribuições que os estudos possam trazer. Mas, vale ressaltar, que como um campo ainda em desenvolvimento, deve haver muito cuidado e uma série de critérios devem ser criados para a realização desses estudos.

Com o intuito de fomentar um diálogo crítico sobre temas presentes, ao pensar na educação da primeira infância no mundo contemporâneo, este estudo pretende contribuir para que se reflita sobre o assunto, com as seguintes questões: Qual deve ser o propósito das escolas de educação infantil dedicadas a atender as crianças de zero a dezoito meses no mundo em que estamos vivendo hoje? Como entendemos as crianças, o seu conhecimento, a sua aprendizagem e o trabalho pedagógico a ser realizado com essa faixa etária? Essas não são as questões de pesquisa, mas constituem o pano de fundo da investigação proposta.

Em relação à educação infantil, a legislação, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia privilegiam, geralmente, as crianças maiores, tendo em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais gerais do país (BRASIL, 2009). Os bebês e as crianças bem pequenas têm ficado à mercê de um trabalho que ainda está tateando, ao buscar incluí-los em um fazer pedagógico que se distancia muitas vezes de suas necessidades e que está voltado para um cuidado dissociado da educação.

As pesquisas no campo educacional sobre a pedagogia para a educação de bebês e crianças bem pequenas em ambientes coletivos e formais são recentes no país e quase inexistem publicações que abordem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica.

(BRASIL, 2009, p.8).

Tratar desse tema complexo, que é o trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas, nos causa certa instabilidade, pois conforme apresentam Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao estudarmos a educação da primeira infância nos deparamos com um horizonte que sempre recua diante de nós, pois à medida que caminhamos, encontramos com novas paisagens se abrindo, e as que já havíamos avistado anteriormente parecem diferentes, quando depois de um tempo olhamos para elas, novamente. Essa instabilidade domina o campo de estudos da educação infantil, e se percebe isso devido ao fato das crianças estarem sempre questionando nossa compreensão sobre elas, sobre o que podem ser e o que podem fazer. Para responder a esses questionamentos, é preciso problematizar a visão de criança e de aprendizado que se tem desenvolvido ao longo dos tempos.

#### 4.4. Visões sobre a criança

Algumas das visões de criança, embora pareçam distantes no tempo, ainda se fazem presentes em muitas das práticas direcionadas à sua educação. Nesse sentido, cabe lembrar da criança que é vista como reprodutora de conhecimentos e cultura, entendida como iniciando sua vida sem nada, como uma *tábula rasa*. Esta criança necessitava de uma prática que pudesse deixá-la pronta para aprender e para acompanhar a escola no período obrigatório. Devido a essa concepção, a educação para a criança na primeira infância deveria ser equipada com os conhecimentos e instrumentos que a habilitassem para sua vida escolar futura, sendo treinada para que pudesse se adaptar às demandas futuras de sua educação.

As práticas pedagógicas desse tipo de trabalho estão centradas em um processo de reprodução e transmissão de conhecimentos, bem como de uma inserção da criança na cultura dos adultos. Desta forma, quando se olha para essa perspectiva de educação para a primeira infância, logo se pensa que não se tem lugar para os *pequenininhos* de zero a dois anos, que nesse período eram vistos como sendo pouco ou nada capazes de aprender, interagir e, desta forma, iniciando sua participação na cultura somente um pouco maiores. Sob este ângulo, a educação nessa fase da vida é vista apenas como “a base do progresso bem-sucedido na vida posterior.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.65).

Outro importante aspecto observado na história da infância é a visão da criança como um ser inocente. Essa ideia está fortemente vinculada a uma necessidade de proteção e amparo da criança por parte dos adultos, mas, juntamente com esses sentimentos está associada à visão de que a sociedade corrompe a bondade com a qual as crianças nascem. Rousseau é o principal expositor dessa corrente de pensamento. No entanto, essa ideia de proteção e guarda possibilita pensar em um distanciamento do mundo, o que acaba por privar as crianças de participarem ativamente nele, o que é, sem dúvida, um direito delas.

Uma das concepções de criança mais divulgadas, que por muito tempo ganhou espaço na educação das crianças pequenas, é a ideia de natureza, de propriedades universais e aspectos inerentes ao desenvolvimento. Nessa abordagem, o desenvolvimento é determinado biologicamente, seguindo leis universais em que uma criança está sob forma mais natural do que social e cultural, permeado por noções de maturidade que se apresentam por meio de estágios. Nessa perspectiva, o bebê teria o status de ser dependente, que não consegue comunicar ainda seus desejos. Perante essas afirmações, novamente se levanta o questionamento de como os bebês e as crianças de zero a dois anos são vistos na sua possibilidade de aprender. Mais uma vez aqui, nessa concepção, se encontra o vir a ser da criança, pois a infância é vista como um estágio biológico determinado no caminho para

a condição humana plena.

Nesse sentido, existem aspectos que norteiam as concepções junto das crianças pequenas. São eles: (a) a crença em uma natureza inerente da criança que é pré-ordenada, revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade; (b) uma forma universal de conceber o desenvolvimento infantil através da psicologia do desenvolvimento. Essas concepções têm em comum o fato de produzirem “uma criança ‘pobre’, fraca e passiva, incapaz e subdesenvolvida, dependente e isolada.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.69).

Conforme nos apresenta Merleau-Ponty (2006), uma psicologia da criança deve ser constituída de relatividade, distanciando-se de princípios de objetividade. “O pensamento pseudo objetivo deixa de perceber o que constitui a verdade da criança.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.474). Esse tipo de abordagem consiste em um recorte do desenvolvimento da criança. Ora, se o desenvolvimento é considerado um processo ao longo da vida, o ser criança é um momento numa dinâmica de conjunto e, dessa forma, torna-se impossível recortar a conduta infantil e ainda dividi-la em etapas a serem vencidas.

A fim de desenvolver práticas pedagógicas que abranjam uma visão de criança como um ser ativo e capaz desde o seu nascimento, é preciso mudar a forma com que se concebe o desenvolvimento humano, abrindo mão de visões dicotômicas e percebendo a complexidade dos aspectos presentes nesse processo. Contrapondo a visão de desenvolvimento como um processo previsível, universal, linear ou gradual, surgem as ideias interacionistas da psicologia histórico-cultural, desenvolvidas por Vygotsky e seus colaboradores. Suas ideias defendem que o desenvolvimento humano é complexo, refutando as teses antagônicas e radicais que dicotomizam o inato e o adquirido. Os autores consideram que ambos os aspectos caminham conjuntamente e apresentam a mesma importância no processo desenvolvimental humano.

Nas concepções de Vygotsky (1989), os processos de desenvolvimento estão centrados nos aspectos sociais e culturais, durante as interações que se dão no contexto em que a criança está inserida. Para o autor, a atividade psicológica é elementar e determinada pela biologia somente no início da vida da criança; após algum tempo, as interações dessa criança com o seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento de seu pensamento. De acordo com esse ponto de vista, o desenvolvimento humano é compreendido por trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada elemento influenciando sobre os demais.

Outro aspecto amplamente desenvolvido na corrente histórico-cultural configura-se na ideia de mediação como fator predominante do aprendizado da criança, trazendo como resultado o desenvolvimento na infância. É na mediação com o outro – adulto ou criança mais capaz – que as crianças pequenas vão internalizando as formas culturais e os processos

psicológicos mais complexos e vão se formando. Conforme apresenta Vygotsky (1987), o bebê humano, se comparado às demais espécies animais, é o mais indefeso e despreparado para lidar com os desafios de seu meio. A sua sobrevivência depende das pessoas mais experientes de seu grupo, as quais, além de suprir suas necessidades básicas, lhes asseguram a entrada na cultura, mediando sua relação com o mundo. O autor considera que, devido à característica imatura motora do bebê, é longo o seu período de dependência dos adultos (VYGOTSKY, 1987).

De acordo com Rego (1995), os adultos procuram incorporar às crianças a sua cultura, nas constantes interações, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formam ao longo da história. Essa visão em relação às crianças pequenas e, mais precisamente, aos bebês, tem resultado direto no trabalho desenvolvido pelos adultos e na concepção que se tem de desenvolvimento humano. Ao defender que as interações significativas para o desenvolvimento devem ser com os adultos ou com as crianças consideradas mais capazes, descarta-se a importância das interações entre os bebês da mesma faixa etária, fator que no espaço escolar, onde os bebês estão juntos, acontece constantemente.

O fato de que na atualidade os bebês e as crianças bem pequenas estão sendo inseridos em um contexto educativo, mostra uma mudança cultural que vem se configurando. Devido a essa nova perspectiva, surgem também novas práticas culturais. Conforme coloca Rogoff (2005), o desenvolvimento humano é um processo cultural. Desta forma, nós, seres humanos, uma espécie biológica, somos definidos em termos da nossa participação na cultura. De acordo com Rogoff (2005, p.15), “concentro-me na participação das pessoas, nas práticas e tradições culturais de suas comunidades, em lugar de equiparar a cultura à nacionalidade ou à etnicidade dos indivíduos.”

O que a referida autora nos apresenta como reflexão da educação de crianças está diretamente relacionado, segundo ela, com o envolvimento da comunidade por meio dos especialistas no cuidado de crianças. O trabalho especializado desses cuidadores, professores, especialistas em educação de crianças, assistentes sociais e pediatras, bem como as instituições dedicadas às crianças, refletem uma forma de responsabilidade social que acontece em uma comunidade. Esses preceitos surgiram após a industrialização, ou seja, têm pouco mais de um século e vieram substituir responsabilidades que em séculos anteriores cabiam à família ampliada e aos vizinhos.

Após o surgimento de um trabalho voltado ao cuidado e à educação das crianças pequenas, os especialistas que realizam esse trabalho reivindicam o direito de determinar as práticas de educação das crianças, que aparecem nas leis e nas políticas que surgiram em diferentes contextos. Rogoff (2005, p.112) apresenta um exemplo de como esses especialistas construíram um discurso sobre a capacidade e a superioridade desses profissionais em

relação ao conhecimento e à orientação da família:

Por exemplo, o folheto *Instructions to Mothers*, distribuído pelo Research Hospital de Kansas City às novas mães em 1949, [...] o item 24 declarava: “não dê ouvidos à orientação despreocupada de amigos e parentes. Faça o que o seu pediatra lhe disser; ele sabe mais que eles sobre você e seu bebê”. As outras instruções do manual tratavam de coisas como dieta, movimentos intestinais (da mãe e da criança), limpeza, fraldas e limpeza dos olhos do bebê [...]. Alguns itens revelam claramente pressupostos culturais, se considerado meio século atrás: 1) Acorde o bebê para se alimentar regularmente às 6, 9 e 12 horas da manhã e às 2 horas da manhã, a menos que haja instruções em contrário. A alimentação regular e uma rotina cuidadosa são os primeiros elementos essenciais para seu bebê. 10) Manuseie o bebê o mínimo possível. Não o pegue para mostrar a parentes e amigos. Mantenha-o tranquilo e livre de perturbação e infecção. 13) Não pegue o bebê toda a vez que ele chorar. Bebês normais choram um pouco todos os dias para se exercitar. O bebê fica mimado rapidamente com o manuseio. 19) O bebê jamais deve dormir com você ou com qualquer outra pessoa.

Porém, no convívio com os bebês colocam-se em cheque essas antigas certezas que sustentavam o conhecimento dos especialistas e das teorias referentes ao desenvolvimento humano e às formas de cuidado das crianças pequenas. É importante refletir que, conforme foi apresentado, o sentimento de infância e todo esse cuidado restrito da família com os bebês foi uma construção que se deu em um dado momento histórico.

O que este estudo pretende é colaborar para uma mudança dessa concepção que, a meu ver, deve ser um subsídio para os adultos que trabalham com crianças repensarem seus conceitos. Seria a compreensão de uma criança e um adulto no sentido de tornar-se como alguém que está em desenvolvimento constante, a criança se torna, e o adulto se torna. “O tornar-se é um processo relacional, que envolve pessoas em diversos momentos da vida. E sendo relacional, a maneira de a criança se tornar depende de sua relação com o adulto e vice-versa.” (PULINO, 2008, p.237).

Nos estudos que vêm sendo desenvolvidos por diferentes áreas já é perceptível uma mudança de visão em relação às possibilidades das crianças e até mesmo dos bebês em sua tenra idade. As áreas da Sociologia da Infância, Antropologia e Filosofia da Criança têm buscado outras perspectivas para os estudos sobre infância. Os pesquisadores e teóricos da Sociologia da Infância apresentam estudos que mostram como as crianças têm possibilidades de participação na cultura. Também a pesquisadora Barbara Rogoff, em seus estudos sobre o desenvolvimento humano cultural, apresenta um bebê que mesmo antes de seu nascimento já está participando da comunidade em que se insere.

Os estudos de Sarmiento (2005), que apontam a infância vista a partir das potencialidades das crianças, desconstruindo imagens sociais em relação a elas, têm contribuído muito para a área. O autor apresenta um contraponto em relação à visão de infância como sen-

do a idade da não fala, da não razão, do não trabalho. Ele argumenta que essas afirmações não são corretas. Conforme Sarmiento, desde bebê as crianças têm múltiplas linguagens com as quais se expressam. Isso se dá por meio de outras racionalidades para se constituir, que elas vão construindo além de uma racionalidade técnico instrumental, que acontecem nas interações entre as crianças e seus corpos, envolvendo a fantasia, o afeto e a vinculação com o real: “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).

Nos paradigmas de infância surgem a ideia de desigualdade criada entre a infância e a idade adulta na Modernidade, que dirigia aos adultos um patamar de superioridade. Ora, se partimos da premissa de que somos, adultos e crianças, seres em processo de constituição ao longo de nossas vidas, essas teorias caem por terra e precisam serem repensadas. Nesse aspecto, a própria teoria da socialização precisa ser revista, pois a sociologia tradicional e a psicologia defenderam por um longo período a concepção da infância como um período de dependência e separação do mundo social mais amplo, necessitando assim de um processo vertical de socialização para que as crianças pudessem aos poucos se inserir na vida social.

Esse adulto que está com as crianças precisa, por vezes, ultrapassar seus conceitos amarrados e cristalizados no modo de ver e de estar com as crianças. Seria o mesmo que pensar em ser um narrador das próprias histórias vividas com as crianças, abandonando seu papel pedagógico *stricto sensu*, por assim dizer, para assumir um papel de educador que é narrador do próprio fazer, de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas ações, condutas, facilidades e dificuldades. Dessa forma, se poderia dizer, conforme Merleu-Ponty (2006), que a maneira de olhar a criança corresponde a um jeito de ser e de estar do adulto, emoldurando a convivência entre eles. Para Oliveira (2008, p.254),

O professor de crianças, por vezes, parece-se um pouco com Ulisses e com seus comandados: ou não ouve as crianças ou, se resolve ouvi-las, amarra-se antes ao mastro. Assim, de um modo ou de outro, sua didática permanece surda ao universo infantil.

Essas reflexões são pontuais, em um momento em que se tem assistido a uma crescente procura por espaços educacionais para as crianças de zero a dois anos. Mesmo com essa procura, ainda há pouco conhecimento da sociedade – dos pais, dos demais familiares, mesmo dos profissionais que atendem as crianças e até de muitas instituições de educação infantil – sobre a importância e a profundidade do trabalho que pode ser realizado com os bebês e as crianças bem pequenas. Uma das dificuldades encontradas pelos profissionais que trabalham com a educação infantil é a falta de bibliografia relativa ao trabalho

educativo com essa faixa etária. Goldschmied e Jackson (2006) afirmam que muitas pesquisas direcionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças pequenas ainda são inacessíveis aos profissionais. Conseqüentemente, permanece a dificuldade no enriquecimento da prática em educação infantil, por exemplo, com reflexões a respeito da importância do ambiente, do que está envolvido com o bem-estar das crianças, da sua corporeidade e do contato com as famílias.

A Sociologia da Infância é uma perspectiva que permite pensar de outro modo a educação infantil, dando ênfase à criança como ator, e não como objeto ou produto. De acordo com essa perspectiva, a criança participa ativamente do seu meio social e cultural, inclusive produzindo cultura relacionada ao seu viver em grupo, com seus pares. A infância é concebida como categoria social e é estudada em seu contexto social, nas relações que permeiam a condição de existência das crianças no momento real. Esse processo vem sendo atualizado continuamente, mudando na sua prática social, nas interações entre as crianças e entre crianças e adultos. Está relacionado a diversos fatores, como variações demográficas, econômicas, políticas e a práticas sociais associadas aos estilos de vida das crianças e dos adultos. A infância vive um processo contínuo de mudanças, sob o efeito conjugado das ações internas e externas desses fatores.

Os estudos de Barbara Rogoff (2005) destacam, também, a diversidade das formas de desenvolvimento infantil, de acordo com a cultura na qual a criança encontra-se imersa. Considerando que a aprendizagem remete à participação, a autora conclui que desenvolvimento é a transformação das modalidades de participação – esta sustentada pelos colegas, os adultos, o material, as ferramentas, enfim, toda a história da construção da atividade. Essa visão chama atenção para a simetria entre desenvolvimento individual e desenvolvimento ou transformação coletiva e histórica.

Desta forma, podemos apontar a importância da educação infantil para responder à complexidade da sociedade, das comunidades, das crianças e de suas famílias, em “[...] um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e prática, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.15).

Um importante aspecto da educação infantil está em acompanhar as primeiras relações constituídas de interações entre a criança e o outro e os contatos com o mundo cultural. A visão de educação para a infância envolve compreender que esse momento da vida é constitutivo do processo vital do ser humano, no ato mesmo de aprender a constituir um corpo capaz de interagir *com* e *no* mundo. Nesse sentido, a escola de educação infantil precisa reconhecer aspectos fundamentais na educação das crianças, conforme apresenta Brasil (2009):



O importante não é só a criança no instante das suas descobertas e aprendizagens, mas também o adulto solidário, tocado em sua sensibilidade e poder de maravilhar-se com este momento inaugural de relações físicas, sociais, culturais, afetivas, éticas e estéticas. Afinal, o processo de educar os seres humanos se dá na pluralidade das relações estabelecidas uns com os outros no mundo. As aprendizagens iniciais que se dão na escola infantil são aquelas ligadas à vida, à constituição ética e estética de imaginar e agir, de experimentar ludicamente as consistências e as resistências que as coisas oferecem, de decifrar e interpretar o estar e fazer parte do mundo. Assim, a educação infantil acontece e se realiza plenamente ligada à vida cotidiana das crianças, à inserção do seu corpo no mundo enquanto participante que se singulariza nas narrativas e práticas sociais e culturais do seu grupo.

(BRASIL, 2009, p.12).

Ideias como essas já vêm influenciando fortemente algumas práticas em educação infantil – e um dos exemplos mais conhecidos é o das escolas públicas de educação infantil em Reggio Emilia, cidade italiana que é referência mundial em educação infantil. Porém, é preciso ter clareza de que, ao olhar para esses exemplos, não se pode tomá-los como únicos e cabíveis de implantação em todos os países. Nesse sentido, é preciso salientar que uma das grandes contribuições da Sociologia da Infância é ver e estudar a criança inserida em um determinado contexto. E, de acordo com essa perspectiva, é preciso desenvolver estudos relativos à nossa realidade local, que nos tragam a possibilidade de avançar, tanto no que diz respeito às práticas com as crianças pequenas quanto no que tange à formação de professores para atuar nesse segmento da educação.

A partir da reflexão exposta, torna-se possível perceber que ainda há muito para avançar em relação ao que é oferecido às crianças brasileiras, e que esteja voltado para os estudos desenvolvidos na área da educação da infância. Acredito serem fundamentais os estudos centrados na criança, no cotidiano da escola infantil e nas relações que permeiam as práticas pedagógicas para a primeira infância.



Nesse tópico apresentei ideias que julgo fundamentais para o estudo. As concepções de infância, desde que se pensa em educação, têm centralidade. Nossa visão das crianças perpassa todas as nossas crenças sobre elas, sobre como vivem, se relacionam, aprendem. Afinal, a criança é o objeto a ser educado, como coloca Kohan (2007). Em todos os tempos, desde Platão, Erasmo, Montaigne, Rousseau e Kant, as crianças estão presentes como pequenos seres a serem educados para que se tornem adultos. Sejam elas vistas como “adultos em miniatura” ou seres distintos que irão se transformar pela educação, o que encontramos, na verdade, são representações de infância construídas pelo pensamento adultocêntrico.

co.

O sentido principal deste tópico é ajudar a inverter esse olhar: pensar a infância desde outra marca. Ou seja, do que ela tem e não do que lhe falta, como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Contribuir para essa mudança de percepção objetiva ajudar a gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições.

A seguir apresento uma discussão do que seja uma educação de bebês, para logo após apresentar as Cenas que foram destacadas das experiências vividas dos bebês e das crianças bem pequenas e a interpretação que decorreu desse documentar e observar.



Eu sou da opinião  
seja dito sem dano,  
que os “grandes” têm razão  
quando errados não estão...

*Gianni Rodari*

## 5. EDUCAÇÃO DE BEBÊS

O que é educação de bebês? Como ela se diferencia de “outras” formas de educação? Que aspectos e elementos compõem pedagogias para as crianças de zero a dois anos? Quem pode responder essas questões?

A tentativa de responder esses questionamentos me remete a um pensar sobre o que move os adultos – “os grandes”, como diz o poeta Rodari – na tentativa de promover a educação dos recém-chegados. Sem paixão, criatividade, desejo e comunicação não é possível constituir uma educação para a pequena infância, ou mesmo para todos os educandos, nos diferentes momentos de suas vidas. Se a busca é por uma educação que se dedique a construir a humanidade de cada indivíduo, e se esse processo principia na educação infantil, é preciso paixão e dedicação para tornar possível o que parece difícil. Nós, os adultos/professores, precisamos saber tecer dúvidas e esperas.

Por que dúvidas e esperas? Porque a criança precisa ter por perto quem sustente as suas possibilidades, ouça as suas sensibilidades, acompanhe as suas iniciativas, ampare-as em suas tentativas, alimente suas curiosidades... aos poucos vai-se das ideias aos projetos, das experimentações às conclusões, das experiências imitativas à elaboração de significados e à atribuição de sentidos. Nessa tessitura, as crianças e os adultos – aqueles que se permitem aprender junto com elas – elaboram pensamentos ao mesmo tempo em que se “divertem”. Essa tarefa é, para os adultos, desafiante: romper com a *pedagogia ensinante dos que sabem para os que nada sabem* exige dos educadores a sensibilidade e a presença atenta e disponível para uma radical novidade.

Quando elaborei o estudo já sabia de antemão algumas respostas à questão: Que aspectos, elementos compõem uma pedagogia para as crianças de zero a dois anos? Os aspectos mais importantes seriam: sensibilidade, afeto, acolhida, espaço organizado e estruturado, oferecer experiências variadas aos bebês, sustentar a curiosidade deles, organizar a jornada, documentar as experiências e assegurar a formação docente de qualidade. Mas, mesmo tendo essas premissas de antemão, ainda na minha experiência na escola, “coisas aconteciam” e muitas certezas eram “questionadas”. Os aspectos que mais se destacavam e incitavam à reflexão foram aqueles diretamente relacionados à formação dos educadores, pois envolviam – no caso dos bebês e das crianças bem pequenas, ainda mais – uma mudança de concepções que estão há muito tempo arraigadas no pensar e no agir dos educadores. Essas concepções acabam direcionando as práticas dedicadas às crianças, e muitas vezes impedem que novas visões e possibilidades aconteçam. Foi então que comecei a pensar nas intervenções que seriam significativas para a prática com os bebês e suas educadoras.

Porém, um dos obstáculos foi o de suscitar nas educadoras a compreensão de que os bebês podem fazer “coisas” diferentes e que eles “não devem necessariamente” fazer “atividades” que as crianças maiores fazem: por exemplo, pintar, sentados em uma mesa, uma folha com giz de cera! Embora muitas vezes tenhamos conversado sobre isso ao longo dos cinco anos nos quais realizei esse estudo – e até anteriormente ao meu ingresso no doutorado –, romper com conceitos enraizados se mostrou muito difícil. O que perpassa esses sentidos atribuídos à Escola da Infância está relacionado a um determinado fazer didático-pedagógico, que se configura como prática legítima da escola. As crenças e ideias sobre infância – o que já foi apresentado – têm influenciado as escolhas teórico-metodológicas e atuado sobre os pensamentos praticados ou não pelos educadores nas instituições de educação infantil.

Com base no nascimento e fortalecimento de uma pedagogia da infância que defende, em essência, a existência de “culturas infantis” como modo próprio das crianças de conhecer e explorar de forma investigativa o mundo, e numa compreensão de criança como ator na construção de suas singularidades, de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam, a formação dos professores precisa ser revista. A ludicidade, o brincar e os afetos como aspectos inerentes e fundamentais às culturas infantis, desvelam pontos de tensão nesse sentido, pois estão desconexos das práticas que os educadores efetuam com as crianças. A frase que escutei no início de minha trajetória profissional, que “as crianças precisavam brincar menos para aprender mais”, ilustra essa fragilidade.

O desafio aos educadores de planejar práticas pedagógicas na educação dos bebês e das crianças bem pequenas – e em toda a educação infantil – que valorizem uma nova concepção de criança e de infância com uma cultura própria, permeada de brincadeiras, fantasia, movimento e imaginação, ganha cada vez mais legitimidade e visibilidade.

Devido a isso, hoje em dia, em algumas formações, começo dizendo: vamos primeiro desaprender as verdades e ideias nas quais sustentamos nosso fazer pedagógico. Depois, vamos colocar nesse lugar que ficou vazio novas formas de conceber a educação das crianças pequenas, e a partir daí pensarmos o fazer dessa educação, em pedagogias que se quer abertas, criativas, voltadas à experiência e que convocam a criança à participação.

Com o presente estudo foi possível confirmar algumas ideias e rever outras. O que apresento na sequência são as experiências que vivemos juntos: os bebês, suas educadoras e a pesquisadora. Tenho claro que estou atrás da câmera, mas estou junto a eles por fazer parte da concepção de tudo que é oferecido aos bebês, por estar disposta a narrar o que eles me mostraram e por acolher as educadoras e sustentar suas dúvidas e investir em um fazer cotidiano com os bebês que seja recheado de *sentidos e significados*.

O fato educativo, concordando com Navarro (2004), nasce e se mantém como exercício de intercâmbio de emoções entre todos os presentes – e ausentes –, porque a comuni-

cação também tem a ver com a evocação do que falta. No fato educativo, a comunicação deve se iniciar no diálogo do professor consigo mesmo, colocando em xeque suas angústias e ansiedades, elaborando suas ideias num diálogo que, para ser consistente, deve ser vital. Nesse espaço de solidão e auto-observação, há espaço para incertezas, bem como para grandes intuições e ideias: De acordo com Navarro (2004, p.10), “é assim que a educação deixa de estar aprisionada na apresentação de objetivos, de metas, para ter a ver também com pôr sobre a mesa medos, temores, dúvidas, etc.”

Esse refletir na solidão sempre se fez presente no meu pensar ao longo do trabalho realizado na escola e na pesquisa, mas o mesmo é difícil de ser observado nas educadoras, que têm dificuldade em se dedicar a conhecer a docência e suas implicações – uma falha na formação – em se interessar por suas experiências de vida e de formação, para daí extrair o novo, o imprevisito, que tanto reclamam as crianças em suas vivências. Algumas das inquietações que trago neste trabalho se fizeram presentes quando ainda trabalhava como professora, e mais especificamente com o grupo de bebês de um a dois anos. Os bebês questionaram minhas certezas e modificaram minhas dúvidas já construídas sobre eles.

Quando passei a conviver com bebês diariamente – o que já acontece há mais de 12 anos – minha visão sobre como eles são e estão no mundo foi se reelaborando, e o desejo de *conhecer o invisível* surgiu. Os bebês são o que não conseguimos definir ou descrever; são o que nos escapa, e a beleza está nisso, no enigmas que nos apresentam e com os quais precisamos aprender a lidar e, mais ainda do que isso, usar como forma de ser e de estar com eles nos espaços de vida coletiva.

Para os adultos os bebês e as crianças bem pequenas por não fazerem uso ainda da linguagem oral, são considerados difíceis de entender e, conseqüentemente, de conhecer. Porém, seus movimentos, seus gestos e, sobretudo, os contextos em que esses gestos acontecem, estão carregados de significados para quem tenta, de forma sensível e atenta, decifrá-los. Do mesmo modo, eles também precisam compreender-nos. Para que consigam isso, devemos ter em conta os seus meios de percepção e de compreensão do mundo, pois os bebês necessitam de sinais diferentes e específicos em relação àqueles que se utilizam com as crianças maiores.

Desta forma, a qualidade dos nossos gestos, de nosso olhar, do tom de voz, contribuem para essa interação – adulto e bebê – de maneira considerável. Então, o que se faz necessário, portanto, é que as educadoras se disponham a realizar observações minuciosas dos bebês e de suas investidas, bem como de suas próprias práticas para com eles. Associado a esse observar atento e sensível, é preciso um conhecimento mais apurado dos bebês, o que pressupõe formação inicial sólida e continuada dos profissionais que trabalham com os bebês e as crianças bem pequenas.

Nesse sentido, as educadoras demonstram bastante resistência em abandonar suas

certezas. Sentem *medo* de fazer coisas que não dominam e buscam justificativas que sustentem seu fazer já consolidado.

Elas demonstram saber pouco sobre as crianças bem pequenas – geralmente são conhecimentos pautados em etapas genéricas – e se apegam a esse parco saber, advindo muitas vezes do senso comum, para organizar as práticas com os bebês e as crianças bem pequenas. É comum vê-las colocando em pé os bebês e os estimulando para que deem passos em sua direção. Mesmo quando o bebê olha para elas e senta, elas voltam a insistir para que andem. Colocando-os em posições sentadas antes que tenham condições de fazer isso, alimentam e realizam a higiene sem um cuidado atento e, além disso, não falam muitas vezes com os bebês, pois consideram que não compreendem e por isso não precisam ser comunicados do que será feito com eles.

Descrevo essas cenas por elas serem muito comuns. Os bebês estão muitas vezes submetidos a práticas de estimulação para que adquiram o que lhes *falta*. As educadoras quando orientadas a não proceder assim, a respeitar o tempo e o desejo do bebê, ficam sem alicerce para seu saber já sedimentado. O que colocar nesse lugar? O bebê é o ser que nada sabe; que precisa ser levado pela mão, ou não consegue alcançar; que precisa ser orientado para fazer escolhas, pois não tem discernimento do que é certo... Poderia nomear inúmeras frases e pensamentos sobre a imagem socialmente construída do bebê, mas a essência desse saber sobre eles está incutida nas práticas que são realizadas nos espaços de vida coletiva.

Outro aspecto importante de ser nomeado e refletido, diz respeito à invisibilidade que os bebês de zero até dois anos possuem social e culturalmente. Essa invisibilidade no âmbito educacional é percebida a nível macro, nas políticas públicas para a educação infantil, e a nível micro, nas práticas das instituições dedicadas à infância. Os professores, em suas práticas, desconhecem as possibilidades que os bebês apresentam de trabalho pedagógico, sua potência e força para conhecer e descobrir as coisas que os rodeiam, suas relações intensas com tudo a sua volta e como as experiências que vivenciam se refletem em aprendizagens significativas, positivas ou negativas.

É como se para os que não falam e não andam bastasse serem alimentados, cuidados e higienizados sem atenção direta, sem acolhimento, sem afeto ou apenas como seres frágeis e indefesos que precisam ser cuidados e acariciados. Essas práticas, que ainda são muito comuns nas instituições, mostram que os adultos não veem no bebê um Outro, um sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses, sentimentos. Desta forma, tratam-nos como seres passivos. Já um outro aspecto a ser observado é quando os bebês são vistos como inquietos e que se movimentam muito, nesse sentido, são enfatizadas condições que deem conta de discipliná-los, com rotinas rígidas em que são alimentados, ninados para dormir, higienizados, sem que se considere a individualidade



deles e seus desejos.

Nessa perspectiva de trabalho, o adulto está muito mais contemplado em seu saber sobre os bebês do que os bebês em suas necessidades, vontades e capacidades. Esse tipo de ação pedagógica acaba por dispensar momentos que ofereçam contato com artefatos culturais, aprendizagens de práticas sociais, entre outras experiências de investigação e construção autônoma de aprendizagem. Certamente, não podemos desconsiderar que ocorrem com os bebês aspectos diversos em sua formação ao conviverem uns com os outros e com os adultos, nos espaços coletivos de educação e cuidado.

Refletir sobre a educação de bebês e crianças bem pequenas, em espaços de educação coletiva, significa repensar as concepções acerca de uma Escola da Infância. Ao mesmo tempo, impõe refletir sobre quais são suas funções e qual a perspectiva de uma didática da educação infantil que contemple o que os bebês solicitam às educadoras em termos de pedagogias da infância. Essas pedagogias necessitam contemplar ações complexas e contextualizadas, que sejam pautadas em princípios que se sustentam nas relações, nas interações e nas práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências e seus processos de aprendizagem.

Culturalmente, devido à história das diversas concepções acerca da criança e da infância no percurso da humanidade, pouco se acredita, ainda hoje, nas possibilidades de interação e aprendizado dos bebês de zero a dois anos. Durante muito tempo, se acreditou que entre os bebês não ocorressem interações significativas e que os mesmos não agissem sobre a cultura, sendo apenas receptores passivos da cultura onde estivessem inseridos. Porém, o ser humano e, mais especificamente, as crianças têm questionado essa forma de conceber sua presença no mundo.

Considero que todos os profissionais que atuam no campo da educação da infância, quer como professores, quer como coordenadores na linha de frente com as crianças e suas famílias, ou mesmo como acadêmicos que se propõem a pensar e pesquisar novos conhecimentos, precisam investigar sempre sua prática, que passa constantemente por mudanças. Essas são características da educação como um todo e mais especificamente na educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que é um campo que se configura novo para área educacional.

Muitas questões rondam e batem à porta das escolas de educação infantil acerca do trabalho pedagógico com os bebês e as crianças bem pequenas. Porém, o que se percebe é que, recentemente, um ritmo veloz de mudanças vem acontecendo nos serviços de educação infantil. Nos últimos dez anos, conforme aponta Brooker (2010), um novo panorama vem se desenhando na educação infantil a nível mundial. A autora considera que países que antes não tinham investimentos para esse segmento da educação, atualmente estão reconhecendo a importância do trabalho pedagógico já nessa fase da vida.

Perante tais mudanças, surgem tanto oportunidades como desafios para que se pense e busquem maneiras mais criativas e eficientes de se trabalhar para promover os interesses das crianças pequenas e suas famílias.

Entretanto, alguns aspectos relevantes se apresentam para o trabalho realizado com os bebês e as crianças bem pequenas. A sociedade como um todo vem sendo envolvida pela modificação de um panorama produzido por pesquisas que se preocupam em divulgar resultados sobre a vida e a aprendizagem das crianças bem pequenas, como nos apresenta Brooker (2010):

A década passada forneceu provas inteiramente novas sobre o desenvolvimento do cérebro no período de bebê e durante os anos pré-escolares; sobre as formas mais eficientes e adequadas de educação infantil; sobre o impacto das experiências iniciais nas disposições e atitudes que levamos para o restante da nossa vida; sobre o papel do trabalho em parceria com os pais; e sobre a importância das transições para moldar a vida das crianças e o caminho que seu desenvolvimento seguirá. (p.19)

Nossos dilemas são muitos! Embora esses estudos possam apontar novas e importantes perspectivas, também podem – que é o mais comum na nossa realidade – apontar a importância de uma educação infantil para desenvolver aspectos de estruturas mentais e cognitivas para uma vida escolar futura. Outro dilema se deve ao fato de que a maioria das pessoas que trabalham com bebês e crianças bem pequenas não ficam sabendo da origem e da forma como esses estudos são desenvolvidos. Ainda se pode afirmar que poucos profissionais conhecem estudos atualizados e, quando conhecem, mal sabem como utilizar esse conhecimento.

À medida que vão sendo incorporados os discursos dominantes, esses estudos vão influenciar uma perspectiva dedicada à infância – a organização das instituições, as relações entre as crianças e os professores, entre elas mesmas e entre elas e os pais. O que essas perspectivas apontam como necessidade carrega a consideração da criança como reprodutora de cultura, identidade e conhecimento. O desafio para a educação infantil se pauta na prontidão das crianças para aprender na escola de ensino fundamental. Esse discurso pode erroneamente ganhar força com estudos que apontam o quanto a criança é capaz de desenvolver-se nessa fase da vida e, desta forma, desconsiderar aspectos que realmente proporcionam a riqueza dessa etapa da educação.

Mesmo frente a discursos que consideram o desenvolvimento das crianças um processo complexo e contínuo, as escolas elaboram propostas pedagógicas e aspectos avaliativos geralmente fragmentados, separados por categorias mensuráveis, como desenvolvimento intelectual, social e motor. Esses aspectos acabam por ser encarados de maneira dicotômica, dessa forma influenciando uma prática pedagógica que desconsidera a

criança como ser competente e capaz de participar ativamente de seu processo de aprendizagem.

Acredito, neste momento, que precisamos problematizar a forma de pensamento no qual as crianças são reprodutoras de uma cultura considerada muitas vezes como um conjunto estático de características. Nessa perspectiva, os seres humanos são vistos como indivíduos separados do mundo, equipados com características básicas e gerais que são influenciadas pela cultura. Barbara Rogoff (2005) desenvolve amplamente uma visão que contrapõe esse pensamento. Para a autora, o desenvolvimento humano é um processo no qual as pessoas se transformam por meio de sua participação em atividades culturais, contribuindo assim, para a transformação de suas comunidades culturais.

A cultura tem sido tratada como uma “influência” externa sobre as características individuais. [...] a partir da minha visão baseada na transformação da participação, todas as pessoas participam de comunidades culturais em contínua mudança. Os indivíduos e as gerações moldam as práticas, as tradições e as instituições, ao mesmo tempo em que baseiam-se a partir do que herdaram em seu momento na história.

(ROGOFF, 2005, p.60)

A autora apresenta que a criança ao participar na sua comunidade cultural sendo vista como uma criança “rica”, não aprende em um ato cognitivo isolado e individual. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças fazendo parte do mundo, constroem conhecimentos na relação com os adultos e outras crianças. Por isso, considero e aponto que a criança desde bem pequena é construtora ativa de suas aprendizagens. Nesta perspectiva, vejo as crianças em suas experiências fazendo emergir um conhecimento que acontece na interação com seus pares, em suas comunidades e que acontece nas ações autônomas e independentes, as quais elas buscam por iniciativa próprias.

Rogoff (2005) apresenta uma ampla discussão em relação aos bebês e suas aprendizagens. Para ela, os bebês nascem prontos para aprender a forma de agir das pessoas com quem convivem e isso se dá, também, através da infância o que possibilita o aprendizado da linguagem oral e de formas culturais, nas interações que estabelecem. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da relação harmoniosa entre o bebê e seus cuidadores, pois através dessa relação o bebê se insere e participa de sua comunidade cultural.

Frente a essas afirmações é que se faz necessário estudar e pensar em proposições para a escola em que os bebês e as crianças bem pequenas vão participar, os processos de acolhimento dos bebês. Trata-se de ver e conceber o ser que é sujeito da aprendizagem como um ser-no-mundo e que, através de sua subjetividade, estabelece suas experiências

desde muito cedo.

Muitos são os apelos que vêm sendo apresentados e determinados como fundamentais na educação dos bebês e das crianças bem pequenas. Porém, não se pode perder de vista que, na sociedade atual, existe uma forte e crescente tendência a direcionar as ações pedagógicas, para alcançar resultados, baseada em uma perspectiva que vê a criança como alguém que precisa ser guiada, ou até mesmo treinada para que tenha um desempenho satisfatório. É perceptível no momento histórico que estamos vivendo a existência de sistemas de ensino voltados a formar  *futuros adultos competentes*, práticas essas centradas em um conceito de criança como sendo um *vir-a-ser* e que precisa ser educado dentro dos preceitos que a sociedade exige. Essa postura acarreta nas famílias ansiedade e busca por intensas atividades para as crianças, desde muito cedo.

Para evitar o risco de fazer da educação infantil um seguimento de escola elementar simplificada, torna-se necessário reunir forças e investir na proposição de outro tipo de escola. Inicialmente, proponho um lugar que tenha como foco a criança, e como opção pedagógica a oferta de uma experiência de infância potente, que se preocupe com as crianças, adultos educadores e famílias, envolvendo todos em um contexto complexo que se configure como lugar de acolhimento, para educar e cuidar das crianças.

Tendo em vista essas considerações apresento nessa tese algumas contribuições para que se pense nos aspectos que devem permear uma educação para os bebês e as crianças bem pequenas. As especificidades de uma prática educativa com bebês exige que se conceba um outro tipo de estabelecimento educacional e, conseqüentemente, a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre a Escola da Infância.

A riqueza de ações que os bebês e as crianças bem pequenas realizam precisam ser validadas em sua educação. As crianças, desde muito cedo, são ágeis e inventivas em suas capacidades básicas de se auto-organizar, autogerir, administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados.

Uma pedagogia que contemple os bebês e as crianças pequenas em suas especificidades, precisa garantir espaços de convivência dedicados ao acolhimento e a participação ativa em todo o processo que envolve educá-los. Esse processo deve ser definidor de intencionalidades pedagógicas que são interdependentes e desejem cultivar o *Ser, as relações, a experiência e o significado*.

Os aspectos que aponto como definidores de uma educação de bebês apresento no decorrer das cenas que foram observadas e documentadas durante a pesquisa. Apresento a seguir uma configuração para uma pedagogia que contemple os fazer dos bebês e das crianças bem pequenas. Os aspectos apontados na figura a seguir são desenvolvidos na interpretação e narração das experiências dos bebês e das crianças bem pequenas.

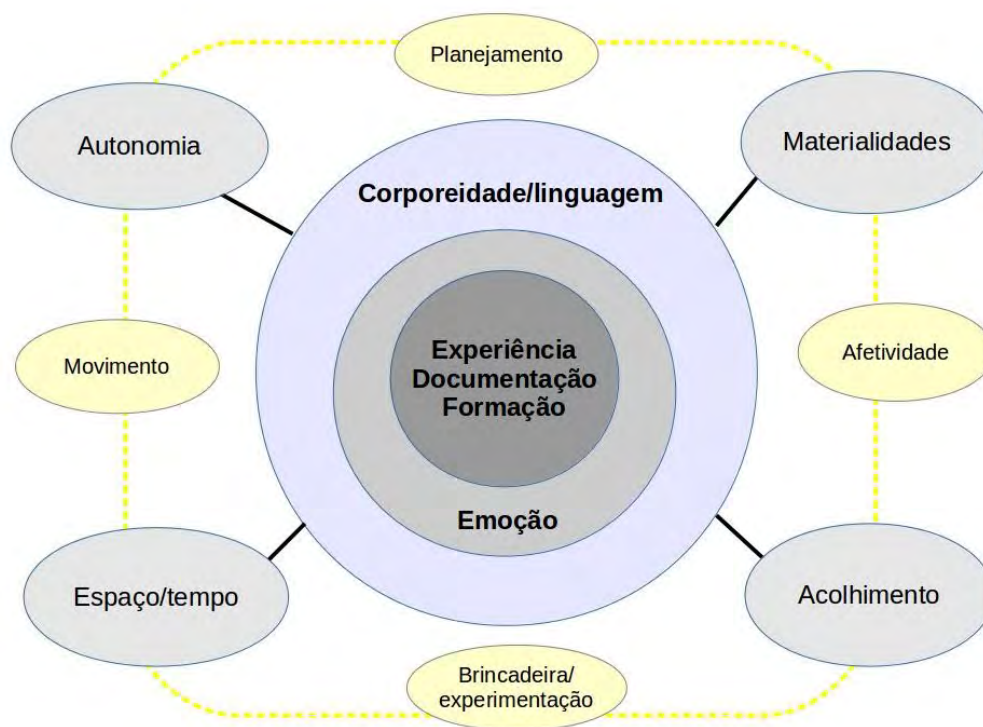


Ilustração 16: Aspectos da Educação de Bebês

Na sequência do texto, a medida que vão surgindo os aspectos que a figura apresenta para uma Educação de Bebês, vou apresentar novas configurações da mesma. Essas configurações ressaltam os aspectos envolvidos no tópico que apresento ao narrar e interpretar as experiências dos bebês. Porém, destaco que são configurações ilustrativas, mas que não representam uma divisão dos aspectos que envolvem as práticas com os bebês, pois todos estão imbricados e presentes, sem divisão.

## 5.1. Perspectivas na Educação de Bebês

Buscando aporte teórico e reflexivo sobre a prática de instituições escolares para bebês, encontramos hoje bons e significativos exemplos que vem se desenvolvendo no campo educacional a nível mundial. Um exemplo é o trabalho desenvolvido pelo Instituto Lóczy, na Hungria com a metodologia desenvolvida pela médica Emmi Pikler.

O direito a infância, hoje ainda negado às crianças por práticas que as escolarizam desde cedo, era cultivado na experiência singular proposta por Emmi Pikler na década de 40, no contexto específico de uma instituição destinada às crianças órfãs. Era assegurada às crianças sua condição humana como sujeitos de emoções, movimentos e interações. O tipo de estudo realizado em Lóczy, que produziu os conhecimentos e as práticas com bebês, está diretamente relacionado à ideia de que a criança – bebê – pode aprender e se desenvolver de forma autônoma. Pikler (2010) aponta que as crianças não têm a necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se e tampouco para aprender a colocar-se em pé e caminhar. Ao adulto cabe oferecer um ambiente seguro e adequado para que o bebê possa se desenvolver e aprender com autonomia.

Os princípios dessa investigação se pautavam em valorizar positivamente a atividade autônoma da criança baseada em suas próprias iniciativas.

Há cada vez mais lugares onde a criança é percebida de uma outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelo que a rodeia. As condições que a rodeiam, no sentido mais amplo do termo, determinam as possibilidades de realizar essas experiências.

(Falk, 2004, p.34)

Ao demonstrar um imenso respeito pela criança desde muito pequena, Emmi Pikler indica caminhos para se pensar os espaços, os tempos, as materialidades, as relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil, naquilo que podemos denominar de um *cuidado que educa*.

Sem a intenção de transpor modelos, pois tratam-se de realidades distintas e contextos sociais diferentes, os princípios norteadores da experiência de Lóczy são referências importantes que podem contribuir para pensar uma didática da educação infantil que contemple as especificidades das crianças de zero a dois anos e da formação de educadores, tanto a inicial quanto a continuada.

No Brasil, observa-se hoje um crescente interesse de educadores e pesquisadores na produção de conhecimento sobre os bebês e as crianças bem pequenas, denominada como

seguimento de zero a três anos. Essa área de investigação está atualmente ganhando uma intensa produção acadêmica que visa contribuir na formação dos profissionais. No entanto, sabemos também que esse caminho está sendo construído e que ainda há um percurso a ser vencido para garantir um conhecimento mais profundo sobre a especificidade e a capacidade do bebê de agir de forma autônoma sobre o meio e o papel que o adulto desempenha nesse processo. Romper com a concepção de criança como um ser passivo e incapaz, ainda tão presente no nosso imaginário, tem sido o desafio da formação dos professores.

Neste sentido, o conhecimento produzido pelo Instituto Emmi Pikler sobre a forma do bebê ser e estar no mundo, ajuda a problematizar como as instituições de educação infantil, no Brasil e no mundo, se organizam. O referencial proposto rompe com a concepção de uma criança heterônima e incapaz, totalmente dependente do adulto e traz contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação.

Assim, são referências importantes para pensar a formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena, desestabilizando as certezas, desequilibrando as ideias formadas sobre cuidado e educação que ainda justificam muitas práticas já consolidadas e outras novas que têm surgido para a educação dos bebês.

As crianças estão ganhando visibilidade. A infância e os conhecimentos sobre esse tempo da vida vêm mudando, passando-se de um tempo de preparação para um olhar sobre a infância como um tempo em si, na qual cada fase da idade, com sua identidade e finalidades específicas, tem que ser vivida em sua própria totalidade. Assim, as crianças, produtores de cultura, em processo de desenvolvimento, passam a demandar das instituições encarregadas pela sua educação outras concepções e uma nova forma de se pensar essa Escola da Infância.

Reconhecer as crianças – bebês – como ativas e competentes na busca pelo conhecimento do mundo e na participação ativa em suas aprendizagens, requer que se considere em primeira instância as interações entre adultos e crianças. Nessa perspectiva a relação que aponto como essencial para uma Escola da Infância, que inclui os bebês e as crianças bem pequenas, aproxima os princípios da abordagem de Lóczy de uma pedagogia em participação.

Para as pedagogias que visam a ampla participação das crianças as interações adulto-criança são vistas como um questão vital, sendo esta uma dimensão que permite determinar se a prática está pautada em uma pedagogia transmissiva ou em uma pedagogia participativa. As relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa. “Desenvolver as interações, refletir acerca delas, pensá-las e reconstruí-las é um habitus que os profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam desenvolver” (Formozinho & Formozinho, 2013, p.206).



Olhar para as interações adulto-criança é essencial para uma proposição de escola que se dedique a acolher os bebês e as crianças bem pequenas. Nesse sentido, a contribuição da abordagem Pikler é muito importante. Essa abordagem se assenta em princípios que garantam uma segurança afetiva e uma motricidade livre das crianças, apoiando-se em três funções principais, que são: liberdade de movimento, brincadeiras espontâneas e acolhimento e cuidados ao bebê.

O acolhimento, cuidado e a garantia de liberdade de movimento e exploração, são formas de participação que se ancoram nas interações dos adultos com os bebês, correspondendo às formas de acolhida e cuidados com eles. Na abordagem Pikler, o adulto tem papel fundamental e a formação dos profissionais precisa ser constante, para que tenham a compreensão de seu papel na Educação dos Bebês. Garantir aos bebês a autonomia implica em uma mudança de olhar. Em nossa sociedade, de forma geral, o bebê é visto como alguém que não sabe nada. Ele é um vir-a-ser, a quem temos que ensinar tudo, ou pelo menos, nas palavras de Tardos (2011, p.41), “alguém a quem teremos que fazer exercitar suas capacidades segundo nos pareça importante para seu desenvolvimento”. Para que as crianças sejam autônomas, é preciso percebê-las de outra maneira: competentes desde que nascem, ativas por si mesmas e com uma riqueza de iniciativas e espontaneidade de interesses por tudo aquilo que as rodeia. As condições do meio no qual estão inseridas são determinantes para possibilitar que realizem essas experiências.

Outro aspecto relevante a ser considerado na educação dos bebês e das crianças bem pequenas, diz respeito à construção da segurança afetiva que se inicia com o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade das relações que estabelece com os adultos, materiais e objetos de seu entorno. Neste sentido, o respeito à criança é fundamental. Deve-se encará-la como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

Este reconhecimento, por parte dos adultos, é primordial tanto para o desenvolvimento de práticas cotidianas de cuidado como para a construção do pensamento psíquico das crianças. A observação atenta dos adultos mobiliza sua ação no sentido de garantir esse atendimento individualizado. A segurança afetiva vai se construindo na qualidade do vínculo que se configura na estabilidade das relações e ações repetidas cotidianamente pelas educadoras.

A importância do olhar, o tempo, a comunicação verbal sobre a ação do adulto – antecipando todos os acontecimentos, permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, alimentação e sono de cada criança. Na abordagem Pikler o adulto que atua diretamente com a criança é orientado a repetir esses gestos intencionalmente nos momentos de rotina, tais como higiene, alimentação, e sono. Não é a

quantidade do tempo dedicado à criança que determina a rotina, mas o envolvimento em cada uma dessas ações realizadas diariamente com cada criança no sentido de garantir qualidade das interações e vínculos almejados.

A sequência de ações de como levantar os bebês do berço, como segurá-los nos braços e como recolocá-los no berço, sempre com gestos delicados, feitos com dedicação, prestando atenção ao fato de que se tem em mãos uma criança viva, sensível e receptiva, deve ser feita de forma atenta e cuidadosa. Essa estabilidade e a regularidade das ações garantem a segurança necessária para o progresso do desenvolvimento global da criança. Não é a presença constante, insistente, que garante a qualidade, mas a presença comprometida, inteira, respeitosa. É uma presença que reconhece também a importância do estar só, oferecendo ao bebê espaço para aprender a lidar com seu entorno e a construir de forma autônoma suas aprendizagens.

Momentos de alimentação, de higiene, de trocas de fralda e de vestir são momentos cruciais de interação entre adulto e criança. Durante todas essas atividades, deve-se sempre ter como prioridade as necessidades e reações dos bebês. Não se pode ter pressa, e deve-se incentivar a participação deles, antecipando verbalmente todas as ações a serem realizadas, dando tempo à criança de se preparar e poder participar a sua maneira.

O outro aspecto – o mais conhecido e almejado da abordagem Pikler – é a liberdade de movimento. A autora defende que a motricidade livre das crianças permite a elas o desenvolvimento de uma consciência e uma postura corporal autônoma, garantindo movimentos harmônicos e seguros.

O adulto, ao trabalhar com os bebês precisa estar preparado para atuar de forma que possibilite a eles vivenciar momentos de atividade autônoma. Cabe a esse adulto prestar atenção ao ambiente onde os bebês estão inseridos e ter uma atitude de respeito por essa atividade. Emmi Pikler acreditava que a criança busca por desafios sozinha. Ela procura situações difíceis sempre que sente que já tenha vencido os desafios anteriores. Pikler acrescenta ainda que essa criança carregará por toda vida o espírito de iniciativa, o interesse pelo descobrimento do mundo e o prazer da iniciativa rica e autônoma. O essencial é que a criança descubra sozinha o máximo de coisas possíveis. Se a ajudamos a solucionar todas as suas tarefas, tiramos justamente aquilo que é o mais importante para seu desenvolvimento intelectual. Uma criança que obtém algo por meio de experimentos autônomos adquire um conhecimento completamente diferente de uma criança a quem se oferece previamente a solução.

A relação afetiva e de qualidade entre adulto e criança só é possível se partirmos do entendimento de que cada criança é um ser único, com características e necessidades singulares e que lhe são próprias. Seu desenvolvimento depende de sua segurança afetiva, da qualidade das relações que se estabelecem não só com os adultos, mas também com

outras crianças, materiais e objetos do ambiente que a cerca.

Para que haja aprendizagens nesse encontro do bebê com o mundo temos que pensar os tempos e espaços da escola de educação infantil de forma a propiciar as relações entre adulto e bebê, bebê e bebê.

A organização do tempo e do espaço reflete a ideia que os educadores têm de bebê e o papel da educação para eles e as crianças bem pequenas. A jornada não deve ser planejada em função da limitação do tempo, e sim tendo em conta a qualidade e envolvimento em cada ação realizada e as necessidades específicas de cada criança. São a estabilidade e a regularidade dos gestos dos adultos que garantem a segurança de que as crianças necessitam.

Pensar sobre os tempos, as emoções e as interações se faz fortemente necessário para o trabalho pedagógico com os bebês. Trata-se de estranhar o familiar, o consolidado, dando uma nova interpretação. Estando alerta sobre uma atitude de estranheza, para deixar de considerar as coisas como óbvias, para resgatar da evidência trivial, como nos diz Hoyuelos (2007), o extraordinariamente inesperado que nos narram os bebês com seus gestos, palavras, onomatopeias, balbucios e olhares. É preciso desconfiar do evidente para arrancar os bebês da banalidade em que podem ficar submetidos se são observados e interpretados inadequadamente. Para o autor se fazem necessárias investigações e trabalhos que busquem

[...] intersubjetivamente novos pontos de vista sobre a realidade para se surpreender e surpreender-nos com as riquezas inéditas de que são portadores todos os bebês, sem exceção. As criaturas são inéditas porque levam à fascinação do desconhecido, à dúvida do inesperado.

(HOYUELOS, 2007, p.17)<sup>17</sup>.

Desta forma, ao pensarmos no trabalho educativo com bebês, precisamos considerar aspectos que envolvem o movimento, a emoção e a produção de significados por eles em processos de interação. Portanto, torna-se necessário aos educadores organizarem os espaços onde essas interações acontecerão, possibilitando a cada bebê, dentro do seu processo de desenvolvimento, experimentar a liberdade de movimento.

Os objetivos para o trabalho pedagógico precisam ser amplos, tendo em vista a evolução de cada criança na sua relação com os outros e consigo mesma, nas suas potencialidades e limites. O tempo/espaço destinado às situações de aprendizagem precisa compreender, pois, o ritmo de cada bebê. Sendo assim, precisa ser flexível e amplo.

Sob esse olhar, a subjetivação se faz presente, sendo composta pelas individualidades que constituem o grupo de bebês e pela ação de cada um deles nas suas relações entre si e

---

<sup>17</sup> Tradução da autora.

com o mundo, nas quais vão criando e recriando sentido para suas construções e aquisições. É enxergar o bebê como um ser que é social, que está inserido no meio, vivendo e construindo dentro de uma cultura, sem deixar de ver sua individualidade presente nos processos de aprendizagem.

É ver o ser humano se constituir através das relações, mas considerar que ele não é só relação, “ele tem pensamento, tem fantasia, tem espaços pessoais que vivencia fora das relações. Ele tem capacidade geradora própria, tem capacidade de assumir posições próprias e de produzir novos focos de subjetivação social através de sua ação” (GONZÁLES REY, 2004, p.62).

É assim que a educação e a escola se tornam plenamente humanas: quando reivindicamos aos adultos também os valores do aprender junto, na relação e no reconhecimento com o Outro, se permitindo errar, procurar e não encontrar e, por fim, se maravilhar com o inesperado na construção por uma nova didática da educação infantil.

A seguir trago as cenas que deram vida a esse roteiro e constituíram a montagem e edição para o argumento final. Narro algumas experiências vividas pelos bebês em suas interações. Geralmente são momentos que os bebês vivenciaram entre eles. No entanto, importante se faz observar que as educadoras estão sempre presentes. As experiências, em sua grande maioria, foram propostas por elas, surgiram de um pensar e de uma proposição. O objetivo dessa proposta feita aos bebês nunca está completamente explícito, pois, do contrário, não permitiria a eles experienciarem e criarem significações a partir de uma busca interessada pelo descobrir e por aprender o novo e desvendar o mundo.

Essa é a proposição: elaborar o convite para que os bebês tenham iniciativas e adquiram interesses diferentes uns dos outros, e que nas interações aprendam, pois o que o bebê vai encontrar nos espaços de vida coletiva, e que se torna fundamental para sua educação, é o convívio com outros bebês.

## 5.2. Narrativas dos bebês: observar – documentar – interpretar



Ilustração 17: Bebês em suas experiências.

Fonte: Baby House (2011; 2012; 2012).

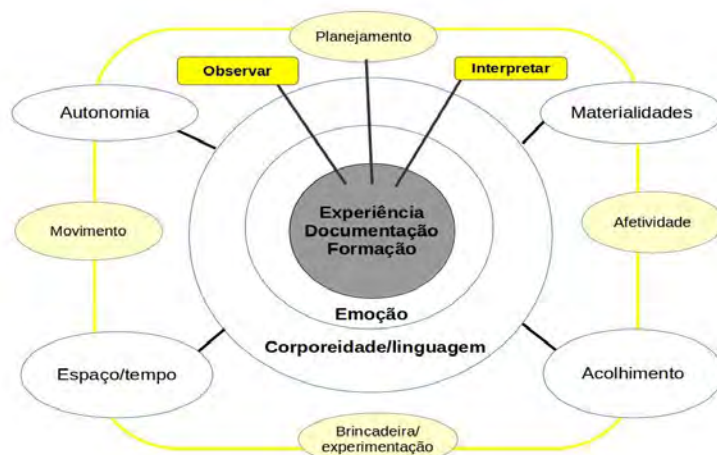


Ilustração 18: Eixos da Educação de Bebês – documentação

Neste item apresento ideias que venho construindo em minha prática sobre a documentação pedagógica. Essas ideias e estudos que desenvolvo se fundamentam na experiência de registrar, refletir e documentar juntos das crianças e das professoras ao longo dos anos.

Documentar é uma prática inerente à pedagogia que se constitui a partir da realidade, aquela que valoriza e se surpreende com as formas como aprendem as crianças e com as descobertas que fazem a cada dia. A importância da documentação é enorme, pois sem ela não se consolida nenhum processo pedagógico. É uma prática que serve para reflexão e a construção de pedagogias.

Outro aspecto importante da documentação é servir como fonte de informação produtiva, a qual permite uma reflexão posterior de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico, coordenação, professores e gestores. Também permite às famílias acompanharem as experiências vividas pelas crianças nos espaços coletivos de educação. Contudo, a mais im-

portante e significativa função é permitir às próprias crianças verem e reverem suas ações, é dar visibilidade aos processos que elas elaboram em seu cotidiano na escola de educação infantil.

Observar, registrar e refletir são ações estruturantes, inter-relacionadas e inerentes ao processo de documentar. Para documentar é preciso observar, e observar quer dizer, antes de tudo, conhecer. Porém, não se trata de um conhecimento abstrato e distanciado do conhecedor; trata-se de uma emoção do conhecimento que contém toda a subjetividade do observador/conhecedor, as expectativas – o que esperam que se passe – as hipóteses e as teorias de referência nas quais apoiam os fazeres com as crianças.

Observando esses aspectos da documentação pedagógica é que foi produzida a apresentação das narrativas dos bebês e de suas experiências primeiras na escola de educação infantil na qual realizou-se o trabalho. Na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, o uso da documentação pedagógica já acontecia quando lá cheguei para integrar a equipe. A escola tem como base para seu trabalho, desde 2004, a Pedagogia Freinet, que tem como uma de suas invariantes pedagógicas a documentação. Também estrutura o trabalho com as crianças com inspiração na pedagogia italiana de Loris Malaguzzi e, desta forma, produz documentação com o intuito de reflexão da prática e de suporte para a pesquisa da pedagogia que elabora e aplica e para a formação continuada das professoras.

Na entrada da escola já é possível ter uma ideia de quem habita o espaço e do cotidiano das crianças, das situações que acontecem no dia a dia, das ideias que elas apresentam sobre o que acham que aprenderam, do que sentem quando veem algo. Tudo é fotografado e gravado pelas professoras, para se transformar em narrativa do processo que confere sentido aos resultados, mais que aos produtos. A intenção é registrar o processo de conhecimento da criança, ajudando as mesmas a aprender a aprender.

Por trás disso está uma concepção de que a criança tem potencial, cultura e conhecimento. A documentação serve muito mais para conhecer esse processo de aprendizagem cooperativa, que faz parte da pedagogia que a escola vem desenvolvendo ao longo de sua história, do que como registro formal. Esse processo de escutar, observar e acompanhar os gestos da criança acontece porque se acredita que a criança tem muito a dizer e se dedica importância ao que ela diz. Desta forma, a escola procura dar sentido ao que comunicam as crianças em uma pedagogia da escuta, da relação e da cooperação.

A documentação pedagógica na escola também vem se desenvolvendo como suporte para a comunicação e elaboração dos projetos que são desenvolvidos com as crianças. Apoiada nas ideias de Carlos Guerra (2000) – atual diretor da escola – sobre hipertexto e suas possibilidades de comunicação num processo interdisciplinar, as documentações são produzidas para que possibilitem abrir um “leque” de possibilidades de compreensão que se traduz em ações. O conceito de hipertexto, segundo o autor, corresponde com a ideia de

pensamento em rede, pensamento que busca romper com a visão linear e hierárquica de apresentação do conhecimento.

Desta forma, na escola, a documentação vem desenvolvendo um sentido próprio que se baseia na ideia de comunicar toda interdependência que acontece no processo de conhecer das crianças. Os projetos partem de perguntas que elas elaboram em suas interações e vivências e são registrados e documentados em mapas conceituais construídos junto com elas. Mesmo os bebês têm em sala as redes constituídas pelas imagens que são registradas de suas experiências, o que possibilita a eles se reconhecerem e observarem suas próprias investidas rumo ao conhecer/aprender.

Nesse sentido, a documentação também emerge como instrumento de pesquisa para o professor, favorecendo o conhecimento dos percursos de aprendizagem da criança, permitindo ao adulto aproximar-se de sua lógica, evidenciando, por fim, a imagem de uma criança “competente”, nas palavras de Malaguzzi (1999).

Documentar as experiências tornava-se, ainda, elemento essencial ao pensar sobre a prática, em um contexto de construção de uma proposta pedagógica para a criança pequena. Torna-se assim imprescindível observar as crianças em atividade, produzir relatos sobre o cotidiano, repensar posturas, espaços, materiais e propostas, discutindo com os pares. Por outro lado, observar é um verbo ativo, um ato criativo que requer interpretação, pois observar implica pensar de novo, pensar sem “pré-juízos”. Essa forma de se colocar frente às experiências dos bebês e das crianças bem pequenas possibilita captar o imprevisto, quem sabe o intangível. Traduz assim uma forma de oferecer às crianças a possibilidade de aprender a aprender, de maneira que desloque a importância dos resultados em relação aos processos de aprendizagem.

Crer em uma imagem de infância potente, da criança protagonista de suas aprendizagens requer – quase exige – criar contextos onde sejam possíveis espaços de observação, para compreender como os bebês constroem seu conhecimento de mundo.

A documentação pedagógica oferece ao professor uma forma relevante de concretização e aperfeiçoamento do trabalho docente. Além disso, a documentação compõe-se também dos atos de compartilhar interpretações que possibilitam contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro. Dalhberg, Moss e Pence (2003, p.194) dizem que a documentação pedagógica,

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível).



vel) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Para isso, o professor deve ter atitudes de escuta e de observação da criança nas suas experiências vividas, individual e coletivamente, e registrar esse processo. Dessa forma, é necessário um professor atento, investigativo, sensível, que não despreze pistas, que leia nas entrelinhas, que dialogue com as crianças e com sua própria prática e que, acima de tudo, tenha clareza do seu papel e das especificidades da educação.

Sendo assim, o registro identifica-se, também, como um espaço de pesquisa e busca de respostas. Desta forma, significa um momento de aprendizagem do professor com as crianças, ao perceber as apropriações que elas fazem no desenrolar do projeto educativo. A documentação pedagógica pode constituir-se em uma poderosa ferramenta de formação, tendo em vista que ela convida as educadoras a pensar outras maneiras de vivenciar o cotidiano da escola infantil. Documentar pode se traduzir em um processo de formação e de transformação no qual educadores, crianças e famílias estão todos inevitavelmente implicados.

A prática da documentação está diretamente relacionada ao processo colaborativo e coletivo de condução do projeto educativo. Isso porque o professor, ao documentar, deve ter a criança como parceira em uma prática cooperativa, para que construam coletivamente as vivências e aquisições.

Com a documentação torna-se visível a trama de relações causais que se produzem, quiçá em um instante fugaz, quiçá ao longo de um tempo. Ao provocar um diálogo com as famílias, com todos os educadores da escola, a documentação possibilita um sentido de comunidade.

Essas reflexões servem para nortear o que trago logo a seguir, ao apresentar as narrativas dos bebês. A escolha por usar essa forma de apresentar as narrativas se assenta da experiência vivida na escola e da importância que essa forma de sistematização tem como processo de pesquisa. Outros trabalhos importantes e de grande contribuição também utilizaram a documentação como forma de pesquisa e apresentação de seus “achados” com os bebês e as crianças bem pequenas: Fochi (2013) que fez um estudo intenso e sistemático do uso da documentação como metodologia de investigação, além dos estudos de Guimarães (2011) e Gobbato (2011).

### **5.2.1. Experiências narradas dos bebês**

As narrativas que seguem são recortes do cotidiano e do que foi observado durante o tempo da pesquisa. Todavia, acrescento que, devido à limitação inerente que um trabalho escrito tem, não trago aqui muitas das coisas observadas e elucidadas ao longo da pesqui-

sa. O que o leitor vai ver é o meu recorte, as minhas escolhas que realizei fazendo uma leitura dos dados. Reitero que outra pessoa poderia ter feito recortes e interpretações diferentes. Importante também destacar que não pretendo atribuir às crianças e seus vividos análises distanciadas delas, e nem interpretações que atribuam julgamentos ao que elas realizam nos espaços de vida coletiva.

O que o estudo objetiva – e deseja – é dar a conhecer as ações dos bebês de significar o mundo, descrevendo as experiências primeiras que vivem ao participarem de um espaço de vida coletiva, desde bem cedo.

Organizei em Cenas as experiências dos bebês que apontam diferentes aspectos observados. Porém, é importante destacar que todos os aspectos estão relacionados aos vividos dos bebês nos espaços de vida coletiva. As dimensões observadas e interpretadas estão organizadas da seguinte forma:

#### **Livres para se Mover e Aprender: Autonomia dos Bebês**

Cena 1: Quero sair deste lugar... Como?

Cena 2: Lucas explora Mostra de Artes.

#### **As materialidades que sustentam as experiências primeiras dos bebês**

Cena 4: O Cesto dos Tesouros.

Cena 5: O que faço com isso?

#### **Experimentar – imitar – elaborar**

Cena 3: Descobrindo o minhocão.

Cena 4: Banho de farinha.

Cena 4: Posso mexer também?

#### **Acolher, Sustentar, Cuidar na Escola da Infância**

Cena 6: O beijo!

Cena 7: Ficar junto!

#### **Perspectivas Para o Desenvolvimento da Escola da Infância**

Emoções e comunicação na Escola da Infância.

Os tempos na educação de bebês.

#### **As ações dos bebês de significar o mundo**

As Cenas trazem experiências de interação, de grupo de bebês. Fiz essa escolha de observar e mostrar os bebês entre eles por acreditar que, para contribuir com a elaboração de uma pedagogia para pequena infância, ou mesmo uma pedagogia para educação infantil, se faz necessário conhecer como se dão as interações e as relações que os bebês vão constituindo entre eles e os adultos, ao estarem na escola de educação infantil. Mesmo reconhecendo a importância de se observar as subjetividades e singularidades nos contextos

de vida coletiva, aponto, conforme já apresentado, que educação é relação com o Outro e, desta forma, é importante olhar os aspectos que envolvem essas relações, e como elas acontecem.

Assim, nas imagens aparecem bebês que não foram apresentados e identificados no trabalho. Foi necessário destacar alguns para que as descrições não ficassem muito extensas. De qualquer forma, as imagens também são narrativas e possibilitam ao leitor uma interpretação própria a partir de suas premissas, emoções e interesses ao ler o trabalho.

As Cenas compreendem momentos em que foram feitas proposições aos bebês pelo adulto que elabora a prática pedagógica. As imagens foram geradas a partir dos filmes produzidos pela observação da pesquisadora, e outras, que estão em fotografias, são resultado da captura que as educadoras fazem para a produção de documentação na escola.

Sendo a educação uma prática propositiva, é importante observar que é o adulto, geralmente, aquele que organiza diferentes aspectos para as experiências dos bebês. Esse adulto pode não estar nas imagens, uma das proposições pode ser a de deixar o bebê criar suas dúvidas e respondê-las por suas iniciativas próprias, mas não é possível uma pedagogia sem proposição e elaboração de um fazer com as crianças.

Rinaldi (1999, p.117) contribui para pensarmos sobre esse aspecto, ao dizer que “o desafio para o adulto é estar presente sem ser um intruso, a fim de manter melhor a dinâmica cognitiva e social enquanto está em progresso [...]. O Professor permanece sempre um observador atento e, além disso, um pesquisador.” Nesse viés de estar em relação com o bebê, permitindo que ele questione e investigue, é que pensamos, na escola pesquisada, o trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas e que destaco como um dos princípios importantes em uma Escola da Infância.

Sendo assim, a seguir apresento uma documentação que elaborei a partir das Unidades de Significados que emergiram no convívio com os bebês e suas educadoras. São aspectos que envolveram uma presença atenta, corporificada e fenomenológica, que se concretizou como resultado dos processos vividos de todos os envolvidos.

### 5.3. Livres para se Mover e Aprender: Autonomia dos Bebês

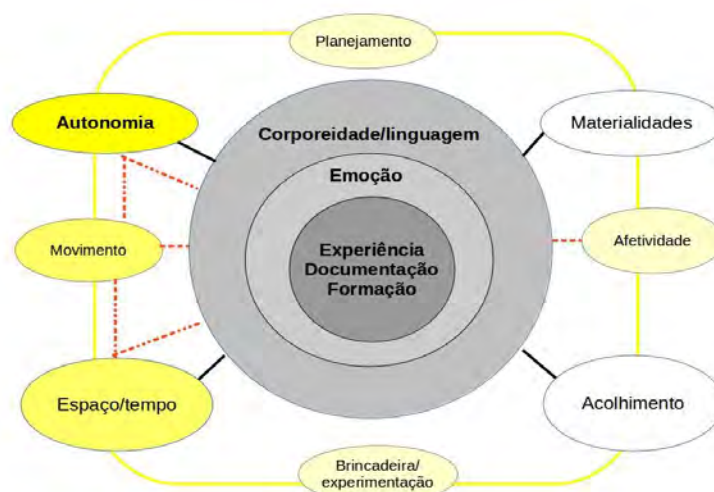


Ilustração 19: Eixos da Educação de Bebês – autonomia

#### 5.3.1. Cena 1: Quero sair deste lugar... Como?



Ilustração 18: Fotos extraídas de filmagem: o movimento dos bebês.  
Fonte: a autora, 2012.







*Flávia e Isadora estão sentadas no tatame, rodeadas por alguns brinquedos. As meninas estão muito próximas. Flávia se inclina para frente em direção a Isadora, ela estica seus braços em direção a colega, mas consegue apenas tocá-la rapidamente. Isadora se esquiva um pouco, como se protegesse seu rosto, mas não parece desagradada com a colega. Flávia consegue ficar em posição de quatro apoios, consegue se movimentar um pouco, mas retorna à posição anterior, sentada. Quando retorna, grita agudamente. Parece estar irritada consigo. Talvez seu desejo de ir seja maior que as possibilidades já descobertas com seu corpo. Flávia se lança novamente para frente, em direção a Isadora. Isadora parece corresponder à iniciativa da colega e emite um som amistoso. Flávia volta a ficar sentada. Ela me olha, investiga com as mãos, rapidamente, os objetos que estão no tatame e volta-se para sua direita. Lança-se novamente à posição que lhe permitiria movimentar-se: quatro apoios. Ela se distancia um pouco, mas retorna à posição sentada. Isadora está manipulando, tranquilamente, alguns objetos. Flávia parece estar mais disposta a experimentar outros movimentos, porém também parece irritar-se com sua inexperiência, parece já saber que seu corpo pode mais. Flávia repete o movimento mais uma vez, dessa vez Isadora alcança um brinquedo que está entre as duas meninas. Flávia também o quer, Isadora segura firme a peça azul. Flávia grita e em seguida observa Isadora. Mais uma vez lança seu corpo em direção a colega, segura na gola da blusa da mesma, mas não consegue se equilibrar. Ela grita, mais uma vez, um grito agudo. Isadora olha. Flávia agita seus braços. Fica mais uma vez na posição de quatro apoios, dessa vez à sua direita. Quando tenta sair da posição, ou movimentar-se a partir da posição, ela cai. Nesse momento ela grita bastante. Volta mais uma vez à posição inicial. E lança-se novamente ao que parece uma investigação de como movimentar-se ou como tornar-se mais ágil. Flávia demonstra irritação. Seu choro é agudo, quase gritos sem lágrimas. Ela grita e investiga seu pé, movimenta-se de forma limitada e isso parece irritá-la. Ela quase fica em posição de quatro apoios, mas volta à posição anterior. Flávia não parece ter paciência com a investigação, mas seu desejo de sucesso é intenso. Parece-me que a menina deseja “liberdade de movimento”, pois nem sempre ela está em busca de alguma coisa. Isadora permanece muito tranquila, parecendo envolvida pela movimentação da colega.*

*Transcrição da filmagem setembro de 2012*

As meninas estão livres para realizar suas ações e empreender iniciativas próprias

para domínio do corpo. A professora acompanha a cena e fica ao lado, atenta e interagindo com outro bebê, que solicita sua atenção mais direta. Desde que assumiu o grupo de bebês de zero a um ano, a professora Andreia tem tranquilidade para acompanhar as investidas autônomas dos bebês. Logo que ela trocou de nível – passou do grupo de 2 a 3 anos para os menores – sempre esteve aberta a conhecer os bebês e o que eles narravam a ela em suas interações. Passei a ela o livro *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*, organizado por Judith Falk (2004), que apresenta o trabalho desenvolvido pelo Instituto Lóczy, na Hungria.

A presença respeitosa, afetiva e tranquila dos adultos que estão com os bebês, não em primeiro plano, mas dentro do campo de visão das crianças, garantem o apoio e segurança que as encorajam ao movimento livre e à exploração do seu entorno de forma autônoma. Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança são fatores fundantes de um trabalho educativo com bebês.

Observando as iniciativas de Flávia e a acolhida de Isadora, que, paciente, acompanha e aceita as investidas da amiga, fica claro o que coloca Pikler (2010) de que o bebê se mostra atento e concentrado em suas tentativas e se não triunfa, trata de encontrar por si mesmo uma solução. Ele se mostra mais ativo quando tem essa oportunidade oferecida repetidamente. Segundo a autora, seus jogos são mais variados porque a partir de posturas escolhidas por ele e que já domina – que para Flávia é o sentar, colocar-se de quatro e voltar a sentar – pode buscar por si mesmo novas posturas. Para Pikler (2010, p.17):

É preciso que nos ocupemos do bebê pequeno com amor, com paciência. Temos de ensinar a ele muitas coisas, coisas que só podem aprender com o adulto, através do adulto. Porém resulta inútil e até desvantajoso ensinar a sentar-se, a se colocar em pé, colocando ele em pé, etc., coisas que ele pode aprender por si mesmo, por iniciativa própria, com uma melhor qualidade, mediante tentativas carregadas de alegria e de segurança<sup>18</sup>.

A motricidade livre das crianças que defende Pikler (2010) permite a elas o desenvolvimento de uma consciência e uma postura corporal autônoma, garantindo movimentos harmônicos e seguros. Motricidade, esta oriunda sempre da atividade livre e do interesse das crianças que, por sua vez, devem ser estimuladas por um ambiente rico em oportunidades de interação, seja entre crianças e objetos, crianças e crianças, e crianças e

---

<sup>18</sup> Tradução da autora.



adultos.

Para Merleau-Ponty (1999), a compreensão primeira do mundo é feita pela motricidade do corpo, enquanto intencionalidade original, visto que originariamente a consciência não é um *eu penso* que, mas um *eu posso* no mundo prático-perceptivo, um agir corporal com o poder criador de significações existenciais. As experiências do movimento são modos peculiares de nos relacionarmos com os outros e com os objetos, através dos quais se exprime uma função única, o movimento de existência.

A experiência motora do corpo, antes de ser do campo de conhecimento, é comunicação com o mundo, da presença de um mundo, do modo como as coisas constituem-se para cada um. Ao visar algo no mundo, o corpo projeta diante si um certo campo, assumindo determinados comportamentos nessa correspondência em relação à solicitação das coisas que sobre ele agem. Nesse sentido, para o bebê, mover seu corpo é visar o alcance das coisas com ele, é deixá-lo corresponder à solicitação que se exerce sobre ele.

Nesta visada do bebê, como nos demonstra Flávia em suas investidas, o corpo se dirige para um só movimento, as suas diversas partes apresentam convergências e esboçam uma intenção, expressam uma totalidade e uma intencionalidade motora originária. As partes não funcionam de forma isolada, comunicam-se umas com as outras, formam uma unidade, integrando-se na própria unidade do corpo, que é dada pelo esquema corporal, conforme Merleau-Ponty (1999, p.196). Este saber latente que o corpo vai adquirindo enquanto presença no mundo, determinando-se em termos de ação, de gestos, é também compreendido como uma maneira de exprimir que o corpo está no mundo, que ele visa certas tarefas e busca atingi-las por meio da motricidade.

Nesse sentido, quando pensamos em uma pedagogia que seja sensível e aberta à novidade que os bebês nos apresentam, que deve ser voltada e disponível às experiências das crianças, atenta à corporeidade, emoções, aos tempos da infância, o que se mostra primordial é a necessidade dos adultos estarem disponíveis e se dedicarem a aprender junto com as crianças, sobre elas e sobre o que podem empreender em suas ações coletivas e cooperativas. Concordando com Merleau-Ponty (1999), nosso corpo é comunicação com o mundo e com o outro e, desta forma, convida para a relação que se faz necessária do adulto com o bebê nos espaços de educação infantil.

A experiência italiana de educação das crianças pequenas nos oferece parâmetros de como constituir uma pedagogia recheada de significados para todos os envolvidos. Malaguzzi (1999) argumenta que é preciso aprender e reaprender com as crianças, de tal modo que não sejam moldadas pela experiência, mas que elas próprias deem formas às experiências.

Nesse aspecto da motricidade, que se destaca na cena das duas meninas e nas inciativas da Flávia, está implícito pensar sobre a ação autônoma dos bebês. Os estudos profun-

dos de Emmi Pikler (2010) trazem grande contribuição para estudarmos as questões referentes à motricidade e o desenvolvimento da autonomia dos bebês nos dois primeiros anos de vida.

A autonomia nos bebês não é algo dado e implícito, eles vão em suas investidas para se moverem desenvolvendo suas ações autônomas que emergem sutilmente, a medida que agem no ambiente que os acolhe e proporciona viver essas ações, pois o bebê ainda não é capaz de se mover plenamente pelos espaços a sua volta, o que fica bem claro na cena das meninas.

Mas o que Flávia, com suas investidas, nos mostra é que sua ação autônoma emerge em pequenos gestos e movimentos, os quais são realizados conforme a sua vontade. As crianças fazem ações que tem uma certa autonomia e outras que não tem, pois com o tempo é que vão conquistando essa autonomia para se mover e encontrar posições para seus corpos.

Nesse sentido, é importante pontuar que o movimento da educadora e da pesquisadora, a qual, mesmo estando junto das meninas e assistindo a cena, não interveem e permitem que elas lidem com o que está acontecendo e, dessa forma, elaborem sentidos para o vivido, é a própria intervenção pedagógica e o olhar atento e sensível que para o bebê torna-se fundamental.

Na concepção de Pikler, “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior aquela que recebe a solução pronta.” (FALK, 2004, p.22). Partindo desse pressuposto, a intervenção pedagógica se apresenta como instigadora da ação dos bebês, promovendo desafios à mobilidade dos corpos, complexificando o vivido, ampliando assim, a gama de possibilidades dos mesmos em relação ao mundo e ao convívio com o outro.

A intervenção pedagógica, unida ao planejamento intencional do tempo e espaço da escola de educação infantil, torna-se enriquecedora do conviver coletivo dos bebês. A organização do ambiente é indicador de concepções de criança, infância e educação, apontando também para o valor dado à temporalidade dos bebês, respeitando a singularidade e o ritmo de cada um.

Cabanellas (2007) aponta que aos bebês se deve respeito ao seu próprio tempo. Cada um tem um ritmo próprio de aprendizagem, de compreensão e de atuação, e se esse tempo não for respeitado, não se consegue o esperado. Ao bebê se pode oferecer que aprenda sobre seu próprio ritmo e que se deve conjugar os tempos dos bebês com os dos adultos.

É desafiador refletir a respeito da autonomia dos bebês, pois das suas ações autônomas emergem momentos fugazes, através de gestos, balbucios, olhares, choros, *gritos agudos* que comunicam sutilmente os desejos deles. Partir da sutileza das ações autônomas cumpre papel importante para que o educador atento ao bebê, não interferindo em todas

suas ações, possa proporcionar desafios e confiança aos pequenos, que se traduzam em aprendizagens.

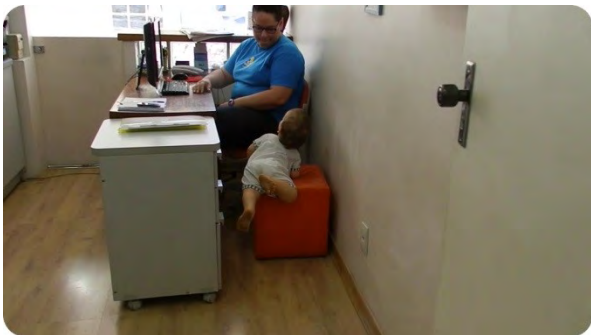
Portanto, para pensar na educação do bebê, cumpre o reconhecimento do bebê como um sujeito potente, capaz de realizar ações autônomas, que precisa ser instigado e desafiado em todos os aspectos. Ou seja, é preciso considerar todos os seus movimentos e, a partir destes, complexificar seu viver nos espaços de vida coletiva.

### 5.3.2. Cena 2: Lucas explora Mostra de Artes



*Ilustração 20: Fotos extraídas de filmagem: bebê explora Mostra de Artes.  
Fonte: a autora (2013).*









No hall da escola está a mostra de artes. Lucas, que estava com a sua turma, separou-se do grupo e ficou pelo hall. A professora percebeu a ausência do pequeno, porém percebeu que ele não estava desacompanhado. Eu estava lá. Então ela vai pra sala e deixa o menino. Lucas caminha sorridente e com segurança. O menino manipula os fios que sustentam balões brancos que vão do teto ao chão. O menino agita os fios. Anda de um lado para o outro, entre os muitos fios de balões que estão espalhados. Vai até a janela onde encontra um balão já um pouco murcho e o joga para longe. Volta a andar entre os balões. Lucas vai até a janela, aproxima seu rosto do vidro e olha, por uns poucos instantes, para fora. Ele circula pelo hall como se investigasse o todo, tudo o que tem lá. O pequeno demonstra muita tranquilidade e segurança no seu deslocamento, atitude de quem confia e conhece o espaço. Ele volta a agitar os balões. Circula pelo hall como se estivesse garimpando o que mais pode haver ali. Aperta a bexiga com peso que sustenta os fios no chão. Circula por aí, quase despropositadamente. Crianças maiores adentram o hall da escola, o menino não demonstra incômodo ou estranhamento com os colegas. Sai andando na mesma direção que as crianças maiores, vai seguindo o final da fila ou, quem sabe, um balão murcho que se perdeu. O caminho conhecido o leva até outra estação da Mostra: tecidos pretos e fitas coloridas com guizos estão pendentes. Um grande espaço escurecido leva ao caminho das salas e da secretaria também. Lucas escolhe o caminho da secretaria. Lá, uma funcionária o recebe sorridente. Ela está sentada atrás de uma mesa. Lucas olha, faz alguns apontamentos. Parece que conversam. A moça atende ao telefone que toca. Lucas faz um giro de quem procura olhar para todos os lados e sai. O menino volta à exposição. O caminho que escolheu tem pinturas coloridas feitas em um grande retângulo transparente que está preso no alto, próximo ao forro, pendendo próximo ao chão. Ao fundo largas tiras de tecidos branco e preto também estão pendentes, formando uma cortina intercalada: em preto e branco. Um poucas luzinhas piscam no tecido branco. Lucas vai até lá. O pequeno volta à secretária. Dessa vez pega um pufe cor de laranja que estava próximo à mesa. O menino arrasta o pufe até que fique ao lado da cadeira da funcionária, atrás da mesa. Ele sobe no pufe com dificuldade até que a mão amiga da moça acolhe sua dificuldade. O menino consegue sentar-se no pufe, com a ajuda da mão amiga. Lucas não permanece sentado por muito tempo. Olha a vista, faz alguns apontamentos com o dedo indicador. O pequeno, que está sentado de frente para a porta e de costas para a moça, indica uma caneta que está sobre a mesa, a moça coloca a tampa na caneta e entrega ao pequeno. Ele agita o objeto, bate na mesa, segura com as duas mãos, olha para a moça sentada ao seu lado. Faz menção de descer, olha para cima e encontra o olhar da moça que lhe estende a mão. Lucas estende os braços para ela, recebendo a

*ajuda da mão amiga mais uma vez. O pequeno vai andando porta a fora. No hall, encontra com os balões brancos pendentes e o convite da sua professora para voltar para a sala. Lucas a acompanha. Encontra com luzes projetadas em uma parede branca. Os pontinhos coloridos se movem. Lucas tenta pegá-los. O pequeno, apoiado com a mão da professora sobe os degraus da grande escada e volta para sua sala. Antes de entrar olha pra trás como querendo se despedir de mim, mostrando assim que durante todo o tempo teve consciência que estava sendo filmado.*

*Transcrição do Filme – Lucas na Exposição, Julho de 2013.*

Nesta cena, a ação autônoma do bebê fica ainda mais evidente, pois ela é a atividade que ele realiza baseado em suas próprias iniciativas. Para acontecer, precisa de um ambiente ao mesmo tempo acolhedor, seguro e desafiante. É um agir do bebê que se concretiza na relação com os outros bebês e adultos, a partir do momento em que se sentir confiante e seguro.

Exige um imenso respeito pela criança desde muito pequena, o que indica um caminho para se pensar os espaços, os tempos e as relações e interações entre criança e adulto nas instituições de educação infantil.

O conceito de “ação autônoma” se assenta em princípios que garantam uma segurança afetiva e uma motricidade livre, apoiando-se em três funções principais, que são: acolhimento e cuidados ao bebê; estudo sobre o processo de desenvolvimento do bebê; o entendimento de que cada criança é um ser único, singular, cujo desenvolvimento depende da qualidade da relação que se estabelece com os materiais, os adultos, o tempo e o espaço. Neste sentido, o respeito à criança é fundamental, encarando-a como uma pessoa com características, necessidades e expectativas próprias.

A ação autônoma dos bebês é uma vontade de aprender e conhecer que comparo às ideias de *Espírito Selvagem* e *Ser bruto*, propostas por Chauí (2002). O bebê que interroga o mundo, que aprende ao fazer uma pergunta e se lança em busca de suas respostas é o Espírito Selvagem, que é o espírito de práxis, que quer e pode alguma coisa, o sujeito que, de acordo com Chauí (2002, p.152), “[...] não diz 'eu penso', e sim 'eu quero', 'eu posso', mas que não saberia como concretizar isto que ele quer e pode senão querendo e podendo, isto é, agindo, realizando uma experiência e sendo essa própria experiência.”

Lucas, curioso e seguro, se lança em busca de explorar e conhecer as mudanças que aconteceram no ambiente que ele conhecia. Os adultos sensíveis acolhem a sua vontade criadora de se lançar em busca do novo e desconhecido, querendo desvendar os mistérios do mundo. Chauí (2002, p.152) se pergunta: “Que laço amarra num tecido único experiência, criação, origem e Ser?” ao que ela mesma responde: “Aquele que pretende Espírito Selvagem e Ser Bruto.” (p.152).

A ação autônoma, traduzida pelo desejo de conhecer, de se movimentar, de significar, numa relação que envolve emoção, linguagem e vontade, é a experiência criadora, a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas. Os bebês nos transmitem isso, e os adultos que são atentos e sensíveis a essas vontades reconhecem neles as lacunas que são sentidas como intenção de significar alguma coisa muito precisa e determinada, “que faz do trabalho para realizar a intenção significativa o próprio caminho para preencher seu vazio e determinar sua indeterminação, levando à expressão o que ainda e nunca havia sido expresso.” (CHAUÍ, 2002, p.153).

Interpretando as ações de Lucas, das meninas da cena 1 e de outros bebês que convivi ao longo desse tempo da pesquisa, no qual afinei meu olhar e direcionei minhas leituras, comecei a pensar neles cada vez mais como seres competentes, ativos e instigadores, que chamam à relação, à emoção e agem na partilha de uma busca por significar e dar sentido ao que vivem em sua cultura e nas relações estabelecidas. São potentes para um agir interrogativo e atento.

Nas leituras de Pikler (2010), que aponta essa potência, e de Merleau-Ponty (1999), encontrei uma relação para interpretá-los, como: o Espírito Selvagem, que é atividade nascida da força – eu quero, eu posso – e de uma carência ou lacuna que exigem preenchimento significativo. Chauí (2002) coloca que o sentimento do querer-poder e da falta, do vazio – que na verdade o bebê tem no seu nascimento, na sua novidade – suscitam a ação significadora que é, assim, experiência ativa de determinação do indeterminado. O Ser Bruto é o outro aspecto complementar dessa experiência, que chama à novidade:

O Ser Bruto é o ser de indivisão, que não foi submetido à separação (metafísica e científica) entre sujeito e objeto, alma e corpo, consciência e mundo, percepção e pensamento. Indiviso, o Ser Bruto não é uma positividade substancial idêntica a si mesma e sim pura diferença interna de que o sensível, a linguagem e o inteligível são dimensões simultâneas e entrecruzadas.

(CHAUÍ, 2002, p.153-154).

A ação autônoma, para que aconteça na Escola da Infância “depende em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que os bebês e as crianças bem pequenas experimentam em relação ao adulto – sentimento este que é construído quando o adulto se ocupa delas.” (FALK, 2004, p.21). O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir do que consegue fazer e de uma vontade que o move – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente, conforme nos demonstrou Lucas em seu agir.

Para o desenvolvimento da independência e da ação autônoma da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ela tenha a experiência de competência pelos



seus atos independentes (FALK, 2004, p.31). Porém, é importante o adulto estabelecer o vínculo de confiança com o bebê, ocupando-se dele de forma carinhosa e atenta, mas permitindo que tenha liberdade para agir em busca do novo, do inesperado. Os bebês, como disse a professora Andreia, podem nos surpreender com algo que não imaginávamos que fariam.

As crianças precisam se movimentar livremente e com tranquilidade, brincando e descobrindo a si mesmas e aos outros. Conforme cita Pepa Ódena (*apud* FALK, 2004, p.7) no prefácio à edição catalã do livro sobre Lóczy: Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais, são perspectivas importantes para a Escola da Infância.

Uma pedagogia presente na vida cotidiana, com a valorização de materiais simples, a delicadeza dos gestos, as diferentes experiências, as interações dos adultos sempre à espera de reações de colaboração das crianças, a locomoção e movimentação livre parecem apontar o caminho para a efetivação de uma educação que se preocupa em formar os seres humanos para sua humanidade, para viverem em relação.

## 5.4. As materialidades que sustentam as experiências primeiras dos bebês



Ilustração 19: Os bebês e as materialidades  
Fonte: Baby House 2013

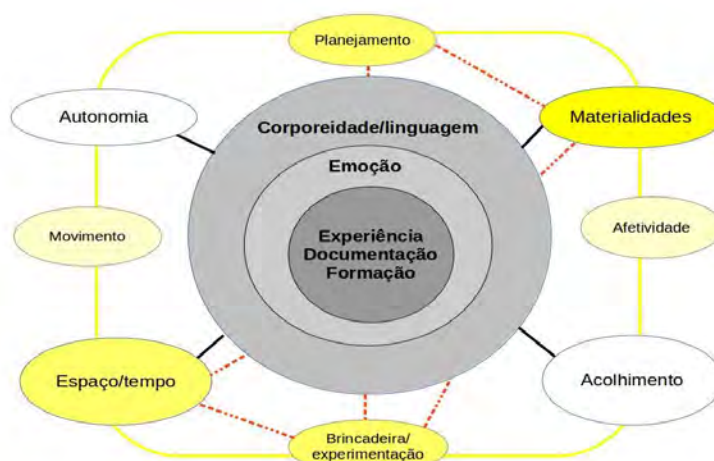


Ilustração 21: Eixos da Educação de Bebês – materialidades

Que os bebês aprendem, e muito, é algo que se dá por sabido. O fato de que evoluem na interação com as pessoas e as coisas está reconhecido cientificamente. Também é sabido que desperdiçam suas capacidades por não receberem uma educação adequada, e isso ainda está presente na realidade das nossas instituições que se dedicam a acolher a infância.

Desta forma, o que as Cenas apresentadas e este tópico do estudo se dedicam a pensar e propor diz respeito às materialidades que sustentam a prática pedagógica com os bebês. Pensar as materialidades é pensar em uma proposição didática para a educação dos bebês – didática entendida como uma ação intencional do adulto que pensa e propõe às

práticas para os bebês e as crianças bem pequenas.

O que proponho como “materialidades” corresponde aos objetos, brinquedos e materiais em geral que são oferecidos aos bebês para oportunizarem a eles experimentações e servirem de apoio para essas experimentações se transformando em aprendizagens, resultando em novas elaborações. Ou seja, as materialidades, neste sentido, sustentam as experiências primeiras dos bebês.

As Cenas apresentadas são recortes de proposições feitas aos bebês no espaço da sala do grupo. É importante ressaltar que existe uma relação direta entre os materiais oferecidos, a organização do espaço e o tempo de exploração dessas proposições. Nesse sentido, a organização dos espaços está diretamente ligada à criação de um ambiente favorável para os bebês e as crianças bem pequenas desfrutarem dessas materialidades. Não é possível oferecer uma bacia de farinha e não permitir que os bebês a explorem durante o tempo que eles desejarem.

Nesse sentido, a proposição é a de que uma abordagem que relaciona temporalidade/espaço/materialidades, para sustentar as experiências dos bebês, a meu ver, é base para uma Escola da Infância.

Na escola, no grupo do berçário de 0 a 1 ano é oferecido aos bebês uma grande variedade de objetos. Eles se compõem de materiais: plástico – bastante comum e de grande variedade de cores e formatos; brinquedos sonoros como chocalhos; tecidos diversos; caixas de diferentes formatos e tamanhos ; papéis coloridos; bonecas de tecido; livros de pano; livros-brinquedo; livros com papel cartão. Esses objetos são geralmente comprados, e muitos deles têm um uso pré-definido, como no caso dos brinquedos sonoros que cantam, piscam luzes, tremem, caminham, etc.

Com o uso desses objetos observamos que as interações entre os bebês eram pobres, e muitas vezes tal prática gerava conflitos pelo desejo do objeto que o outro tinha nas mãos. Porém, quando o desejo era saciado, o objeto também perdia o seu valor. Ao propor uma nova forma de observar o brincar dos bebês e o que mais lhes despertava interesse, começamos a refletir sobre o que os envolvia em experimentações mais intensas, pois os brinquedos prontos já trazem uma proposição de uso fechada. O que percebíamos era que os bebês se cansavam rapidamente desse tipo de objeto. Não tinham interesses em comum no uso desses brinquedos e não se influenciavam mutuamente na exploração dos mesmos.

No ano de 2012, ao elaborar um projeto para a turma de um ano, a professora do grupo, que tinha realizado leituras sobre o cesto dos tesouros<sup>19</sup>, propôs que pensássemos o

---

<sup>19</sup>Elinor Goldchmied foi pioneira nos estudos sobre o brincar dos bebês com o uso do “Cesto dos Tesouros”, um jogo que contém objetos cotidianos para oferecer manipulação e exploração dos mesmos aos bebês. A autora é uma importante referência, pois observou bebês desde os seis meses, a partir do momento em que eles começam a sentar sem apoio.

que colocar nos cestos para as crianças bem pequenas. A professora então elaborou o seguinte projeto: “Posso brincar com coisas que não são brinquedos”? Com essa pergunta ela partiu para investigar junto com os bebês o que poderiam fazer com os mais variados objetos.

Em uma reunião de orientação conversamos sobre o que os bebês gostam de mexer e que não têm possibilidade: panelas, tampa das panelas, talheres de metal, chaves, batedor de bolo, colheres de pau, pratos de metal, pratos de plástico, copos de metal, copos de plástico; ou seja, utensílios de casa e cozinha. Assim, foi organizado pela educadora um cesto para iniciar o projeto. Quando o projeto foi apresentado às famílias, por meio da documentação realizada sobre o mesmo, os pais se encantaram e, surpresos, admitiram que em casa os bebês procuravam por diferentes objetos para explorar, e pouco brincavam com os brinquedos prontos.

Como brincam e o que exploram os bebês quando não estão na escola? Foi uma pergunta que surgiu após a dita reunião com as famílias. Precisamos formular esse tipo de questionamento, pois ele nos possibilita saber que pode haver continuidade entre o que a escola oferece para os bebês de zero a dois anos e o que a família está oferecendo.

O contexto socioeconômico das crianças da escola pesquisada é importante de ser observado nesse aspecto dos brinquedos. As crianças têm acesso a brinquedos caros e com muitas possibilidades, que já se apresentam de certa forma prontos: sonoridades variadas, luzes que piscam, encaixes de peças grandes, bonecos que cantam e caminham, carrinhos que correm sozinhos, etc. Tudo agradavelmente bonito e bem pensado, mas com uma grande “pobreza” de possibilidades inventivas e criativas para o bebê. Entre a televisão e os brinquedos – que são vendidos graças àquela –, os bebês levam uma vida sedentária e, apesar da abundância de seus brinquedos, ficam sujeitos a terem suas experiências corpóreas empobrecidas.

Porém, a compensação para essa carência é pensada e oferecida pelas famílias, que levam os bebês a aulas de natação, ginástica, esportes, dança. É bastante comum essas atividades fazerem parte do cotidiano das crianças de zero a dois anos, e, se incluirmos os três anos, a intensidade é maior. Essas atividades não proporcionam a liberdade de movimento e não possibilitam às crianças o que argumenta Pikler (2010): uma atitude autônoma dos bebês em relação às suas posturas corporais e seus movimentos. Todos esses estímulos e exercícios impostos aos bebês os tornam, na verdade, inseguros para agirem quando não há algum apoio ou um adulto que lhes conduza. Em contrapartida, quando são oferecidas oportunidades de vivências corpóreas ricas e desafiantes aos bebês, respeitando suas possibilidades e desejos de movimento, o que temos são bebês mais seguros, atentos e concentrados, conforme acrescenta Pikler (2010, p.17):

[...] esta tarefa vem facilitada por um comportamento mais independente, mais tranquilo, mais relaxado do bebê cuja motricidade é livre (tanto em um centro como na família). Esse bebê se mostra atento e concentrado. Persevera em suas tentativas e se não triunfa trata de buscar por si mesmo por uma solução. Se mostra mais ativo desde que é bebê. Suas brincadeiras são mais variadas porque, a partir de posturas escolhidas por ele e que domina, pode buscar por si mesmo os brinquedos, além disso em um equilíbrio estável pode utilizar melhor os mesmos<sup>20</sup>.

Penny Ritscher (2002) em seu livro *Qué haremos cuando seamos pequeños?*, apresenta uma reflexão importante sobre os brinquedos prontos que estão disponíveis no mercado para os bebês e as poucas possibilidades que oferecem de participação corpórea e de movimento. Outro aspecto que a autora discute, e que se observa cada vez mais intensamente, é a universalização dos brinquedos, sendo produzidos em um único lugar do mundo (China) e distribuídos para que sejam consumidos por todas as crianças igualmente. Essa postura, comercial, não atende as necessidades singulares de cada comunidade e contribui para uma visão equivocada da infância, vendo as crianças como iguais social e culturalmente, desconsiderando as individualidades e os aspectos culturais e contextuais da comunidade em que elas estão inseridas.

Os aspectos apresentados por Biesta (2013) das comunidades racionais, e que já foi colocado anteriormente neste texto, estão aqui representados nessa universalização dos brinquedos e dos repertórios culturais oferecidos às crianças desde muito cedo. O autor coloca que a comunidade racional é constituída por uma linguagem comum e por uma lógica comum. Nessa lógica temos voz, mas apenas uma voz representativa. Assim, “a comunidade racional nos capacita a falar, mas apenas na linguagem e na lógica dessa comunidade. Embora importe certamente *o que* dizemos, não importa *quem* o está dizendo, porque na comunidade racional somos intercambiáveis.” (BIESTA, 2013, p.89. Grifos do autor).

Trago essa reflexão porque reconheço como fundamental o papel da educação frente a essa “universalização progressiva da condição humana” que Bauman (1999, p.42) vê como a característica definidora da sociedade contemporânea. Os bebês, nessa relação de saberes e predomínios de preceitos, estão completamente inseridos em uma perspectiva que desconsidera suas subjetividades e singularidades. Eles são fruto de uma lógica de padronização cultural e social que considera importante sua inserção nessa comunidade racional na qual estamos todos incluídos.

Desta forma, os artefatos que são elaborados para eles estão dentro dessa vertente e se encontram longe de atenderem suas necessidades. Nas comunidades racionais, aprender é receber de fora algo que está pronto e acabado, é a aquisição de normas,

---

<sup>20</sup> Tradução da autora.

valores e habilidades que “existia antes do ato de aprender e que se torna posse do aprendiz como resultado de sua aprendizagem” (BIESTA, 2013, p.96). É dar aos que não sabem o saber universal. Para tanto é preciso que os brinquedos, jogos e objetos oferecidos às crianças atendam a essa lógica adultocêntrica e socialmente constituída.

No entanto, há uma outra forma de compreender a aprendizagem, que já apresentei anteriormente, e que diz respeito a não considerar a aprendizagem como uma aquisição de algo que existe fora de mim, mas como algo que me impulsiona em busca de uma resposta a uma pergunta. A aprendizagem, nesse sentido, não corresponde a ser capaz de reproduzir algo que já existia, mas a responder por algo que não me é familiar, ao que é diferente, ao que me desafia, irrita ou até perturba. Nesse sentido, para Biesta (2010, p.97), “então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém”. Em se tratando da educação de bebês, esses princípios me parecem fundamentais, mas na verdade isso é o que reclama a educação em todo o seu âmbito, possibilitar que nos tornemos presença e participantes ativos do mundo como seres únicos e singulares.

Para responder a uma aprendizagem que se preocupa em emancipar os educandos e, nesse caso, os bebês e as crianças bem pequenas, é preciso considerar os aspectos que envolvem uma didática da educação infantil. Essa didática deve estar permeada pelos aspectos que envolvem a prática junto com os bebês, dizendo respeito à organização da espaço/temporalidade, às interações, à comunicação entre os sujeitos envolvidos e às materialidades, que correspondem à sustentação das experiências que serão oferecidas aos bebês.

Ritscher (2002) coloca que os brinquedos que correspondem a essa lógica mercadológica são na grande maioria elaborados para casas fechadas e sem quintal, como os apartamentos, requerendo pouco espaço e uma escassa participação corpórea das crianças. Esses brinquedos prontos e elaborados estão superestruturados e definidos, incorporando em detalhes as ideias dos fabricantes e dos elaboradores dos mesmos. As crianças acabam, desta forma, sendo inseridas nessas ideias que estão carregadas de fantasias, uma fantasia desligada das vivências corpóreas reais das crianças.

No uso desses objetos, a participação do corpo é mínima, restando às mãos apenas apertar um botão – como no curta metragem *Tin Toy* da Pixar, que conta a história de um soldadinho musical chamado Tinny, que se apavora com a ideia de ser o brinquedo do bebê Billy. O soldadinho consegue fugir de seu dono se escondendo debaixo do sofá, local onde ele encontra diversos outros brinquedos escondidos. Enquanto isso Billy cai e se machuca. Sentindo-se culpado pelo acidente, Tinny percebe qual o verdadeiro motivo de sua missão como brinquedo. Ele sai debaixo do sofá e chega perto de Billy, que imediatamente o agarra, mas logo o solta, dando mais atenção a uma velha caixa, o que deixa Tinny enciumado.

Sendo o primeiro curta-metragem de animação computadorizada a ganhar um Oscar, o filme foi inspirado em uma ideia que o diretor teve ao observar o sobrinho pequeno brincando com seus brinquedos.

O que o filme mostra é como os brinquedos prontos nem sempre despertam e ocupam de forma interessada os bebês, pois não produzem uma possibilidade de criação e não aguçam o poder imaginativo das crianças, além de oferecerem uma pobreza real da experiência corpórea. Observando isso foi que se pensou em diversificar o universo de experimentação para os bebês na escola.

Contra-pondo-se a essa lógica surgiu uma forte tendência na educação infantil, mesmo com crianças de outras idades, o uso da sucata, que ganhou grande repercussão na formação e elaboração de materiais para se oferecer a crianças. Porém, nesse sentido, cabe uma reflexão sobre o uso deliberado e indevido desse material. Para que o uso da sucata tenha sentido e possibilite às crianças experimentações ricas, esse material precisa de uma seleção atenta, de elaboração e organização dos utensílios e no uso dos mesmos.

Desta forma, é preciso muito critério ao elaborar os materiais que serão oferecidos aos bebês e também na organização dos espaços para essas explorações acontecerem. Garrafas Pet sempre decoradas com fitas coloridas e preenchidas com água colorida, sementes, areia, glitter, entre outras coisas; caixas pintadas de cores diferentes com recortes e cheias de objetos para serem explorados quando descobertos. Esses são apenas alguns exemplos para ilustrar.

Porém, na busca por diversificar cada vez mais as experimentações dos bebês e possibilitar que eles, em comunhão com seus corpos e o mundo, pudessem com uma percepção mais íntima e intensa da realidade que os cerca, experienciar novas materialidades, foram-lhes apresentadas outras possibilidades de materiais. Sons, cores, sabores, texturas e odores nos colocam no mundo e são por nós incorporados como significados. Apresento a seguir algumas das possibilidades que foram utilizadas com os bebês ao longo do tempo no qual realizei a pesquisa. Não são determinantes e nem diretivas as ideias que aqui apresento; são apenas algumas das possibilidades, entre muitas que existem, para se oferecer aos bebês. Cada educadora e cada Escola da Infância deveria se ocupar de fazer uma pesquisa sobre objetos culturais relativos ao contexto da instituição e das crianças que frequentam a escola, e então elaborar as materialidades que lhes serão oferecidas.





Caixinhas de Madeira



Carretel de Linha e Rolo de Fita



Garrafas de Vidro



Imãs de Geladeira



Lanternas



Latas



Luvas com Guizos

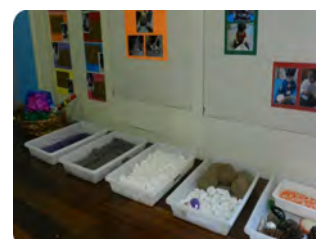


Ilustração 22: Materialidades

A seguir trago imagens de espaços pensados para os bebês e as crianças bem pequenas explorarem e brincarem. As imagens correspondem a uma instalação que foi montada na escola com o intuito de permitir as crianças explorar e experienciar momentos de interação. O que foi selecionado para colocar na pesquisa corresponde ao espaço montado para os bebês.

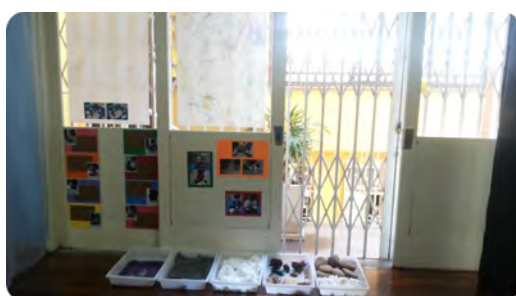








Ilustração 23: Espaço elaborado para os bebês Baby House

*Levando em consideração a faixa etária e suas características, as necessidades e as especificidades do trabalho a ser desenvolvido no Berçário, procuro fazer com que os meus bebês tenham contato com materiais diversificados, que tenham riqueza de cores, de texturas, cheiros, formas, esquecendo no entanto, dos brinquedos prontos com os quais estão acostumados a brincar. Ao pensar e planejar atividades para os bebês, procuro trazer materiais que tenham algum sentido para eles, mesmo não sabendo como o grupo irá receber a minha proposta, pois muitas vezes, acontecem imprevistos e eles acabam transformando-a em algo muito mais interessante.*

*Andreia, professora do berçário, julho de 2012.*

Não podemos, educadores e escola, parar o consumo e a lógica racional na qual estamos todos inseridos nestes tempos de vida líquida, conforme nos indica Bauman (2009, p.106), pois “a sociedade de consumo consegue tornar permanente a insatisfação. [...] O que começa como necessidade deve terminar como compulsão ou vício”. O autor argumenta que a “síndrome consumista” é promovida ainda na infância, pois em um mundo em que a presença dos pais parece existir em fragmentos cada vez menores, por que os brinquedos e o afeto seriam permanentes?

Diante dessas observações e reflexões aqui apresentadas, aponto que a Escola da Infância tem um papel fundamental na vida das crianças, que é o de tentar oferecer um contraponto, saindo da lógica comercial para uma lógica educativa. Para isso, temos que propor às crianças situações que restabeleçam um equilíbrio e criar condições de tempos, espaços e materiais para que possam explorar e brincar de outras formas. Paradoxalmente,

precisamos recuperar aquilo que por tradição tem sido um patrimônio infantil – a liberdade de explorar, brincar e desvendar os mistérios do mundo. Nós adultos não podemos ensinar as crianças a explorar e brincar, pois isto seria um contrassenso.

A seguir, apresento duas cenas nas quais os bebês experimentam diferentes materialidades dentro de um espaço/tempo organizado e oferecido para que o explorem livremente.

#### 5.4.1. Cena 4: O Cesto dos Tesouros









*O Cesto dos Tesouros com objetos naturais, folhas secas, esponjas com texturas naturais, cascas de frutas, madeira, pedaços de troncos de árvores, pinhas, entre outros objetos, foi oferecido aos bebês para que explorassem. Inicialmente os mais decididos se colocaram em torno do cesto, e começaram a mexer e explorar os objetos. Outros ficaram observando de longe com olhar atento a tudo que os amigos faziam. Ficou perceptível o quanto os bebês são curiosos. Nada foi dito a eles e procuramos ficar fora da cena. Um deles segura a pinha com as mãos e testa o que acontece, ao perceber que espinhava a mão pareceu se arrepiar com a sensação gerada, mas a curiosidade era maior e não largou. Continuando sua experimentação, passou a mão, agora com mais cuidado, já tinha vivido uma experiência primeira com o objeto e já tinha, brevemente, elaborado um conhecimento sobre o que o material podia causar. Outro bebê segura uma semente seca e grande de um fruto, primeiro olha e examina com cuidado, depois o dedinho escorrega para dentro do orifício que tinha na semente, fica um tempo parecendo esperar que algo aconteça com seu dedo, depois larga esse objeto e pega uma folha seca. Com essa se arrisca mais e, em consequência parece descobrir e aprender. Primeiro ela vai parar na boca, depois, as duas mãos com o intuito de explorar a folha acabam quebrando ela e, disso surge uma descoberta, ela quebra e fica em mais de um pedaço e ainda faz um barulhinho quando isso acontece. Então é hora de experimentar de novo e quebrar a folha em outros pedaços, agora com mais propriedade, pois já sabe como fazer. Na sequência chegam mais dois meninos para explorar o cesto e os dois primeiros foram levados para outro ambiente. Os que chegam sentam e o cesto é oferecido, logo um deles, muito curioso e determinado começa a mexer, o colega fica só observando atentamente com um olhar interrogativo. Pega a pinha, percebe que espinha a mão e, leva imediatamente a boca, mas para nossa surpresa, não chora. Depois disso o cesto foi oferecido a duas meninas que também logo começaram a mexer, elas tiveram uma atitude diferente dos meninos e a medida que terminavam de explorar um objeto entregavam uma para outra, alcançando como se fosse uma indicação de que a colega deveria olhar também. Uma delas, a menor, se encantou com a semente da árvore e, deitada de bruços, ficou olhando atentamente para o orifício da mesma, na outra mão tinha um galho de árvore e ficou observando se poderia colocar o galho dentro da semente*

*Diário de Campo, junho de 2013.*

Está cena mostra os bebês em interação com os objetos e entre eles. Enquanto vão explorando com cuidado e atenção, também vão observando as atitudes uns dos outros. A forma como cada um vai se comportando, oferece pistas para que construam elaborações



em torno da atividade que estão empreendendo.

Desde o início da vida a atividade de explorar, experimentar e brincar tem mobilizações sobrepostas que envolvem funções motoras e mentais de relevante importância na constituição da subjetividade. As ações que realizam os bebês se configuram em um campo excitante de investigação que envolve perspectivas e concepções ontogenéticas e epigenéticas. Nas crianças, a experiência emergente da articulação que acontece entre as condições subjetivas – maturidade, segurança emocional e disponibilidade física, com as condições objetivas – objetos/brinquedos, espaços-tempos, que os adultos oferecem às crianças na vida cotidiana. Essas condições expressam a complexidade das operações que elas se comprometem a realizar espontaneamente, revelando ao mesmo tempo, suas habilidades cognitivas e de conscientização de autoria e protagonismo.

Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia de acompanhamento médico à mulher durante o período gestacional, é possível observar os bebês desde sua vida intrauterina. Nesse modo de observar, é possível ver que desde muito pequeno, ainda na fase embrionária, o bebê já move seu corpo sem parar. No decorrer da gestação, e logo que nasce, também se observa o bebê se movendo bastante e, ao longo da infância, explora o mundo por meio dos movimentos, com o corpo.

As crianças exploram naturalmente durante o processo de desenvolvimento, com o intuito de descobrir o seu ambiente, para aprender a respeito do que acontece e porque as coisas acontecem, mas também e prioritariamente para se divertir, (BROCK, 2011). Devido a isso, seria importante que os educadores acreditassem que a experimentação e a brincadeira são uma extraordinárias ferramentas para a aprendizagem.

Brock (2011) apresenta a motivação intrínseca como sendo significativa para o estudo da brincadeira, pois ela resulta em uma aprendizagem iniciada pelas crianças. A motivação intrínseca está relacionada ao ser brincante, pois é um estímulo que as crianças têm que as move em busca da brincadeira, que resulta em aprendizagem. Seria pensar em uma aprendizagem que se inicia na criança, permitindo que ela tenha oportunidade de desenvolver seu conhecimento e suas habilidades na exploração e experimentação, sem a orientação direta do adulto.

Goldchmied & Jackson (2006) colocam que a autoexploração é a chave para a brincadeira heurística, na qual as crianças que engatinham são capazes de se engajar em brincadeiras que lhes desperte interesse, realizando descobertas que dizem respeito às categorizações complexas, sem que tenham qualquer preocupação com o resultado disso.

Nesse tipo de brincadeira – heurística – o foco do bebê está na descoberta, na exploração dos objetos por meio da manipulação que eles realizam com o corpo. “É surpreendente observar a maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade – se os pés e

seus dedos estão descobertos, eles respondem de maneira vívida ao estímulo à excitação que o objeto escolhido induz” (GOLDCHMIED & JACKSON, 2006, p.115). Nas suas observações, a autora considera que essas primeiras experiências através da exploração dos objetos juntamente com outros bebês, permite avançar o pensamento infantil.

A cena que trago a seguir apresenta os bebês explorando latas de diferentes tamanhos e novamente em conjunto elaborando significações e aprendendo sobre os mesmos e as possibilidades que se lhes oferecem.

#### 5.4.2. Cena 5: O que faço com isso?



*As crianças estão livres no solário do espaço destinado aos bebês e as latas estão colocadas sobre o tatame. Eles logo que percebem as latas, quando chegam ao espaço, começam a mexer. As expressões são de espanto de alguns e curiosidade e indagação de outros. Começam então as explorações. Alguns olham e percebem que*

*podem colocar a mão dentro da lata, outros viram e percebem que podem bater no fundo, a lata vai parar na boca e cobre o rosto e assim muitas possibilidades vão surgindo. A professora foi batendo as fotos enquanto eu observava e filmava. Logo vimos um dos meninos, alguns poucos meses mais velho, tentando colocar uma lata dentro da outra, já que anteriormente ele tinha descoberto que tinha uma abertura grande na lata. Nesse momento os outros que estavam em volta, pararam o que faziam e observando com atenção imitam a ação do colega, o que concluíram juntos, que não cabia uma dentro da outra, mas que era possível empilhar as mesmas.*

*Diário de Campo, junho de 2013.*

A exploração, experimentação e a brincadeira oferecem um espaço ideal para o estudo do significado, como argumenta Olusoga (2011). Nesses movimentos, as crianças encontram a possibilidade de experimentar os papéis e as regras do mundo por meio de interações que estabelecem com objetos, com outras crianças e com adultos apoiadores.

Nesse sentido, um aspecto que aponto como importante, e que reafirmo ao longo da tese, diz respeito à postura que deve ser adotada pelos educadores, em relação ao bebê e suas possibilidades de explorar o espaço e as materialidades.

A intersubjetividade está na base dessas perspectivas, pois se acredita que o adulto apoiador deve estabelecer os momentos de exploração, deixando emergir o desejo dos bebês e das crianças bem pequenas. Nessa postura respeitosa do educador, na qual cada um com sua subjetividade e singularidade permite que surja uma intersubjetividade, acontece a construção de significados compartilhados. Na cena do Cesto dos Tesouros fica evidente o quanto ao se observarem e empreenderem ações autônomas para explorar os objetos oferecidos, o quanto os bebês foram construindo significados compartilhados. Por essa perspectiva, tanto o papel da criança como o do adulto são afetados. As crianças – bebês – tornam-se co-construtores motivados das próprias aprendizagens; o adulto tem uma postura aberta ao aprendiz, permitindo que ele seja ativo em seu processo de significação. Para OLUSOGA (2011, p.70),

*A co-construção, sendo assim, dá ênfase aos professores e às crianças juntos estudando os significados ao invés de adquirir fatos. Estudar significados exige que os professores e as crianças entendam o mundo, interpretando e compreendendo atividades e observações enquanto interagem com os outros.*

O professor, no entanto, está habituado a intervir, oferecer, falar e direcionar as atividades da criança. Durante muito tempo, essa foi a forma que se utilizou para “ensinar”; porém, o que os estudos vêm apontando é a necessidade de romper com essa visão. Ao

considerar a criança como potente e competente desde seu nascimento, busca-se romper com esta perspectiva e possibilitar-lhe que faça escolhas e participe ativamente da cultura, não sendo mero receptor. No caso das cenas apresentadas os bebês estão livres para explorar, interagir e experimentar.

Porém, quando falamos do adulto que não deve intervir diretamente e que deve ter uma postura de co-participação, os educadores ficam sem saber como agir. Goldchmied & Jackson (2006) consideram que o fato do adulto não ser ativo e determinante na atividade dos bebês, não quer dizer que deva deixar os bebês sozinhos. Ele precisa dar segurança às crianças com uma presença interessada, atenta e disponível. Os adultos, mesmo não pegando os objetos e colocando na mão dos bebês, não falando o tempo todo a respeito do que está acontecendo, precisam ter claro o papel de ancoragem emocional que oferecem com sua presença e que faz com que os bebês e as crianças bem pequenas e sintam seguros em suas explorações do mundo.

Também, essa estrutura emocional necessária aos bebês deve se estabelecer por meio da familiaridade com o corpo um do outro, nos espaços de interação onde surge a intersubjetividade.

A familiaridade com o corpo um do outro fornece a base segura para explorar diretamente o mundo [...] quando o bebê e sua parceira de comunicação prestam atenção, conjuntamente, a um foco comum. [...] com o início da intersubjetividade, os bebês passam a demonstrar um ativo interesse por pessoas familiares, não apenas como parceiros emocionais, mas como janelas para todo um mundo de conhecimentos sobre a significação cultural de objetos e acontecimentos.

(MOYLES, 2010, p.45)

A crescente consciência do papel das emoções na nossa vida, especialmente no que diz respeito à aprendizagem, fornecendo um entendimento do vínculo entre sentimentos de pertencimento, confiança e bem-estar, vem sendo reconhecida em várias instâncias. De acordo com Moyles (2010), na Inglaterra os documentos e normas para o trabalho com as crianças vêm apresentando o “desenvolvimento pessoal, social e emocional como força decisiva em todas as áreas de aprendizagem [...]” (MOYLES, 2010, p.27).

Nesse sentido, é possível supor que, pelas emoções e por intermédio do movimento na experimentação, exploração e brincadeira, a criança vai se desenvolvendo e tomando consciência de si. Verden-Zöler (2004) complementa com a opinião acerca do modo como interagimos com o Outro. Para a autora, é um assunto emocional, pois nossas emoções especificam, a cada instante, o domínio de ações em que estamos nesse instante. “O Eu – ou o si mesmo – é a identidade de um indivíduo numa comunidade.” (VERDEN-ZÖLER, 2004, p.137).

Partindo dessas ideias aponto que os objetivos para o trabalho pedagógico precisam

ser amplos, tendo em vista a evolução de cada criança na sua relação com os outros e consigo, nas suas potencialidades e limites. Destaco a importância de conjuntamente com a observação atenta dos bebês e das crianças bem pequenas, em suas explorações e investigações sobre o mundo que as rodeia, surgir a necessidade de também ouvir as educadoras, para que através dessa escuta se possa compreender a função que elas exercem e como percebem a si mesmas e aos bebês nesse processo complexo de iniciação aos mistérios do mundo.



## 5.5. Experimentar – imitar – elaborar



Ilustração 24: Bebês em experimentação.

Fonte: Baby House (2012).

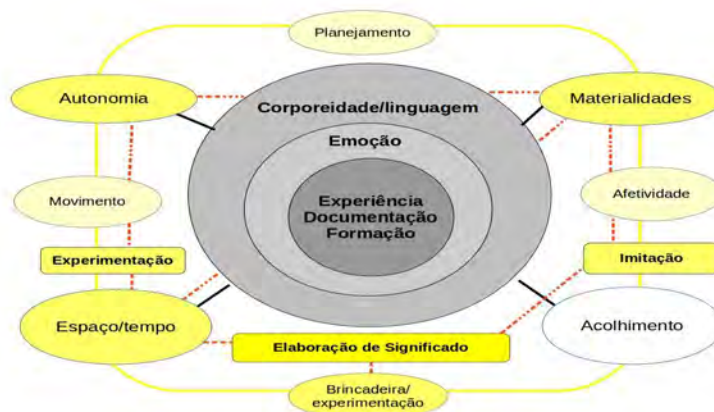


Ilustração 25: Eixos da Educação de Bebês – significação

A experiência vivida no espaço-tempo pensado e proposto à criança constitui-se em expressão e significação. Desta forma, o espaço precisa acompanhar os desejos dos bebês ao realizarem suas investigações em parceria.

O espaço está diretamente relacionado ao seu uso e a exploração do mesmo pelas crianças, e essa dinâmica de uso dos espaços está intimamente relacionada, ou até mesmo inseparável, da temporalidade. É preciso que se olhe para uma curva de tempo das ações infantis a partir da compreensão do corpo sensível e operante como fonte primeira das significações que vamos constituindo com o mundo e que se constitui como uma polifonia temporal das experiências dos bebês.

Conforme apresenta Eslava (2007), são as experiências que estão estruturalmente implicadas em um fluir temporal dos processos que dirigem as intenções e as ações perceptivas, as cognitivas, as criações, as relações e as ações criadoras de símbolos. Em nosso atuar no mundo se cruza um movimento incessante de percepções, emoções, história pes-



soal e social, em atitudes que vão criando o nosso entrelaçamento com o mundo, desde a vontade de que, quando e como conhecer.

Uma das primeiras consequências desta ética é considerar cada ação infantil em relação ao que a rodeia temporal, espacial, social e culturalmente. Estes processos complexos das ações infantis no tempo e no espaço, de acontecimentos, de dinâmicas, constituem redes de atuações em múltiplas direções que devemos observar e relacionar ao ato de conhecer que as crianças realizam. A observação – documentação – interpretação das experiências primeiras dos bebês como duração e o caráter de utilização simbólica que fazem dos objetos, no espaço e nos seus tempos, possibilita a elaboração de proposições e experimentações que são oferecidas a elas para que construam suas aprendizagens.

*A organização do espaço é muito importante para os bebês durante suas vivências e descobertas na Educação Infantil. Sendo que muitas vezes as educadoras precisam organizá-los bem antes de recebê-los. Refletindo dessa forma sempre que vou organizar um espaço antes da chegada dos bebês procuro pesquisar e estudar a faixa etária e refletir sobre as possibilidades, brincadeiras e objetos que mais lhes encantam nesta fase. Mas é importante que essa organização seja com objetos simples e instigador quero dizer não deve ser elaborados espaços com brinquedos caros e sem significados. Quero dizer é muito mais interessante para os bebês objetos e brinquedos que possam ser construído com muita criatividade pela educadora. Simples, encantador e seguro, como: caixas de papelão, garrafas pet's, tecidos e guiços são itens que podem oferecer a criação de "um mundo colorido", curioso e cheio de fantasias imagináveis para nossos pequenos descobridores de um mundo que muda e pode ser reinventado todos os dias.*

*Professora Cristina, grupo de 1 a 2 anos, julho 2012.*

Redescobrir os mecanismos que determinam os jogos com o tempo, as transformações rítmicas que constituem o atuar da infância, nos leva a pensar na incógnita dos processos cognitivos, junto com conhecimentos teoricamente constituídos, que não são somente filosóficos, pedagógicos, sociológicos ou artísticos. A imaginação e a participação devem acompanhar um caminho para além do que é diretamente observável.

Cabanelas (2007) realizou em 1998 uma entrevista com Francisco Varela para conceber seu estudo acerca da curva de tempo e das ações infantis a partir do diálogo e da direção entre mente e corpo. A autora embasada nos princípios de Varela para o *conhecer* – que já foi apresentado no trabalho, aponta aspectos na recíproca transformação do ser humano e do mundo, os ritmos, nas atitudes de mudança frente a vida, nos habitam o ser mesmo expressando-se através da tensão e da busca pelo conhecer. Uma tensão que em sucessivos intercâmbios e encontros criam vias internas e distintos níveis de aprendizagem. Estas experiências são altamente variáveis e indeterminadas e portam informações sobre objetos, lu-

gares e tempos. Da mesma maneira, também é variável todo o ajuste e controle fino de movimentos que as crianças precisam para dar causa as experiências.

A infância é o momento em que se inicia a construção dos limites dessa “paisagem interna”. Desde estes limites, as crianças projetam para si a paisagem que a rodeia, se fundem nas e com as coisas e com todo entorno, fazem isso com a imagem que o mundo mesmo lhe devolve, “encarnado”, no corpo com cada um deles.

(CABANELAS, 2007, p.70).<sup>21</sup>

Nessa intensa relação que considera espaço e temporalidade, os bebês e as crianças bem pequenas recolhem informações a partir de todas as ações que envolvem os seus corpos, como na troca de olhares com seus cuidadores, na partilha de momentos de rotina ou na exploração dos espaços e materiais. Observo que, no brincar com o corpo, o bebê elabora significados de suas experiências vividas até então. Eles brincam com suas mãos, com seus pés, tocando em tudo ao seu redor, provando as coisas do mundo e também, através da coordenação entre o paladar, tato, olfato, visão, audição, sentimentos e ações. Todas essas sensações estão relacionadas à percepção. Conforme apresenta Merleau-Ponty (1999), a percepção não é conhecimento sobre o mundo, mas sim o modo de acesso ao mundo em que o conhecimento tem que se basear.

De acordo com Goldschmied & Jackson (2003), os bebês, no início da vida, elaboram suas descobertas sobre si mesmos e sobre o ambiente próximo, através da ação de seus corpos – mexendo seus braços e pernas, olhando suas mãos, dando pontapés, rolando, agarrando e empurrando objetos, tocando, cheirando, ouvindo, gatinhando, caminhando. As autoras continuam sua argumentação colocando que, antes de falar, é através das ações que os bebês expressam aquilo que vão descobrindo e sentindo para os adultos atentos.

Observando esses aspectos aponto que os bebês para aprender, exigem tempos diferenciados, pois abordam o mundo e o desconhecido de modo intenso e isso se dá em suas inexperiências encantadas, admiradas, envolvidas. Cotidianamente enfrentam a experiência da primeira vez em suas investigações.

É com o corpo que a criança brinca, desde as explorações dos bebês até os inflamados diálogos do jogo simbólico. Desta forma, torna-se importante observar esse corpo que é brincante e ativo em todos os momentos de significação de mundo pelo bebê e as crianças bem pequenas. Pensando nas brincadeiras e no entrelaçamento corpo/mundo, Brock (2011) coloca que ela resulta em uma aprendizagem iniciada pelas crianças. A motivação intrínseca está relacionada ao ser brincante, pois é um estímulo que as crianças têm que as move em busca da brincadeira, que resulta em aprendizagem. Seria pensar em uma aprendizagem que se inicia na criança, permitindo que ela interrogue o mundo com o seu agir.

---

<sup>21</sup> Tradução da autora

Goldchmied & Jackon (2006) coloca que a autoexploração é a chave para a brincadeira heurística e nesse brincar o foco do bebê está na descoberta, na exploração dos objetos por meio da manipulação que eles realizam com seus corpos. “É surpreendente observar a maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade – se os pés e seus dedos estão descobertos, eles respondem de maneira vívida ao estímulo à excitação que o objeto escolhido induz.” (GOLDCHMIED & JACKON, 2006, p.115).

Para Huizinga (1999, p.3-4) o jogo é justamente tudo o que transcende os limites racionais entre o que é físico e o biológico. Por isso, sua função, a partir deste ponto de vista, passa a ser “função significante, isto é, encerra um determinado sentido [...] que transcende as necessidades da vida e confere um significado à ação”. É na conjugação dos elementos primordiais do jogo – alegria, divertimento e tensão – que encontramos a possibilidade do vínculo lúdico do corpo com o mundo (BERLE; MURILO; RICHTER, 2012).

As experiências dos bebês são plurais porque são capazes de ampliarem seu repertório de mundo através da potência de sua ação autônoma.

### 5.5.1. Cena 3: Descobrimo o minhocão



*Ilustração 26: Bebês no minhocão.*

Fonte: Baby House (2013).





*Quando cheguei à sala de turma do Minimaternal, por volta das 14h a professora e duas assistentes estavam rindo muito, sentadas no chão em volta de um tatame onde estavam algumas crianças do grupo sobre um minhocão cor laranja, uma almofada circular e comprida que geralmente fica sobre os colchões que ficam na área que tem espelhos na sala. Quando me viram, as crianças não pararam o que estavam fazendo, mas Brenda olhou para câmera e fez uma careta, logo mais se juntaram ao grupo mais crianças que sentaram no minhocão com as pernas abertas, como se esse fosse um cavalo. Francisco subia e descia do mesmo, foi imitado por Vicente que logo desistiu da tentativa de ficar em pé sobre o “brinquedo”. A professora logo me contou que foram as crianças sozinhas que inventaram a brincadeira. Elas pegaram o minhocão puxaram para o meio da sala e começaram a brincar dizendo que era cavalo, mas daí veio o Francisco e logo incrementou o brincar dando a ideia de ficarem em pé e pularem, quando eles caíam para fora todos davam boas risadas. Diz a professora: “Essas crianças inventam coisas e agora todos os dias querem repetir a brincadeira e sozinhas organizam tudo”.*

*Diário de Campo, junho de 2013.*

Nessa experiência os bebês narram suas iniciativas próprias que se inscrevem em um contexto sociocultural, o qual, ora cimentando a vida social, ora introduzindo por meio de ações miméticas de comportamento, vão adentrando o universo simbólico partilhado. O sentido de imitar as ações do outro, com quem eu compartilho experiências, remete à possibilidade de uma elaboração que inscreve o bebê no território do simbólico, da comunicação e



da cultura. Os bebês com um ano já apresentam uma elaboração um pouco mais complexa e linguageira, e vão elaborando e complexificando suas experimentações.

As ações que os bebês e as crianças bem pequenas empreendem na parceria com seus pares se conjecturam em habilidades miméticas. São essas habilidades que permitem ser reconhecido, fazer-se reconhecer por meio da experiência comum dos códigos partilhados, da comunicação dos gestos e das experiências de espelhamento. Nesse aspecto é que se encontra o fundamento simbólico por detrás dos gestos miméticos.

É no momento em que o homem recorre ao gesto mimético que ele participa como cocriador do próprio símbolo, que ele, como no processo ritual (reatualizado), confirma sua validade e sua significação junto ao grupo social. [...] o gesto fundador das origens, é libertador, já que permite ao homem a ação no momento em que ele participa desse mundo, como cocriador desse mundo.

(CONTRERA, 2004, p.10).

Conforme Bruner (1995, p.30), o bebê “faz muito a partir de muito pouco”. Eles vão, na convivência com seus pares, criando estratégias particulares. Nesta Cena os bebês organizaram em parceria a brincadeira e juntos vão incrementando suas ações, ao imitarem uns aos outros. Como seres participantes do mundo, entram em linguagem nos espaços de vida coletiva, e juntamente com o adulto, “combinam elementos para extrair significados, assinar interpretações e inferir intenções.” (BRUNER, 1995, p.30).

Com a mimese se desenvolve um conhecimento prático intimamente ligado ao corpo e de grande importância para a capacidade de ação social do homem. Nesse sentido, o conceito de mimese proposto é o de Pierre Bourdieu (2004), uma mimese encarnada, da ordem do sentido prático. Nessa linha de pensamento Varela (1994) coloca que a cognição não é formada por representações, mas por ações corporizadas.

A mimese, segundo Wulf (2005) antes de tudo significa imitação. Esse sentido atribuído ao termo vem desde antes de Platão, porém este e Aristóteles não concordavam com essa ideia. Os processos miméticos buscam estabelecer uma concordância do modelo com a cópia. Mas o critério não é a igualdade e sim uma concordância e uma semelhança entre os dois – o objeto observado e o observador que realiza a ação – que gera uma grande diversidade de reproduções e deixa livre o curso da criatividade.

À mimese é atribuída novas significações, por ocasião de uma simulação. Os processos miméticos se apoderam dos signos que não denotam mais o real e que se remetem mesmo na sua ausência. Segundo Benjamin (2002), a criança experimenta o mundo de modo mimético. No ato mimético, ao imitar alguma coisa, como as crianças que brincavam de andar a cavalo sobre o minhocão, elas compreendem que seu corpo é um instrumento de expressão e que podem usá-lo para seus próprios fins de conquistar o que desejam, para obter um certo reconhecimento do outro que assiste. “Acompanhados de interpretações sim-

bólicas, tais processos miméticos desenvolvem as atitudes para a reflexão e a linguagem”. (WULF, 2005, p.87).

Nessa relação de elaboração simbólica que se da no corpo, é possível reconhecer que as ações corporizadas estão relacionadas ao esquema corporal que não é simplesmente experiência do corpo, mas experiência do corpo no mundo. Com a noção de motricidade, Merleau-Ponty (1999) pôde mudar o sentido clássico do conceito de corpo, indo para além de seu pressuposto de interioridade presente na tradição, o que resulta no conceito de “corpo próprio”: é sua experiência que enraíza o espaço na existência. Nesse aspecto, os bebês e suas narrativas são corporificadas e transmitem suas intenções e dizeres das experiências primeiras que estão vivenciando na escola de educação infantil.

Analisando a questão da linguagem, o filósofo aponta importante relação que nos permite interpretar os bebês e suas narrativas, ao dizer que há por detrás da palavra uma atitude e um gesto, pois ela tem um sentido que antecede o conceito e é imanente à fala. A palavra e a fala, diz Merleau-Ponty (1999), são presenças no mundo sensível dadas pelo corpo. A gesticulação do corpo é um poder de expressão natural que abre para a significação. Assim, os gestos são compreendidos pela reciprocidade intersubjetiva, pois quando duas significações percebidas se entrelaçam, um novo mundo cultural começa a existir. A professora, ao colocar que os bebês todo dia querem brincar dessa brincadeira e que a cada dia fazem coisas novas, elucida que nessas ações partilhadas, nos gestos que realizam no brincar os bebês vão elaborando os significados contidos nessa experiência.

Há um novo sentido, uma variação do “ser-no-mundo” dado pela diferenciação da mímica, do gesto. Assim, o sentido se faz para cada um no contato corpóreo de sua existência. É num mundo sensível, então, que a fala se revela como saber intersubjetivo, um meio de expressão no nível do corpo que antecede a linguagem e as primeiras elaborações. Esses aspectos são importantes para a formulação de uma fazer cotidiano com os bebês, um fazer que possibilite a eles esse elaborar do mundo, em uma relação corpórea com o outro que também é bebê e também está experimentando as coisas do mundo.

Os bebês, deitam, sentam, ficam em pé sobre o minhocão, vão nos seus gestos corporais oferecendo uma leitura ao outro que observa e começa a realizar suas elaborações simbólicas.

Porém, quando indico a mimese como um importante aspecto da significação para os bebês, quero acrescentar que não se trata de uma ideia de imitação, pois, conforme argumenta Bruner (1983, p.13) “a imitação é uma explicação fraca”. Mesmo quando as crianças se expressam nas suas falas iniciais com expressões semelhantes às dos adultos, o autor argumenta que “é altamente duvidoso que a criança tenha sido exposta a exemplos suficientes das regras para as ter aprendido por indução.” (1983, p.13). O domínio da linguagem “parece ser sempre instrumental, as crianças vão fazendo coisas com as palavras no mundo



real, desde que *significando* alguma coisa.” (BRUNER, 1983, p.13. Itálico do autor no original). A mimese possui um duplo significado, o de imitação e o de configuração. Imitação e configuração parecem excluir-se de maneira recíproca, mas isso não ocorre nas ações miméticas, pois elas enriquecem com uma forma humana o repertório figurativo dos homens que se relacionam com ela [a mimese]: “Ela atua no observador, não de forma causal, mas simbólica. Nas ações miméticas abre-se o caminho a um mundo que não só existe na forma material mas também simbólica.” (GEBAUER; WULF, 2004, p.15).

Desta forma, observando esses aspectos, aponto que os bebês, enquanto sujeitos ativos, social e comunicativos, com uma certa capacidade de ordem e especialmente interessados em interpelar a cultura e o mundo, nos apontam novas possibilidades de pensar e realizar uma prática pedagógica com eles.

Os bebês nos fascinam pelos momentos que transformam em únicos. É rico ver um sorriso de satisfação quando descobrem algo ou conseguem realizar um feito inédito para eles. Ao mesmo tempo, nos exigem um tempo para que possamos esperá-los sem pressas, antecipações nem estimulações precoces que em nada contribuem para seus processos de conhecimento e aquisições. Nesse sentido, Hoyelos (2007) acrescenta que estar com os bebês desta forma, faz com que os instantes sejam completos, preciosos e consistentes. Para o autor, “os bebês aproveitam a oportunidade das situações somente se estão disponíveis, sensíveis, para isso.” (HOYELOS, 2007, p.12).

Em relação a essa observação, o grupo de um a dois anos sempre surpreende aos adultos na escola. Nessa fase, os bebês são dinâmicos e muito envolventes em suas descobertas diárias, gostam de desafios e o linguajar deles encanta os adultos.

#### 5.5.2. Cena 4: Banho de farinha



Ilustração 27: Banho de farinha I.

Na experiência que será apresentada a seguir foi oferecido aos bebês a bacia de farinha, com o intuito de observar e documentar a exploração deles. O grupo foi dividido, os 4 bebês: Vicente, Isadora, Francisco e Flávia estão nesse episódio com 7, 8 e 9 meses; Nina e Max com 1 ano. Os dois grupos exploraram por um bom tempo a bacia de farinha, porém os bebês de um ano e que já tinham experimentado uma proposição parecida, pareciam elaborar com mais segurança o material e tiveram mais intimidade com a farinha. Nesse aspecto, destaco que a imitação, exploração, elaboração dos bebês tem uma relação direta com a repetição. As experiências que são primeiras pedem sua repetição para dedicar uma maior elaboração ao fazer de novo.



A Cena apresentada de exploração da farinha nos remete a diferentes aspectos que estão relacionados a especificidade do trabalho com os bebês nos espaços de vida coletiva. Esses aspectos são: o papel do adulto como o proponente dessas experimentações e como o parceiro atento e sensível; as proposições de uma didática da educação dos inícios dedicada aos bebês; as materialidades que sustentam as experiências dos bebês; a inseparabilidade entre corporeidade, temporalidade e organização do espaço; a brincadeira, o jogo heu-

rístico e as ações autônomas dos bebês.

Esses aspectos possibilitam refletirmos sobre as práticas oferecidas aos bebês e como eles em suas experiências primeiras, elaboram significados e sentidos de mundo. Mèlich (2005) coloca que o ser humano é um espírito encarnado e que em todo o espaço e tempo tem a necessidade de transmissão (como receptor e como emissor). Sua presença no mundo é de um ser que não só é capaz de simbolizar, e sim que na sucessão de espaço e tempo realmente se constitui como humano por mediação do irrenunciável trabalho com os símbolos. Desta forma, argumenta o autor, que para o ser humano o trabalho dos símbolos se desenvolve com a ajuda imprescindível de seus sentidos corporais, que vão se identificando mediante suas histórias vividas por e com o seu corpo. Este está encarregado da identificação – processos de identificação – de ser humano na vida cotidiana e, ao mesmo tempo, constituem o instrumento necessário para alcançar a instalação de seu espaço e seu tempo.

Organizar as proposições a serem oferecidas aos bebês precisa considerar aspectos como o simbolizar do bebê que acontece na cultura e a dedicação em pensar em uma abordagem de atenção às crianças bem pequenas e aos bebês. Mas que também precisa se estender para todas as crianças. Pensar os espaços, os tempos, as relações e interações entre criança e adulto exige das professoras uma atenção que podemos denominar de um cuidado que educa, conforme nos apresenta a experiência de Lóczy.

Nas duas Cenas apresentadas, o adulto é o propositor, ele leva a bacia e a farinha, organiza o espaço onde isso vai acontecer e observa, documenta e interpreta para ser o narrador dessa experiência.

*Neste período, exploramos e brincamos com muitas coisas diferentes e todos os elementos utilizados nas atividades realizadas despertaram o interesse do grupo. As crianças tiveram oportunidade de experimentar materiais com texturas variadas que causaram sensações diversas nos pequenos. Por exemplo, em uma atividade exploramos farinha de trigo. Uma bacia com a farinha foi colocada para o grupo explorar livremente, da forma como quisessem o material. Imagine a bagunça que foi essa brincadeira, teve bebê que literalmente enfiou a cabeça dentro da bacia experimentando intensamente! Durante a realização desse projeto, as crianças tiveram a oportunidade de explorar coisas diferentes, brincar com brinquedos que não são brinquedos, experimentar sabores e texturas variadas... Em cada atividade realizada, uma nova aprendizagem. Foi um semestre cheio de experiências e descobertas para nossos pequenos!*

*Excerto do relato da professora Andreia, 12 a 23 de nov., 2012.*

O bebê, em suas aprendizagens, organiza o tempo de uma outra forma, pois seu tem-



po é de repetição, calma e exploração curiosa. Cada vez que ela faz algo de novo faz diferente e de forma que esse diferente possibilita fazer mais intensamente. É um fazer que se aprimora e leva a uma elaboração que acontece na repetição. Assim, o tempo trona-se condição necessária a sua aprendizagem. O que não difere da forma de aprendizagem dos seres humanos em todo o seu viver.

Na sequência a mesma Cena com Max e Nina que tem 1 ano, eles estão repetindo essa experiência e demonstraram uma elaboração maior frente a materialidade oferecida. Max, que parece mais confiante, pois já conhece o material. “mergulha de cabeça na farinha”:



*Ilustração 28: Banho de farinha II*  
*Fonte: Baby House (2012).*





Nesta Cena, podemos destacar a questão das emoções e da linguagem entre os dois bebês. Conforme Maturana (2009) as emoções são os diferentes domínios de ações possíveis e as diferentes disposições corporais que as constituem. “Por isso mesmo, sustento que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. [...] Finalmente, não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção” (p.22 e 23).

Max e Nina se conhecem e convivem durante o dia todo e por cinco dias da semana desde que chegaram a escola. Desenvolveram uma parceria linda, sempre se procuram para realizar investigações nos espaços da sala do berçário ou mesmo em outros espaços da escola. Percebemos neles uma cumplicidade em realizar as experimentações, trocam olhares, se alcançam objetos e um convida o outro para brincar. Quando trocaram de turma, foram juntos e acompanhados também pelo amigo Bernardo que não está nessa cena. Essa relação que eles desenvolveram, como afirmam Barbosa e Fochi (2012), confirma o bebê enquanto sujeito ativo, social, comunicativo, com uma certa capacidade de ordem, e, especialmente, interessado em interpelar a cultura, ajudam-nos a situá-lo numa esfera diferente daquelas apontadas socialmente.

O bebê está desde seu nascimento e até antes imersos num viver que ocorre na linguagem, na experiência de sermos observadores na linguagem, e o resultado disso é que o viver humano se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem, como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções Maturana (2009).

O encontro com/no emocionar do *outro* acontece na rede de conversação presente no momento do encontro. Dávila e Maturana (2009) argumentam que nosso viver humano ocorre no fluir relacional de nosso conviver no linguajar entrelaçado com nossas emoções em redes de conversações. Desta forma, o conversar é o entrelaçamento de duas ações: o linguajar e o emocionar. Os bebês, com seus gestos, movimentos, sorrisos, olhares estabele-

cem entre eles e com os adultos esse conviver linguageiro entrelaçado pelas emoções.

A educadora com a presença sensível captou os momentos de conversação entre os bebês e com ela que recebeu um lindo sorriso do Max que mergulhou o rosto na farinha e confirmava a ela sua alegria com esse momento. Essa observação possibilita reconhecer que o emocionar define a ação e a transforma. Todo linguajar se apoia num suporte emocional que pode mudar com o curso das emoções. Do mesmo modo, o fluir na mudança emocional modifica o linguajar.

Nessa relação que envolve o cuidado com o outro é que precisamos realizar a Escola da Infância. Uma escola onde os adultos estejam envolvidos na educação dos bebês e das crianças pequenas, onde transitam e atuam através de suas ações que se relacionam com a repartição entre o mundo e a vida, constituindo experiências compartilhadas das relações entre os bebês, os adultos e o mundo

### 5.5.3. Cena 4: Posso mexer também?



Ilustração 29: Exploração da Caixa Surpresa.

Fonte: a autora (2013).







*Outra atividade proposta para o grupo foi a de abrir e fechar “portinhas” de uma caixa, que continha diferentes compartimentos, em cada um deles tinham coisas diferentes. O grupo de mostrou muito interessado e curiosos tentando abrir as portinhas e quando encontravam alguma coisa nelas permaneciam atentamente explorando a surpresa. Esconder e achar é uma brincadeira divertida que as crianças apreciam muito. Na verdade, elas já demonstram maior interesse por este tipo de brincadeira e esse fato foi o que nos conduziu para o nosso primeiro projeto do ano. Lembrem que no relato anterior já contei à vocês sobre uma brincadeira de esconder... na qual as crianças se divertiram pra valer? Certamente teremos momentos muito divertidos em que as crianças irão aprender e descobrir muitas coisas. No próximo relato já teremos muitas novidades para contar pra vocês. Por enquanto, “CUCO! Vamos brincar de esconder?”*

*Excerto do relato da Professora Andréia, março de 2013.*

Esta cena, traz uma riqueza para se observar o aprender em parceria. Os bebês juntos investigam a caixa surpresa que tem quatro portinhas e em cada uma dela coisas diferentes. Majem e Ódena (2010), colocam que o jogar – na perspectiva do lúdico, do brincar no qual se encontra o brincar heurístico tem o objetivo de exploração e de descobrimento dos objetos e educam as crianças desde a mais tenra idade.

Na experimentação coletivas entre os bebês, as ações se encadeiam e se decidem em etapas que os próprios bebês organizam numa ordem que parece ao adulto caótica, mas que na verdade é uma ordem própria deles, estabelecida a partir de uma lógica que está apoiada nas relações que estabelecem entre eles, os que estão jogando.

Frente a esses desafios/possibilidades os bebês se fazem perguntas que os interessa colocam Sinclari, Stambak, Lézine, Rayana e Verba (1983), eles tentam responder sistematicamente repetindo os feitos e reproduzindo-os da mesma maneira num momento e introduzindo certas variações a fim de verificar a regularidade dos fenômenos produzidos. As respostas a estas perguntas induzem problemas novos que intentam resolver rapidamente e assim sucessivamente.

Os bebês em conjunto receberam a caixa surpresa e a educadora e eu ficamos observando e registrando com fotografias o que faziam. Rapidamente descobriram uma abertura e viram que lá dentro tinha um plástico transparente (bolha), então logo puxaram pra fora e seguiram suas investigações na caixa. O que demonstrou essa experimentação, foi como eles apoiados uns nos gestos e movimentos dos outros, foram incrementando a busca pelas possibilidades que o objeto – materialidade – oferecia. Como mostra as fotos os bebês encontram dentro de um dos compartimentos uma possibilidade de mexer e mover peças coloridas, eles partem para essa exploração conjuntamente. Embora tenha tido choro, pois alguns queriam mexer e acharam que os amigos não deixavam, as interações possibilitaram que se apoiassem para descobrirem juntos novas possibilidades e assim elaborassem no-

vos significados.

Outro aspecto, diz respeito ao fato de que muitos bebês são filhos únicos e acostumados a usarem seus brinquedos sozinhos, desta forma, nos espaços de vida coletiva isso é um ganho, pois eles encontram a parceria para brincar, explorara e prenderem juntos.

Para finalizar essa interpretação aponto que os bebês em suas investidas, e as imagens mostram isso, tem uma grande tenacidade para resolver os problemas que se apresentam a eles. No curso das observações é possível ver: o tempo longo que ficam explorando, a excitação, a seriedade e a ingenuidade surpreendente com que buscam compreender e utilizar os objetos que lhes são apresentados.

## 5.6. Acolher, Sustentar, Cuidar na Escola da Infância



Ilustração 30: Bebês Entre Eles.  
Fonte: Baby House (2013; 2012; 2012).

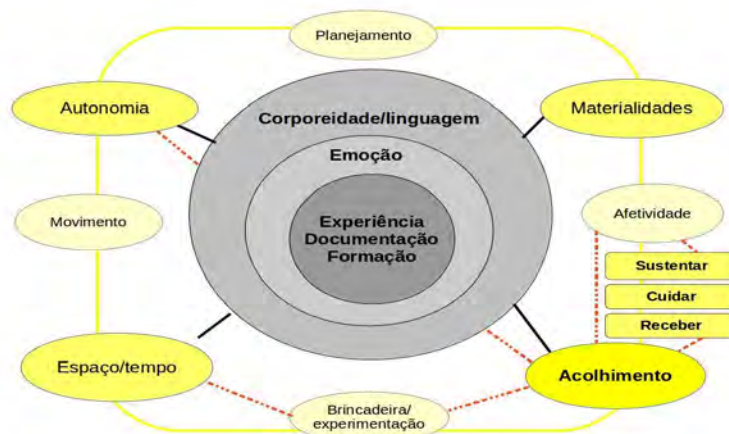


Ilustração 31: Eixos da Educação de Bebês – Acolhimento

As mãos são a primeira conexão do bebê com o mundo. As mãos pegam, deitam, lavam, vestem e alimentam o bebê. Como será diferente a figura de mundo que um bebê recebe quando mãos serenas, pacientes, cuidadosas e seguras lhe cuidam, se comparada à figura de mundo dada quando essas mãos são impacientes, ásperas e apressadas, inquietas e nervosas. No começo, as mãos são tudo para um bebê. As mãos são a pessoa, o mundo.

*Emmi Pikler (2010).*

Neste item, não vou trazer uma reflexão direcionada não apenas aos bebês e às crianças bem pequenas e sim uma discussão que abarca todas as crianças até 6 anos, pois



a ideia, ao se aproximar do final deste texto, é refletir sobre a educação dos inícios, que compreenda a infância como o início de algo novo. Como seres do mundo, as crianças, de acordo com Arendt (2002), ao chegarem ao mundo, irrompem com o existente e instauram algo novo, imprevisível. Elas chegam muitas vezes e esses inícios são complexos, percorrendo toda a infância.

Nesse sentido, acolher as crianças nos espaços de vida coletiva significa muito mais que recebê-las no espaço físico das instituições, preparar atividades de acolhida e, especificamente no Brasil, dar colo e beijos. O acolhimento envolve muito mais que isso, muito mais que receber com um sorriso e com palavras doces; precisamos, aliás, romper com essa ideia de acolhimento, pois ela está equivocada! “Acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo.” (STACCIOLI, 2013, p.25).

Discutir o acolhimento envolve pensar em outros aspectos que estão presentes nessa complexa prática: sustentar, cuidar, receber; atender a criança com uma observação disponível para compreender as relações que ela estabelece, os pensamentos que estão por trás das ações e como desenvolve constantes reelaborações simbólicas em relação às solicitações que recebe. Neste sentido, acolhimento é mais um dos aspectos que envolvem a formulação de uma Escola da Infância e das especificidades de uma educação dos inícios, que se dedique a receber os recém-chegados, como já apresentei.

O mundo em que os seres humanos nascem é um mundo compartilhado com outros. O recém-chegado nasce rodeado de outras pessoas que o acolhem no momento de nascer. Sem acolhida não há vida. Se nascemos e continuamos vivos é porque fomos acolhidos. Esta acolhida faz com que estabeleçamos relações com os outros, relações ambíguas, de amor e de ódio, de alegria e de tristeza (MÈLICH, 2002).

Os aspectos descritos ganham força quando pensamos na educação desses recém-chegados, que estão em um tempo curto, já convivendo nos espaços de vida coletiva. Na Escola da Infância as situações acolhedoras produzem ações significativas e facilmente recuperáveis, do ponto de vista das crianças e de suas potencialidades emotivas, que acontecem no conviver e no linguajar, na parceria estabelecida com o adulto atento que acolhe, sustenta, recebe a sua curiosidade e vontade de participar ativamente desse espaço, que é cultural e social.

Existem diversas estruturas de acolhida: a família, a comunidade política, a comunidade educativa, que podem ou não funcionar, conforme a hospitalidade que se oferece ao outro, a esse outro que me é estranho e semelhante ao mesmo tempo. Porém, o que acontece quando a estrutura de acolhida que é a educação não desempenha essa função? O que acontece é que algo fica descoberto e a educação, enquanto estrutura de acolhida, coloca a todos e, principalmente, as crianças, em uma penosa situação.

O que significa pensar a educação como hospitalidade ao outro? Que pedagogia seria capaz de fazer da experiência educativa um gesto de hospitalidade incondicional ao outro? Como educar para a alteridade? Esses questionamentos situam no contexto da educação a permanente tensão de oferecer estruturas de acolhida que permitam à criança estar ativa, competente e segura na escola. Essas estruturas de acolhida condicionam e tornam possível a experiência da hospitalidade ao outro.

Discutir o paradoxo da hospitalidade na educação implica em conceber a experiência educativa como uma atitude de abertura e exposição ao outro, no acolhimento à sua palavra, numa escuta atenta e interessada pelo que ouve, mas também como uma experiência que define as regras e as leis sob as quais a hospitalidade concretamente se realiza no contexto educacional.

Todo gesto de hospitalidade simultaneamente exige uma atitude de receptividade e acolhimento à visita do estrangeiro, bem como também demarca uma posição, um lugar através do qual a experiência da hospitalidade se torna possível, como abertura incondicional da escola ao outro que irrompe com sua visita inesperadamente (MIRANDA, 2013). Portanto, na hospitalidade, há uma permanente tensão entre o acolhimento incondicional ao estrangeiro – que é a criança – e o que condiciona o acolhimento ao outro, e que tornam possível a hospitalidade: “A hospitalidade é uma experiência radical que coloca em funcionamento os conflitos da convivência humana, além de expressar os limites e as possibilidades de um maior desprendimento de si.” (MIRANDA, 2013, p.5).

Skliar (2003, p.202) refere que na educação pode-se falar de uma “pedagogia do outro como hóspede a ser permanentemente reformado”. Em meio a esse paradoxo, a educação como hospitalidade pode ser descrita em termos de acolhimento, mas também de hostilidade ao outro. No contexto educacional, ao mesmo tempo em que a escola abre as suas portas para a inclusão do outro, também determina sob que condições essa inclusão deve acontecer. O bebê, pelo desconhecimento sobre ele, suas possibilidades e potência, talvez seja o estrangeiro mais declarado.

Acolher o que emerge do viver, com os bebês e as crianças bem pequenas, significa compartilhar sentidos. Assim, aprender é constituir um repertório de sentidos, uma narrativa que me permita compartilhar um mundo, uma cultura, e deles fazer parte.

Nesse sentido, argumento que a reflexão sobre a corporeidade é aplicável às estruturas de acolhida do ser humano, seja a família ou as outras instâncias de vida coletiva, mediante seu incessante trabalho de transmissão e orientação. Desta maneira, ser humano é constituir-se como alguém cuja característica fundamental é a relacionalidade, o intercâmbio efetivo e afetivo de ideias, ações e sentimentos, marcados por histórias sempre móveis e flutuantes.

Nessa perspectiva, abordar a educação como hospitalidade consiste, de certo modo,



em destituir a centralidade do sujeito soberano, com vistas a descrever a subjetividade, a partir da estrutura “um-para-o-outro” como acolhimento à palavra do estrangeiro, do

Outro que reclama uma relação de hospitalidade com ele, uma relação desinteressada e gratuita. Outro que me pede uma relação de doação e acolhida. O outro não pede o reconhecimento de seus direitos, senão que apela à minha capacidade de acolhida.

(BARCENA; MÈLICH, 2000, p.146).

Dessa forma, cabe apontar que uma relação educativa pensada a partir da estrutura *um-para-o-outro* se define como acolhimento e hospitalidade, relação entendida para além da representação da diferença e da simples assimilação do Outro como um semelhante. A educação pensada como acolhimento ético está para além de toda relação de dominação que representa e tematiza o Outro a partir de categorias totalizadoras. É hospitalidade não hostil, que está na anterioridade de toda relação de objetivação do Outro.

Nesses termos, pensar uma educação no contexto de uma ética de hospitalidade, significa fazer da impossibilidade da lei incondicional da hospitalidade uma experiência possível: “Implica construir na educação uma relação de proximidade com outro que não visa condicionar e submeter sua alteridade às determinações impostas de um pensamento totalizador, ou seja, construir uma relação ética para além de toda objetivação e domínio do Mesmo sobre o Outro.” (MIRANDA, 2013, p.5).

A educação como ato de acolhimento e gesto de hospitalidade não visa transformar o Outro, mas consiste em acolher o outro na sua radical alteridade, consiste em não abordá-lo como tema, não representar a sua imagem desprovida de existência, não transformar sua diferença em objeto de assimilação. Significa, enfim, não submeter sua alteridade ao regime de poder e domínio que a educação dedica aos Seres. A educação, como gesto de hospitalidade, não visa, portanto, à tematização, à representação e à objetivação do Outro.

Desta forma, um método que acolhe interpela a competência do adulto, remetendo a pensar na realidade das coisas e na relação entre as pessoas. O adulto deve ser aquele que oferece seu olhar, seus ouvidos, seus braços, enfim, que se dedica a estar com as crianças bem pequenas e com os bebês de forma ocupada e preocupada, assumindo responsabilidade pelo encontro entre eles. Staccioli (2013) argumenta que tornar concreto e cotidiano o princípio de que a criança é sujeito de direitos, e que tem direito de receber o reconhecimento das suas exigências, é uma tarefa nada fácil:

A tarefa é árdua se o adulto decidir realmente “acolher” as crianças de modo personalizado e levar em conta as suas emoções e de seus familiares durante o período de ambientação e depois dele. [...] deve se reconhecer a criança e também o seu mundo, principalmente familiar. [...] Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóte-

ses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer relações “escondidas” com outra criança.

(STACCIOLI, 2013, p.28-29).

E como precisa ser o pedagogo de uma pedagogia da acolhida e da hospitalidade? Não deve ser o pedagogo que guie, e sim alguém o que acompanhe, que ande junto, ao lado do Outro, numa presença disponível que comunique: “estou junto a ti”. “Educar é como uma viagem”, me disse Mèlich em Barcelona, no ano de 2013, e existem duas grandes maneiras de viajar: uma é com um guia, que conduz teu olhar; a outra é com um acompanhante que não conhece o caminho e permite ao Outro a criação, como diz Foucault tu cria a tua vida como um obra de arte.

Só um encontro sensível com o individual, o particular, o cotidiano e o singular podem constituir um encontro genuíno. É nesse sentido que falamos da educação que se transforma em dar sem esperar nada em troca. Esse dar do professor não só oferecendo algo ao outro, mas também oferecendo algo a si mesmo (MÈLICH, 2006).

### 5.6.1. Cena 6: O beijo!



*Ilustração 32: Fotos extraídas de filme: Vicente e Isadora se encontram.  
Fonte: a autora (2011).*









*Entrei na sala do Berçário e inicialmente optei por observar os bebês um pouco sem usar a máquina fotográfica. Conversei com a professora, que me falou que os bebês – Francisco, Vicente, Isadora, Flávia e mais uma menina – que antes não saiam do alugar, agora estavam se deslocando pela sala toda. Comecei a observar e vi que eles se arrastavam pelo chão, e o mais curioso é que todos os cinco bebês tinham o mesmo movimento, o que não costuma ser comum, pois geralmente uns engatinham, outros se arrastam com a bunda, outros se arrastam para trás num mover-se, que nunca, até aquele momento, tinha sido coletivo. Esse grupo nos desafiou com essa forma coletiva de usar o movimento. Pareciam minhoquinhas, se arrastavam todos de bruços, e com rapidez se deslocavam pela sala. Observei que os bebês, a todo momento, se procuravam e se afastavam, trocando alguns objetos uns com os outros. Não havia choro e a professora estava sentada no chão junto dos bebês e sempre sorrindo para eles, que pouco a solicitavam. A educadora assistente estava trocando alguns bebês e logo foi preparar o lanche que seria oferecido a eles. Resolvi então ligar a câmera. Percebi que todos os bebês estavam tão ocupados que não me procuraram para pedir colo, mostrar brinquedos ou mesmo trocar sorrisos. O que pareciam querer era explorar com seu corpo potente as novas possibilidades de movimento descobertas. Na semana anterior tinha estado na sala – como sempre, filmando – e eles ainda não se arrastavam. O Vicente entrou na escola uma no mês antes e ficava sentado por um longo tempo e depois costumava deitar. Passado esse tempo breve em que estive sempre no chão, e com liberdade de movimento, sua postura corporal mudou bastante. Agora estava ativo e explorador.*

*Diário de Campo, 28 de novembro de 2012.*

A seguir apresento a descrição do que a câmera captou depois que foi ligada. O que apresento está narrado pelos bebês e as fotos acima mostram<sup>22</sup>.

*Quatro bebês estão próximos. Isadora está deitada no tatame. Outros dois bebês estão no chão, perto da professora. Vicente está deitado de bruços próximo ao tatame. Ele se aproxima com facilidade de Isadora, que, deitada no tatame, se desloca se arrastando. Coloca a mão no rosto dela e me olha. Ela tem um objeto lilás na mão, parece com uma pequena xícara de plástico. A mão do colega parece cobrir sua visão e isso parece*

<sup>22</sup> As imagens foram extraídas do filme.

*incomodá-la. Ela sacode o rosto de um lado ao outro. Vicente parece perceber e tira mão do rosto da amiga. Ele olha para ela, que gira seu corpo olhando para cima e encontra o colega. Os dois se olham. Ela estende seu braço esquerdo em um movimento que pode ser de equilíbrio ou esforço do corpo, mas também pode ser na menção de tocar algo. Vicente aproxima-se do rosto da colega e parece dar-lhe um beijo. Vibramos com a ação inesperada. Ele me olha e vem em minha direção. Isadora continua a manipular o potinho. Agita suas pernas. Bate suas mãozinhas no pote. Vira-se de lado e tenta alcançar o colega.*

*Transcrição do Filme (11/12).*

Intitulei essa cena de “O beijo!”. Mas poderia ter intitulado conversa entre Isadora e Vicente, pois o que os bebês nos oferecem nessas imagens captadas é importante para pensarmos na comunicação entre eles, na forma como a linguagem que está no corpo fala e se intensifica com a possibilidade das interações.

“Nós seres humanos, somos o que conversamos.” (MATURANA, 2009, p.91). É dessa forma que a cultura e a história se encarnam em nosso presente. As conversações, como um “[...] entrelaçamento do emocionar e do linguajar em que vivemos, constituem e configuram o mundo em que vivemos como um mundo de ações possíveis na concretude de nossa transformação corporal ao viver nelas.” (MATURANA, 2009, p.91).

Vicente e Isadora, ao se comunicarem com seus atos e ações, olho no olho, passar a mão sobre a cabeça, tapar a boca da amiga, sorrisos e o tão surpreende “beijo”, expressam que o conteúdo do conversar numa comunidade arrasta consigo seus afazeres. A demonstração de afeto está ligada ao que o bebê já conseguiu extrair de sua cultura no tempo em que está inserido nela, mas o que se destaca é que ele com seus nove meses de vida já está experimentando coisas que lhe permitem interpretar e elaborar sentidos no convívio com os outros bebês.

O encontro com/no emocionar do Outro acontece na rede de conversação presente no momento do encontro. Dávila e Maturana (2009) argumentam que nosso viver humano ocorre no fluir relacional de nosso conviver, no linguajar entrelaçado com nossas emoções em redes de conversações. Desta forma, o conversar é o entrelaçamento de duas ações: o linguajar e o emocionar. O linguajar, como fenômeno biológico relacional, é a coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais.

Observar os bebês possibilita, a meu ver, reconhecer esse linguajar que é relacional – e corporal –, nas interações que estabelecem nos espaços de vida coletiva entre eles. As relações apresentadas pelas ações que a dupla de bebês realiza permitem concluir que o *emocionar define a ação e também a transforma*. A demonstração de afeto e a curiosidade

pelo outro parecem ter movido Vicente em busca de contato com a amiga. Estão eles se comunicando ao estarem em relação e com sua corporeidade.

Todo linguajar se apoia num suporte emocional e corporal, que pode mudar com o curso das emoções. Do mesmo modo, o fluir na mudança emocional modifica o linguajar. A existência na linguagem faz com que qualquer ocupação humana aconteça como uma rede específica de conversações que é definida pelo emocionar e define as ações que nela se coordenam, definindo determinado encontro com o Outro.

As diferentes emoções possibilitam e/ou interdita domínios de ações, tipos de comportamento: “Ao viver, fluímos de um domínio de ações ao outro, num contínuo emocionar que se entrelaça com nosso linguajar.” (MATURANA; ZÖLLER, 2004, p.9). A criança vai transformando-se dentro do espaço de convivência, configurado em suas interações, que são o entrelaçar no linguajar com sua mãe, pai, e outras crianças e adultos que formam seu mundo.

Outro aspecto importante, que os bebês parecem confirmar com suas ações, é que o aprender é a transformação de nossa corporeidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. Quando começo a me mover em liberdade e descubro que me desloco pelo espaço, aprendo de forma encarnada com e no meu corpo. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem não é o que considera que ela se dá como captação de um mundo independente num operar abstrato, que quase não atinge nossa corporeidade. Para Maturana (2009, p.60), “Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.”

Os psicólogos que se dedicam a investigar os bebês e o desenvolvimento de sua comunicação com o mundo têm se surpreendido com as habilidades que demonstram ao comunicar-se com suas mães – e Winnicott (2008) é uma importante referência nesse sentido; Bruner (1983) também dedicou intensos estudos sobre esse tema. Um bebê percebe e aprende a voz da mãe e os ritmos e melodias de suas expressões vocais mesmo antes de nascer, e reconhece o rosto da mãe em poucos dias, talvez no mesmo minuto após tê-la visto pela primeira vez isso fica mais intenso.

No primeiro ano de vida, as conversas e jogos com os bebês crescem em complexidade e eles se tornam companheiros vigorosos em muitas atividades cooperativas, compartilhando objetos e novas formas de ação, como já vimos pela narrativa da Cena: Descobrimo o Minhocão com os bebês de um ano.

Estes são alguns dos aspectos da comunicação inata, que foram confirmados pelas pesquisas nas últimas décadas. Foram feitas tentativas de explicá-los como consequência da habilidade e da compreensão materna. Mas o bebê parece aprender muito rapidamente, mesmo que esteja em contextos de vida coletiva sendo cuidado por outros adultos que não suas mães.



As emoções dos bebês foram sempre relacionadas direta e simplesmente com suas necessidades básicas, geradas por sentimentos primários de conforto ou desconforto. Entretanto, as expressões dos bebês, quando eles reagem a comportamentos espontâneos de outras pessoas não são, de modo algum, tão simples, e foi comprovado que bebês muito novos podem mesmo apresentar emoções sutis. A inserção dos bebês em espaços de vida coletiva, nos quais convivem com outros bebês, tem possibilitado que se acrescentem fatos de muita importância à compreensão do que os bebês elaboram e da complexidade dos motivos e emoções pelas quais eles regulam seus contatos com outras pessoas.

Hoyuelos (2007) destaca que o tema das inteligências emocionais há bastante tempo é discutido, mas, na prática, não é suficientemente considerado. Porém, o autor coloca que para o trabalho com as crianças de zero a três anos não podemos desconsiderar a importância das expressões emocionais da infância, dos sorrisos, dos choros, das birras, dos olhares, gestos e abraços.

### 5.6.2. Cena 7: Ficar junto!



*Ilustração 33: Fotos extraídas de filmagem: acolhida dos bebês.  
Fonte: a autora (2011).*





Cinco crianças estão na sala, se movimentam entre o tatame e o chão. A educadora está sentada próximo à parede. Algumas crianças manipulam argolas de acrílico que estão pela sala. No colo da educadora está acomodada uma menininha, parece ser a menor da turma. Nas mãos, a professora tem um livro. Ela conversa com as crianças. As crianças estão muito próximas da professora, brincam na sua volta, se apoiam nas pernas, passam as mãos pela professora. Ela acolhe as crianças que chegam. Um menino que está pertinho da professora, lhe estende os braços, parece pedir colo. A professora não vê. Na sala tem outra educadora, mas ela está um pouco mais distante. A professora, aos poucos vai estendendo o livro para a frente, até colocá-lo no chão. Três crianças se debruçam sobre o livro. Elas folheiam o livro, com a ajuda da professora, cada criança em um lado do livro. A professora coloca o livro na posição “correta” para a pequena que está as voltas com o livro. Ela segue manipulando intensamente o objeto. Chega mais uma criança, ela é colocada próximo a professora que está sentada no chão. Dois bebês se debruçam sobre o livro, manipulam argolas sobre ele, manipulam o livro também. A pequena que chegou, brinca no cesto que está no centro do tatame. As crianças interagem entre elas e com a professora. A professora roda uma argola no chão. O bebê permanece no seu colo. Tem muitas argolas espalhadas pelo chão. Um bebê vai para o escorregador que está ao lado direito da

*professora, a menina que estava manipulando o livro, segue o colega até o escorrega. A professora brinca com argolas com os pequenos. Eles reagem com felicidade. As crianças se movimentam muito, manipulando as argolas. Procuram o tempo todo a professora. Algumas argolas estão unidas formando um pequeno móbile. Uma criança agita o emaranhado de argolas, faz um pequeno som, o pequeno sorri. Um bebê é levado pela outra professora. Agora são cinco bebês. O bebê permanece no colo da professora, os outros estão a sua volta, estão à esquerda da professora. Eles brincam em um brinquedo que parece formar um cercadinho de plástico. Os pequenos interagem o tempo todo com a professora. Eles abrem e fecham a portinha, brincam nos cantos do cercado. Um bebê apoia sua mão na mão da professora, ela, então, movimenta sua mão para acolher a mãozinha. A professora acolhe cada interação, conversa com os pequenos. Uma das crianças cai, a professora faz menção de acolher a pequena, mas a pequena levanta-se prontamente e volta ao brinquedo. Uma pequena sai engatinhando. Outro bebê vai para o escorrega. A professora segura aberta o que parece ser uma portinha do brinquedo, o bebê volta do tatame e segura os dedos da professora, a professora sorri para o bebê ele se apoia na portinha e vai na direção do escorrega. No caminho encontra o livro que havia deixado lá antes e também duas argolas. Ao fundo a professora conversa com um bebê que está em pé. Senta e bate uma na outra, sai engatinhando levado as duas argolas em uma das mãos. Vai até o cesto que está no centro do tatame, deixa as argolas no tatame e, no cesto, pega uma pequena bolinha de pelúcia. A professora segue interagindo com o bebê que está no se colo. O bebê volta do tatame pra a professora, ela o recebe e entrega as argolas. Três crianças estão no entorno da professora, é como se ela fosse o centro. Os pequenos vão e voltam. A professora sorri e conversa com os pequenos.*

*Transcrição de Filmagem, setembro de 2011.*

O que está cena evidência e que procurei observar e interpretar, diz respeito às ações de acolhida entre as educadoras e os bebês e entre os bebês. O adulto acolhe, sustenta e cuida dos bebês, com uma presença atenta e disponível, sem, no entanto ficar falando, intervindo para frear ou mudar o movimento que o bebê faz.

Nessa cena por um longo tempo a professora e os bebês ficam brincando alegremente, trocam olhares, sorrisos, e isso é a forma de acolhida respeitosa que o adulto pode dedicar ao bebê para que ele se sinta seguro e amparado em suas investidas no ambiente e nas interações com os outros bebês.

No final desse tópico trago a apresentação de três aspectos que a meu ver são fundantes da Escola da Infância: Emoções e comunicação; temporalidade; cuidado e acolhimento.

## **5.7. Perspectivas Para o Desenvolvimento da Escola da Infância**

### **5.7.1. Emoções e comunicação na Escola da Infância**

O conceito de emoção, em Psicologia, é bastante controverso. Não existe acordo quanto a uma definição. Alguns pesquisadores separam a emoção da motivação; outros acreditam que as emoções sejam apenas uma categoria de motivos; outros definem emoção subjetivamente, baseados nos sentimentos vivenciados pelas pessoas; outros veem, ainda, as emoções como mudanças fisiológicas no corpo. A maioria dos psicólogos enfatiza as reações aos estímulos como o componente principal da emoção. Há muitos autores, contudo, que se concentram na percepção da situação que causa a emoção ou nos efeitos da emoção sobre o comportamento (FIAMENGHI, 1999).

A Teoria Psicanalítica é a expressão de uma visão de mundo do século XIX – início da aplicação da visão materialista científica a todos os campos do conhecimento. Consequentemente, ela necessita colocar as emoções sob o controle do intelecto, porque as emoções parecem ter um potencial negativo, levando às desordens mentais. Assim, bebês que são considerados como não tendo capacidade para lidar com o conhecimento advindo da experiência não seriam capazes de lidar com suas emoções em estado “puro”. Eles, em consequência, necessitariam desenvolver uma gama de processos psíquicos, defesas e interpretações intelectuais.

Nesse sentido, é enfatizado um número limitado de emoções fundamentais e diferenciadas, as quais possuem propriedades individuais, isto é, diferentes atributos faciais, vocais e gestuais, que fornecem importantes elos comunicativos entre os indivíduos. As expressões faciais e vocais da emoção são fundamentais para a habilidade do bebê de comunicar suas necessidades e estabelecer relações afetivas com a mãe nas primeiras fases de seu desenvolvimento. As emoções desenvolvem-se como consequência da maturação do sistema nervoso, de mudanças nas necessidades adaptativas e do desenvolvimento cognitivo.

Por longo tempo, a Psicologia aceitou, assim como a Filosofia, no período do Iluminismo, que o bebê recém-nascido teria um repertório de respostas emocionais muito limitado. Muitos pesquisadores acreditavam que, ao nascer, o bebê possuiria um só tipo de excitação difusa. Além dessa emoção, haveria passividade, que provavelmente não era considerada uma emoção. A excitação do bebê seria marcada por choro, contorção do corpo e perturbação. O estado de quietude e repouso seria emocionalmente neutro. Assim, a princípio, o único estado emocional seria uma excitação relativamente desagradável.

Desse modo, padrões típicos emocionais seriam diferenciados e desenvolvidos atra-



vés da maturação. A consequência de tal raciocínio é que intercâmbios emocionais com outras pessoas apenas seriam possíveis após tal maturação ter ocorrido. A teoria construtivista epigenética, em Psicologia, torna difícil a compreensão da delicadeza e propriedade aparentes das reações dos bebês às ações de outras pessoas, e de sua habilidade em reconhecer uma pessoa que lhes oferece cuidado e amor. Tal ponto de vista leva a dificuldades, quando consideramos como as trocas interativas positivas entre os bebês e outras pessoas são mantidas e reguladas.

Na teoria do egocentrismo no desenvolvimento dos bebês de Piaget (1952), bebês com menos de um ano de idade eram considerados incapazes de comunicar-se com outros da mesma idade. Durante muitos anos, as ideias de Piaget foram dominantes e inquestionáveis na pesquisa de desenvolvimento infantil. Contudo, recentemente, tais teorias foram questionadas, e alguns pesquisadores começaram a considerar o relacionamento dos bebês com outras pessoas como uma manifestação da chamada intersubjetividade – aquilo que emerge das nossas subjetividades em relação.

Tal concepção de relações humanas – e sua natureza fundamental – está presente nos trabalhos de Bateson (1973), Bruner (1977; 1990) e Stern (1985), entre outros, esta visão do inter-relacionamento humano foi enfatizada mais profundamente e definida mediante as análises do relacionamento mãe-bebê.

O conceito de intersubjetividade é importante para a compreensão do desenvolvimento infantil, pois ele nos auxilia a perceber o recém-nascido como um ser motivado, não um ser caótico, com comportamentos compostos apenas por reflexos. Nós estamos começando a compreender mais amplamente que os bebês possuem uma vida mental, que eles estão particularmente bem equipados para a vida social e desejosos de participar dela. O bebê nasce pronto para intercâmbios intersubjetivos.

Empatia emocional é necessária para a comunicação, porque a emoção é tanto parte do significado que a situação tem para o indivíduo, quanto parte da mensagem para os outros.

Quem aplicou os métodos da “análise conversacional” às interações mãe-bebê, demonstra que existe uma organização temporal, uma “coaçoão” e troca de posições comunicativas entre mãe e bebê, na sua comunicação não-verbal (FIAMENGHI, 1999).

Podemos afirmar que uma comunicação sadia ocorre primeiramente através do afeto, isto é, através da expressão de emoções positivas. Existe, na verdade, uma qualidade recompensadora especial, uma valência, no afeto entre bebê e mãe (WINNICOTI, 2008) e as emoções também realizam a comunicação entre sujeitos. Um bebê pode estar alerta e responsivo imediatamente após o nascimento, sendo particularmente sensível a vocalizações gentis e estímulos associados com o ser colocado nos braços, incluindo cheiro, calor, embalar e estimulação tátil suave. Bebês recém-nascidos podem ser acalmados com o uso dos

estímulos mencionados.

Olhando para a vertente antropológica das emoções, Le Breton (2009) argumenta que os sentimentos e as emoções não podem ser definidos como estados absolutos, substâncias que se podem transpor de um indivíduo ao outro. Tampouco são processos fisiológicos cujos segredos estão contidos no corpo: “Trata-se de relações.” (LE BRETON, 2009, p.9). O autor propõe uma abordagem subjetiva sobre as percepções sensoriais e a expressão das emoções. O aspecto subjetivo liga-se ao aspecto relacional na construção de seus significados.

A emoção, como um encontro entre alheios, é um processo lúdico de paixões experimentadas, expandidas, reinventadas e ressignificadas. Um momento em que revivemos o passado no presente e que alargamos nossa sensibilidade sobre o ocorrido, com o fim de dar sentido ao que vivemos. O encontro entre dois outros, ou mais, possibilita o nascer da emoção corporificada nos sujeitos. Símbolos culturais naturalizados compõem o jogo do sentir e do interpretar para a comunicação da vida cotidiana. Podemos observar isso intensamente no convívio com os bebês, que, com sua corporeidade, interpretam e comunicam seus sentimentos.

Os sentimentos e as emoções são produtos de relações travadas no cotidiano dos sujeitos. É vida se fazendo corporificada nas ações e apreensões dos sujeitos. Uma visão que apenas observa o aspecto fisiológico dos músculos faciais para definir sentimentos de alegria, tristeza ou angústia naturaliza, nos bebês, o processo emotivo em níveis nos quais a subjetividade dos contextos e das relações não é percebida como lócus de diferenciação das emoções. Uma piscadela, ou um sorriso, podem indicar várias interpretações que dependem da situação e de toda interação ocorrida para essas ações.

Le Breton (2009) tematiza o corpo entendido como um instrumento comunicativo. Compreender a comunicação diz respeito a compreender todo o aparato gestual inscrito no corpo. Os gestos são os estilos de figuras de ação, e compõem a esfera simbólica das culturas. Aqueles transmitem significados, todavia, seu sentido não é dado, mas compreendido.

Esses aspectos indicam a importância que as emoções e a corporeidade têm para compreendermos os processos de significação e atribuição de sentido para os bebês, em suas experiências primeiras nos espaços de vida coletiva.

Hoyuelos (2007) considera que as distintas atitudes corporais dos bebês são maneiras de entender o mundo e de entender a si mesmos nas diversas formas viáveis de conhecer e aprender. São essas pistas que podemos seguir para entender a variedade de estratégias que utilizam os bebês para se relacionarem com o mundo e, também, com as propostas educativas que lhes são apresentadas.



### 5.7.2. Os tempos na educação de bebês

Dar tempo aos bebês, sem antecipações ou interrupções desnecessárias, significa saber esperá-los ali, onde se encontram em sua forma de aprender. A relação do tempo com as experiências vividas dos bebês é fator fundamental, pois o tempo perpassa as ações e organizações escolares nas quais os bebês estão submetidos. A jornada que se organiza nos espaços de vida coletiva nem sempre respeita as subjetividades e os desejos que devem mover a curiosidade pelo novo, pela descoberta.

A jornada, geralmente, se estabelece para dar ordem e organizar a ideia de todos iguais e ao mesmo tempo. Desta forma, o que se desvia do tempo estabelecido pela jornada previamente elaborada e rígida, frequentemente é visto como ruim e que precisa ser corrigido. As educadoras ficam bastante incomodadas com situações em que “perdem o controle do tempo” e, conseqüentemente, das ações a serem realizadas no decurso de um dia com as crianças.

Desta forma, ao acompanhar as experiências dos bebês, fica nítido que a relação temporal que se estabelece para os adultos na jornada de um dia de trabalho junto dos bebês é diferente da relação que os bebês estabelecem com seus desejos e com suas necessidades. Sendo assim, é preciso pensar em como é possível articular a experiência do tempo das crianças com o tempo vivido na escola de educação infantil.

Nossa cultura ocidental, herdada do pensamento grego clássico, propõe três maneiras diferentes para pensarmos o tempo. Essas três maneiras têm características diferentes, mas todas estão relacionadas e se fazem sentir em nosso viver. *Aion*, *Kronos* e *Kairos* são formas muito sugestivas para se tratar e entender os tempos individuais dos bebês, o tempo que eles usam para significar suas experiências e aprender.

*Aion* é sempre a duração sem limite e imprescindível, um tempo de longa duração. *Kronos* e *Kairos* são filhos de *Aion*, do tempo eterno. *Kronos* é entendido como o devir mensurável e numerável, um tempo objetivado, fragmentado e manipulável. Dele nascem o relógio, as horas e a sincronização coletiva. É o tempo da organização escolar – da jornada na educação Infantil, da duração dos fazeres das educadoras e do que os bebês precisam cumprir. Tempo para comer, tomar banho, dormir, brincar...

Importante pontuar que, para realizar essa discussão sobre o tempo na educação dos bebês e das crianças bem pequenas, não podemos partir do tempo cronológico – próprio dos adultos. Precisamos atentar na perspectiva do tempo aiônico, próprio das crianças. Compreendemos que o tempo não é linear, como nos iludimos que seja, e devemos pensar em outras maneiras de experienciá-lo que não aquela velha conhecida nossa: a de colocar

os acontecimentos como o resultado de uma sequência lógica e causal, tomando os fatos presentes como prerrogativa para dizer do passado e do futuro (KOHAN, 2007).

“Ontem choveu no futuro” nos diz o poeta!

O paradoxo do poeta Manoel de Barros possibilita perceber a inversão das coisas, os seus desvios. Convida a ver o que talvez não víssemos habitualmente, buscando desestabilizar as nossas crenças e inventar o impossível. É desse lugar que precisamos pensar os bebês e as crianças bem pequenas, pois essa forma nos mostra que a infância é condição da história e da experiência.

Habitualmente temos a consciência do tempo linear – passado: que pode ser revisitado; presente: tomado pelo “aqui” e “agora”; futuro: que está pronto, previsível, lugar para se chegar. Construímos essa noção a partir de uma linha temporal contínua. Merleau-Ponty (1999) coloca a questão do tempo como sendo fundamental, pois é ele que permite desenhar um sentido da relação do ser no mundo: “Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

O autor contribui para pensar no tempo dos bebês e suas aprendizagens quando questiona as noções clássicas de associação, projeção das recordações, atenção e juízo. Sobre a associação e a projeção de recordações, lembrar de algo, ele enfoca a ideia do tempo. A tradição entendia o sentido dos fenômenos dados como processo associativo, o que, para Merleau-Ponty, trata-se da redução do sentido a semelhanças confusas, pois primeiramente se reúnem estímulos para depois entregá-los à percepção.

Isso se aplica ao fato dos bebês fazerem coisas repetidamente e por um tempo que para os adultos parece extenso e “perdido”, sem produção. Merleau-Ponty aponta que o tempo está imbricado na estrutura explicativa das experiências; a noção do passado e do futuro está ausente da compreensão e não se restringe às representações que se faz a respeito deles. Para Müller (2001, p.30), “em outras palavras, a estrutura implicativa característica de cada uma de nossas experiências é a ocorrência imaterial do passado e do futuro junto ao nosso presente.”

O passado, o presente e o futuro são simultâneos. Não se perdem e nem se sucedem. Nessa perspectiva, a expressão “estabelecido previamente” não se aplica. O que é transformado por, e que se transforma em, passa a ser o próprio movimento. Movimento de forças criadoras, e não de formas geradoras.

Por outras palavras, transcendemos o que está disponível, tentando construir a unidade de nossa existência. Porquanto malogramos em nosso intento, experimentamos um sentido de ausência e um de expectativa, a que chamamos de tempo. Eis em que sentido, o passado e o futuro podem se fazer sentir junto à nossa atualidade.

É através do diálogo, da linguagem, dentro de um tempo vivido, que se estabelece a relação de movimento e tempo subjetivo, que é o tempo que perpassa toda a narrativa. Um tempo que extrapola a noção do aqui e agora, do passado e do futuro, para se fazer sentir na forma pela qual se constitui a troca que é estabelecida com o Outro.

Para encontrar a origem da experiência, Merleau-Ponty (1999) apresenta a ideia de corpo próprio, que entende a experiência na qual há comunicação com o mundo percebido. Nele é ressaltado o movimento da percepção como perspectiva espacial e temporal que se funde sob o contato com o Outro, do tempo e da linguagem.

Temos clareza de que, para além de qualquer ordem arranjada, a criança consegue transcender e subverter essa ordem do tempo linear: na imaginação, na reinvenção do brincar, na criação de espaços que não se permite a elas. No jogo de subjetivação e subjetividade, a criança constrói suas linhas de fuga e imprime um olhar seu para além da ordem estabelecida que, mesmo se tratando de bebês, nada mais é do que uma ordem da disciplina e da norma. Ela faz isso porque ainda é capaz de denunciar que o rei está nu, de fugir ao sempre igual, de se desviar do traçado. Porém, cabe à escola, e aos adultos que pensam esses espaços de vida coletiva, estarem atentos ao tempo das crianças, a uma outra lógica de organização da jornada.

A escola de educação infantil tem dedicado às crianças a tributação injusta de *Chronos*. Para entender essa forma de oferta de tempo e espaço na escola, usamos o conceito de *Kairos*. *Kairos* é o tempo da alma, experiência interior, o tempo subjetivo, a forma individual que cada um de nós tem de viver um tempo aparentemente igual. É o tempo que se transforma em tempos plurais. É tempo governado por emoções e sentimentos, como o tempo de espera que não é absolutamente idêntico ao do amor, ódio, raiva ou medo.

Como me disse certo dia uma criança: “O tempo passa diferente. Quando estamos fazendo uma coisa boa ele passa muito rápido, quando fazemos uma coisa ruim passa bem devagar”. Isso foi dito por uma criança de cinco anos, mas os bebês parecem dizer e sentir isso quando são interrompidos em suas investigações, quando são alimentados com pressa, quando são acordados porque a próxima etapa da jornada deve começar ou quando são afastados dos objetos que lhes interessam e que ainda não viram o suficiente – todos exemplos observados na pesquisa e na experiência vivida. E assim, voltamos a *Kairos*, que também é referente ao tempo rebelde, aberto à ação, aleatório, caótico e selvagem, o tempo que as crianças reclamam constantemente.

Eslava (2007) destaca que o universo da infância é múltiplo, mas que capacidades infantis são ignoradas, e que precisam ser evidenciadas desde seus movimentos corporais, como suas vocalizações e suas relações com os outros, em suma, todos os elementos que

convivem nesse universo. Um universo com multiplicidade de tempos e espaços, de experiências, consideradas ações intencionais e conscientes. Assim, as experiências das crianças têm um desenvolvimento e um final caracterizado por seus tempos e pela relação que estabelecem com o espaço.

Desta forma, poderíamos atentar para o que os bebês narram e fazem, propondo-nos a modificar a lógica escolar que vimos praticando com eles, promovendo as potencialidades deles, seus movimentos corporais e linguageiros, numa pedagogia que seja atenta a um outro tempo e um outro espaço.

Precisamos, pois, interromper nosso desejo de saber e poder, deixando de querer definir o que serão e passando a viver o encontro com eles, permitindo que sejam o que são. O que se pretende no momento atual é que no processo pedagógico se viva a complexidade do/no cotidiano, na diversidade e riqueza que nos apresentam as crianças.

As Cenas até aqui apresentadas, e as que virão na sequência, mostram o quanto os bebês solicitam outro espaço/tempo das escolas de educação infantil. Eles reclamam que se repense sobre suas práticas aligeiradas e distanciadas dos sentidos corporais e linguageiros que eles necessitam.

Recorrendo novamente à poesia, Fernando Pessoa ilumina nossas ideias, quando diz que o valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Assim pode ser a vida, assim pode ser a escola!

## 5.8. As ações dos bebês de significar o mundo



Ilustração 34: Bebês em uma Escola da Infância  
Fonte: Baby House (2013; 2012; 2013).

Os bebês, desde sua chegada ao mundo, ou seja, desde que são descobertos em uma gestação, por uma família que os espera, já estão em relação e, desta forma, quando se iniciam as relações, já estão construindo significados apoiados na cultura e no contexto do qual participam. Quando nascem, seus gestos e olhares interrogam o mundo e o adulto, convocando ao Outro.

O reconhecimento do bebê como ser potente desde seu surgimento intrauterino, quando inicia sua vida motora, se movimentando e se comunicando com os que fora da “barriga” o esperam, possibilita nos relacionarmos de uma outra forma com ele. Nesse tempo de pesquisa e de trabalho me senti interpelada pelos bebês e suas formas de se comunicar, de estar em linguagem. Para Bruner (1995, p.24), “a interpretação e a negociação começam no momento em que a criança entra na cena humana.”

O bebê, para atingir seus objetivos de investigação e conhecimento de mundo, se apoia no Outro, que pode ser um adulto, ou outro bebê. Esse aspecto no bebê está relacionado a querer conhecer e se apropriar do mundo no qual chegou, bem como também participar desse mundo – cultural – em que está inserido. Ele o faz convocando o outro na linguagem. Para Merleau-Ponty (2006, p.23), “o movimento da criança em direção à fala é um chamamento constante a outrem. A criança reconhece em outrem ‘ela mesma’.” Ainda para esse mesmo autor, a linguagem é o meio de realizar uma reciprocidade com o Outro, tratando-se de uma operação por assim dizer vital, e não de um ato intelectual apenas.

São intensos os debates sobre sentido e significação em relação à questão da linguagem. Os sentidos de homem, de mundo, de ação humana, permanecem pautando muitos estudos e considerações. Entretanto, é a capacidade de significação, como condição intrinsecamente humana, que nos acopla ao mundo. Nesse sentido, a compreensão que apresento de sentido e significado é aquela que reconhece *o corpo como expressão e fala*.

Merleau-Ponty (1999) argumenta que há um sentido inerente ao corpo, de forma que o corpo próprio é visto como uma ponte entre a consciência e o mundo, possuindo um sentido

anterior a todo significado linguístico. Existe uma relação pré-linguística de sentido de mundo animada pelo corpo, que é uma abertura do corpo ao sensível.

A apreensão de sentidos é, inicialmente, pré-linguística, da ordem da intencionalidade de um corpo cuja expressão não se faz ainda através da fala e que, mesmo com o advento dela, permanecerá uma forma própria e irredutível de apropriação de sentido de mundo (FURLAN, 2004).

O sentido, nessa compreensão, deve ser induzido pelas próprias palavras: sua significação deve se formar antecipadamente por uma significação gestual que é imanente à fala que no bebê, apesar de não ser compreendida de início, sua significação, que não é o sentido comum das palavras, dos sons, ou das imagens pictóricas.

Assim, a fala não é signo do pensamento, pois não é como o pensamento dado tematicamente: o sentido enraíza-se na fala, que é a existência exterior do sentido. A palavra e a fala são a presença do pensamento no mundo. Ela possui uma camada de significação existencial antes do enunciado conceitual que habita as palavras, de modo que a linguagem é significação; ela não tem significação (MERLEAU-PONTY, 1999).

Porém, é preciso entender que nem todo sentido de mundo se reduz apenas à sua forma linguística. Como exemplo, podemos ver o bebê, que muito antes de assumir o sentido da língua, tem um mundo cujo sentido se expande progressivamente, sobretudo pelo seu desenvolvimento motor. O que acontece nessa perspectiva é que o corpo ensina a pensar.

Desta forma, ao convocar o outro com sua corporeidade, a criança se expressa na linguagem. Desde o início de sua inserção no mundo, todas as possibilidades estão inscritas nas manifestações expressivas da criança – isso se pensarmos que nossa compreensão do mundo e o contato com a cultura acontece pelo desejo de conhecer e participar e se traduz no explicar do que compreendemos, que nada mais é que relação com o Outro.

Nosso explicar das coisas tem a ver com a maneira de nos encontrarmos com o Outro. Se o fizermos numa posição na qual pretendemos ter acesso privilegiado à realidade e a concebemos como única, o Outro deverá fazer o que dissermos. Dessa forma não existe participação e nem liberdade. Se nos encontrarmos com o Outro com consciência de que não temos o acesso à realidade independente do observador, o encontro será de aceitação, será amoroso, conforme Maturana (2009). Os bebês esperam e precisam do mundo e daqueles que os recebem nesse encontro amoroso e aberto ao novo que eles trazem em sua chegada.

Desde que dei início ao meu trabalho na escola, o berçário sempre foi um grupo que me desafiou bastante. Quando cheguei, havia no grupo uma professora que trabalhava há cerca de 14 anos nessa turma. A sala era escura e silenciosa, os bebês não saíam nunca para outras dependências da escola, não participavam de atividades coletivas e os vidros da sala eram cobertos com papel pardo, com a desculpa de que os bebês estranhavam e não



queriam ser vistos por estranhos.

Surgiu então, de minha parte e da direção – que também era nova na escola – um grande incômodo frente a essa realidade. Tinha como referência meu trabalho anterior em uma escola na cidade de Florianópolis, na qual o berçário ficava na entrada, tinha uma parede grande de vidro e o solário era virado para o pátio da escola. Nesse local, os bebês eram alegres e interagiam com todos que chegavam à escola, que não resistiam em brincar com eles. No solário recebiam a visita das crianças dos outros grupos e sempre se alegravam com elas, e elas com os bebês. Era encantador e contagiante.

Mas como mexer numa realidade de 14 anos? Como conseguir que a professora desaperdesse tantas certezas que ela tinha? Como dizer a ela que os bebês não devem ser estimulados e sim desafiados? Não foi tarefa fácil! Como esse tempo não faz parte diretamente do estudo, não o contemplarei aqui, mas afirmo que foi o que me moveu e me trouxe aqui hoje.

No ano seguinte, tudo mudou. A sala foi reformada e ganhou mais vidros/transparências, os bebês começaram aos poucos a sair da sala e a participar do coletivo da escola em atividades festivas e cotidianas; toda uma concepção começou a ser revista. Quando, dois anos depois, iniciei o doutorado, muitas coisas já haviam mudado, e minhas indagações tinham se reconfigurado.

Essa experiência comprova o que se tem constatado em diferentes estudos em relação aos bebês em espaços de vida coletiva. A educação de bebês é um campo que recentemente tem sido mais explorado na academia, mas socialmente ainda é pouco considerado. A perspectiva de apenas cuidar e zelar pela saúde e segurança dos bebês nas instituições produz ações pedagógicas empobrecidas e redutoras, do viver coletivo dos bebês. Barbosa e Richter (2010, p.87-88) acrescentam:

[...] no cotidiano da creche existe uma riqueza de ações que não são validadas como aprendizagens culturais. O bebê é muito ágil e inventivo; é poderoso em sua capacidade básica de se auto-organizar, auto-gerir, auto-administrar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados. A ação autônoma, escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, é uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento.

No contato com o mundo, os bebês constroem seu repertório, na relação com o Outro. As escolhas do bebê emergem do contato estabelecido com o mundo, através de tentativas no âmbito físico e comunicativo. Sendo assim, como manter os bebês tão “guardados”? Eles precisam e querem estar no mundo, ativos, competentes e participando de seus contextos

culturais.

A cultura, na compreensão que desenvolvo no estudo, não é algo pronto, que simplesmente se possui ou adquire, mas algo que se realiza pelo homem – e isso se dá pela participação. Nesse sentido, ousou dizer que: participar de uma cultura – no mundo – é elaborar significados e atribuir sentidos pela nossa percepção originária que nos coloca no contato primordial com o mundo e com o leque de objetos existentes e inerentes a esse mundo, como argumenta Merleu-Ponty (1999).

A percepção nos mostra que o próprio mundo exterior não é uma soma de objetos e coisas isoladas, mas é algo organizado em formas e estruturas complexas, dotadas de sentido. Uma montanha, por exemplo, não é uma soma de coisas como árvores, arbustos e um montante de terra, próximas umas das outras, mas sim a percepção dessas coisas, que acabam por formar um todo complexo e com sentido.

Os significados estão diretamente relacionados com a linguagem, com uma percepção originária que nos coloca no contato primordial com o mundo e com o leque de objetos existentes e inerentes a esse mundo. Quando o bebê empreende um esforço para conhecer, ele o faz pela sua percepção, que é sempre afetada pela relação com o Outro.

[...] o mundo que percebemos não é uma coleção de objetos separados, mas um todo no qual a maneira como percebemos um objeto é sempre afetada por sua relação com outros – ele aponta para além de si mesmo e, assim adquire sentido, tem *significado*. Em suma é um *mundo*. (MATTHEWS, 2010, p.40. Grifos do autor no original).

Os bebês, que nos convocam e se convocam entre si, vivenciam nos espaços de vida coletiva uma possibilidade de, junto do outro bebê, e do adulto companheiro, viver experiências que tragam a dimensão dessa percepção que é primária e que se origina pelo intercâmbio entre linguagens e emoções.

Partindo desta potencialidade do bebê, e da breve narrativa dessa experiência vivida na minha chegada à escola, aponto o quão sutil são estas relações, e quão sensível e atento o educador precisa ser para perceber estes momentos.

Apresentei na presente pesquisa as Cenas nas quais os bebês narraram suas formas de ser e estar no mundo, em um espaço de vida coletiva. Trago uma narrativa que envolve corpo, linguagem, temporalidade e presença atenta e disponível do adulto. Também apresentei no estudo um breve olhar sobre minhas experiências, que são resultado de muitas dúvidas e de momentos intensos de um viver junto das crianças, com quem aprendo sempre, por estar disponível e atenta ao que elas me comunicam, com seus corpos, emoções, linguajar e presença carinhosa.

Nesse sentido, o presente estudo buscou assegurar que os bebês e as crianças bem

pequenas tivessem voz, narrando com suas formas próprias os seus vividos na escola de educação infantil. Isso acontece quando o adulto está disposto a se relacionar com eles de um modo atento, observando o que eles podem “dizer”, percebendo-os como um Outro, nem inferior, nem superior, mas um outro diferente, que também tem a sua história e está desenvolvendo a sua forma particular de compreender o mundo.

Desta forma, as ações significantes dos bebês correspondem à seguinte configuração – imagética – na proposição deste estudo:

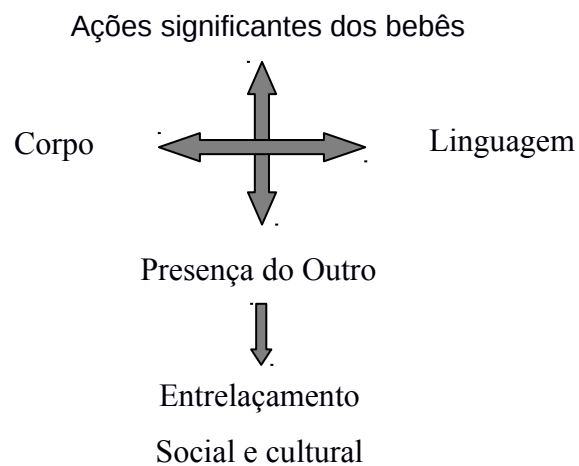


Ilustração 35: Diagrama das ações significantes dos bebês

## CONCLUSÃO: CAMINHOS ABERTOS

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

*Sarmento*

Este é um trabalho de educação e de vida. Ele se concretiza depois de uma longa viagem. Teve como roteiro e destino o estudo da educação para compreender o mundo da vida e a tentativa de contribuir para se pensar uma educação da Infância.

Parti para realizar esse trabalho com o intuito de contribuir com os estudos que se dedicam à educação das crianças, com a perspectiva – de antemão anunciada no título – de pensar o *locus* dessa educação, uma Escola da Infância. Porém, considero que as conclusões aqui apresentadas não dão conta das dimensões que exige um trabalho com educação e, mais especificamente, de uma educação que se dedica aos inícios – aos começos, que as crianças nos trazem em sua chegada ao mundo.

Pretendo e não sei se conseguirei agora nesse momento, resgatar aspectos importantes que foram anunciados ao longo do texto para, além de produzir uma síntese, procurar apontar caminhos abertos para que novas investigações nesse âmbito aconteçam. Mas, se como nos diz Kohan (2013, p.17) “não há como separar a vida da escrita”, trago para esse momento as fragilidades que me compõem para a escrita conclusiva deste texto. Neste duplo movimento, que na verdade é múltiplo, entre vida, escrita e leitura, escrevemos e nos escrevemos a partir de nossas experiências vividas.

No decorrer do texto procurei elaborar um trabalho de construção de significados a partir da interpretação do observado. Embora saiba de antemão das possibilidades de se produzir variadas interpretações sobre uma mesma problemática, reconheço que a escolha de uma dada perspectiva de discussão teórico-metodológica ajuda na compreensão daquela que é uma das interpretações possíveis para um determinado campo de estudo.

Desde o início do trabalho tinha como tese que os bebês são potentes e competentes, que na relação com o Outro e nos espaços de vida coletiva aprendem, mas que existem aspectos e princípios que devem compor as práticas pedagógicas na Escola da Infância. Nesse sentido, a ideia dos bebês como atores sociais competentes, que aprendem em suas experiências primeiras ao conhecer o mundo e atuar nele, foi o eixo condutor das observações e da elaboração de conhecimento proveniente deste estudo.

Embora compreendesse que os bebês são competentes, realizam interações e aprendem ao estarem nos espaços de vida coletiva, não tomei em momento algum essa ideia

como determinante do conhecimento proveniente das ações dos bebês, mesmo porque estudos científicos de áreas como a psicologia sócio-histórica já revelaram que os bebês estruturam interações com os seus pares de modo competente e situado socialmente. O desejo que me movia então era buscar avançar nesses conhecimentos, revelando a partir de um olhar que se pretende filosófico e reflexivo o que as experiências educativas dos bebês nos contam sobre a forma deles de ser e estar no mundo, participando e agindo como seres culturais.

Com uma configuração de pesquisa em que a experiência vivida é o centro das observações, declaro que foi no decorrer do percurso que as ideias foram se elaborando para dar forma a este estudo e texto, que convido a banca a contribuir para melhorar sua configuração.

O estudo se dedicou a fazer uma relação figura/fundo, com a contribuição da Filosofia para pensar a Ciência, o conhecer, a infância, a Pedagogia e a Educação como a grande área. Acredito que esses aspectos envolvem uma reflexão que possa contribuir para a compreensão dos repertórios que se constituíram historicamente na educação e na Pedagogia, e que são o fundo da figura que observei.

A meu ver, apontar indicativos para uma pedagogia da pequena infância ou uma Escola da Infância sem um olhar mais apurado e intenso das bases que estruturam as práticas com as crianças se torna frágil. Da mesma forma, não é possível realizar uma prática comprometida com os bebês sem que assumamos responsabilidade por esse mundo comum no qual habitamos e configuramos com o nosso viver. Sustento que o conhecer/pensar, enquanto busca de sentido, é essencial para uma educação que vá além de garantir a inserção de indivíduos em uma ordem preexistente, mas que possibilite uma relação de sentido e de pertença com o mundo carregada de um senso de responsabilidade por esse lugar comum de convivência.

Nesse sentido é que surgiu a delimitação do estudo de campo, no qual a escola de educação infantil seria o local de realização da investigação. Essa escolha não é meramente ocasional. Ela se situa na preocupação em desenvolver um estudo que permitisse a problematização de algumas questões referentes ao trabalho com os bebês, mais especificamente com o intuito de observar uma prática propositiva de positivities no aprender dos mesmos.

Compartilho da ideia de Barcena e Mèlich (2000) de que a pedagogia necessita hoje, na contemporaneidade, mais do que nunca levar a cabo uma reflexão da cultura na qual se inserem suas concepções de educação e seus discursos, além da convicção de que não é possível seguir pensando a educação e a formação dos homens como se nada do que vem acontecendo com a humanidade, com o meio ambiente e com a sociedade, tivessem a menor importância para as práticas sociais, incluindo a prática da educação.

Nesse sentido, retomo o que já apresentei para concluir: nós criamos nossa realidade,

e estamos implicados em tudo que acontece conosco e com o Outro. Nossa realidade é um devir no qual o papel criador de cada ser humano é central para a configuração dos modos de viver. A educação escolar, com sua prática transmissiva, dos que ensinam tudo ao que nada sabe, dos mestres explicadores, não tem dado conta de formar os seres para viverem e conviverem em um espaço comum – o mundo.

A Pedagogia, desde seu surgimento, é a área que se dedica a formar as crianças para “viverem em sociedade”. Desta forma, a educação que se dedica a formar para esse viver comum ocorre na medida em que o Outro, as crianças, são vistas como *presença* e suas possibilidades de ser e estar no mundo são o centro das práticas. A preocupação se mistura com as ocupações do cotidiano das escolas, que dão sustentação às ações das crianças e dos adultos que compartilham os espaços de vida coletiva.

Conforme minha compreensão, os modos de ocupação e de preocupação constituem a ação de educar. Educação, então, é assumida como cuidar, no sentido de ajuda, de estar junto com o outro, de solicitude. É um estar-com de maneira atenta, não nos deixando banalizar pelo cotidiano em sua mesmice. Significa *com-viver* no mundo onde se é com o Outro. É viver na abertura das possibilidades do *ser-ai-no-mundo-com*, de modo preocupado e ocupado, diferente do estar com todos e não estar com ninguém. No mundo da educação é preciso cuidar, importar-se de maneira responsável, comprometida e solícita com o que ocorre conosco e com o outro com quem somos e estamos.

Nesse viés, uma pedagogia para a pequena infância precisa romper com os preceitos de uma pedagogia tradicional e transmissiva, a qual, embora nos discursos seja declarada superada, na verdade ainda é a forma como os professores apoiam suas práticas, em essência. Esse tem sido um enigma para a formação dos professores, qual seja, o de como superar esse fazer tão enraizado no qual as práticas de domínio do corpo, de instrução vertical e de transmissão de um saber universal que está pronto e acabado continuam se propagando, a despeito de tudo que já se produziu nesse sentido.

A dificuldade que se apresenta para a consolidação de uma pedagogia para a pequena infância e a constituição de uma Escola da Infância reclama uma ruptura com modelos simplificadores da educação infantil e supõe/exige uma revisão das concepções/compreensão do lugar da corporeidade, temporalidade, das emoções e da linguagem nos processos de aprendizagem. Observe-se o desenho que apresenta como essa dificuldade está presente:



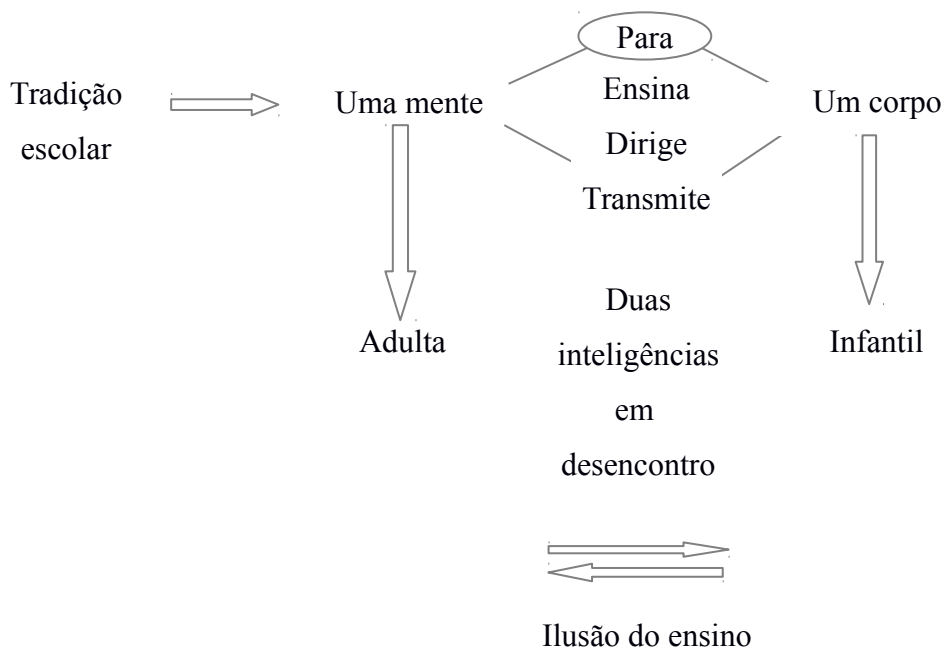


Ilustração 36: Diagrama: Pedagogia Transmissiva versus Escola da Infância.

A pedagogia transmissiva, a qual procurei apresentar no mapa conceitual acima, define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes de cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. Esse tipo de educação reproduz práticas distanciadas das crianças e de suas culturas infantis. No centro da educação transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis, logo indispensáveis para que alguém seja educado e preparado para viver na sociedade. Com essa perspectiva, não é possível pensar em uma pedagogia participativa, que considera as crianças e os bebês como potentes, atores de suas aprendizagens e interessados pelo mundo, participativos e ativos na cultura.

Assim, este estudo se interessou, em especial, em investigar e interpretar aspectos fundamentais para se pensar uma educação como uma radical novidade, que se preocupe e se ocupe da educação dos seres humanos para viverem juntos, na responsabilidade pelo mundo frente aos recém-chegados. Além de acolher os bebês em sua chegada no mundo, o interesse também é o de possibilitar a eles muitos encontros com os Outros, com a cultura, com o mundo, de forma que possam deixar a novidade que trazem junto consigo na chegada acontecer.

Os objetivos de uma pedagogia da pequena infância não estão separados dos objetivos da pedagogia da infância, mas apresentam aspectos que se diferenciam e podem apontar uma didática da educação infantil que considere todo o tempo da infância que observe essas diferenças e saiba usá-las também para derrubar barreiras que se estabeleceram nos

estudos da área.

O intuito de apresentar essa reflexão é possibilitar uma análise mais ampliada do que seja educar as crianças de zero a dois anos. No entanto, embora tenha olhado para essa etapa da vida das crianças, o que defendo para a educação da infância é que não exista separação entre fases e etapas da vida, e sim a necessidade de se pensar uma educação que se faz *com as pessoas* e como formação na vida e para a vida. A Escola da Infância, a meu ver, abarca toda a primeira etapa da educação básica, que compreende as crianças dos zero aos seis anos, e precisa garantir uma educação que dê conta das especificidades que elas têm nesse momento de seu viver.

Um dos aspectos que tem caracterizado a interpretação por parte dos educadores e da sociedade em geral, o qual envolve as famílias e vem determinando políticas educacionais, dos estudos de zero a três anos, é a observação de que as crianças, nessa etapa, estariam se inserindo na cultura e na linguagem e que findado esse tempo de “aquisição” da cultura e da língua estariam “prontas” para uma outra aprendizagem, mais formal e direcionada à vida escolar futura.

Acredito que essa perspectiva causa uma ruptura na infância das crianças. O que chama atenção nesse sentido é que a proposição de educação de zero a três anos, além estar propondo essa ruptura na educação infantil, na verdade está sendo contraditória, ao propor um olhar que abarca um todo [0 a 3 anos] sem especificar e olhar as subjetividades de cada momento, o que seria, a meu ver, a riqueza para se pensar uma Escola da Infância. Os bebês brincam com as materialidades antes de completarem um ano de uma forma bem distinta das crianças de dois anos e, as crianças de quatro e cinco anos têm experiências mais diversificadas e uma interação entre elas, que produz uma cultura própria dessa etapa da infância. Mas o lugar delas não é em instituições separadas. Elas devem estar juntas em uma escola que se dedique a pensar as diferentes infâncias e acolher e garantir um espaço de experiências ricas, recheadas de significados.

Essa reflexão, que se apoia nas experiências vividas com as crianças, possibilita que se perceba o quanto ainda existem lacunas a serem investigadas na educação da infância. A pedagogia que se deseja para os bebês e as crianças até 6 anos – e poderia ser até os 10 anos – é a que se apoia nas experiências vividas com o Outro, num espaço-tempo social e cultural, que acolhe e sustenta essas experiências.

A criança nessa pedagogia é competente e autora de suas aprendizagens. Ela interroga o mundo, e nesse interrogar estão os aspectos que são o suporte para suas aprendizagens. É considerar que as experiências educativas se dão pela intersecção das experiências do indivíduo com as do Outro, pela engrenagem de umas nas outras e pela presença dos sujeitos no mundo. Os bebês em suas ações em espaços de vida coletiva, experimentam a intersecção de suas ações com as dos outros bebês, o que permite que a experiência se

torne significação, sustentando o aprender.

Garantir às crianças essas significações que elas constroem no viver coletivos das instituições que se dedicam a acolhê-las é pensar em sua participação ativa em todo o processo que envolve educá-las. Esse processo deve ser definidor de intencionalidades pedagógicas que são interdependentes e desejem cultivar o *Ser, as relações, a experiência e o significado*.

Uma pedagogia que se apoie na participação dos envolvidos concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos nos quais a ética das relações e das interações permitam desenvolver práticas que valorizem a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e as culturas do adulto. Diálogo esse que é o conversar relacional que acontece numa rede de conversações na qual participamos, pois nós, seres humanos, somos o que conversamos e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente. “De fato, nossa única possibilidade de viver o mundo que queremos viver é submergirmos nas conversações que o constituem, como uma prática social cotidiana”. (MATURANA, 2009, p.91).

Uma pedagogia da infância participativa é a que se traduz na prática com a criação de espaços-tempos pedagógicos nos quais as interações e relações sustentem atividades e projetos que permitam às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Para que uma Escola da Infância surja e se faça presente no ideário dos educadores, precisamos nos lançar à reflexão, nos deixar provocar para enfrentar os desafios de pensar sobre questões delicadas e melindrosas, que ressoam no modo como lidamos e pensamos a formação dos professores, a infância, o espaço e o tempo na escola. Destituir-nos das certezas e da zona confortável das nossas convicções é tarefa árdua, porém indispensável, porque é nessa área de muitas incertezas e paradoxos que se imprime o desafio de construção de um campo de práticas e saberes capazes de abarcar a complexidade de determinações que incidem sobre as noções de infância, criança e escola.

Desta forma, pensar nos aspectos que envolvem uma prática pedagógica com os bebês e as crianças pequenas remete a interrogarmos o enigma dos inícios, do nosso envolvimento no mundo, e assim interrogar o enigma dos começos. Trata-se não de fornecer respostas definidoras de uma escola com e para as crianças, mas conforme Berle, Murilo e Richter (2012) indicam, de manter o mistério do humano como faísca fundamental para colocar o pensamento em movimento.

A educação que busca e que se dedica a pensar em uma perspectiva de responsabilidade pelo mundo e pelos seres que nesse mundo chegam para irromper algo novo, precisa rever os princípios nos quais vêm se assentando. Precisa reformular pensamentos e conhecimentos sobre as reais necessidades do mundo contemporâneo e suas ca-

racterísticas de provisoriedade, incertezas, angústias e dúvidas que perpassam as relações humanas.

Receber os novos seres e se responsabilizar por eles e pelo mundo é fundamental, e já não pode mais esperar; torna-se fundamental rever antigas formas do que se considera introduzir as crianças na cultura e na sociedade, pois conforme Biesta (2013), é preciso mais que simplesmente garantir a chegada e introdução dos novos ao mundo, permitindo que se tornem “presença”, participando e agindo em sua mundanidade. Entretanto, só podemos nos tornar presença, termos consciência de nosso estar no mundo, quando nos reconhecemos parte de um mundo povoado por outros seres que não são como nós.

As reflexões que trago até este momento estão relacionadas com o fundo da figura que observei empiricamente: os bebês e suas experiências educativas. Nesse recorte do estudo, foi possível observar e apresentar experiências nas quais os bebês experimentam, observam, imitam e elaboram, em suas interações, significados. Essa observação, mais os dados que apresentei em forma de cenas, possibilitou uma visão de aspectos que envolvem uma pedagogia com os bebês.

Esses aspectos são: o aprender junto, as materialidades que sustentam as experiências primeiras dos bebês, os tempos o espaço, a corporeidade, as emoções e a linguagem como aspectos intrínsecos a uma educação de bebês e constituidoras dessa pedagogia que se reclama.

Com o intuito de contribuir para os estudos na área da educação infantil, aponto a fragilidade que tem dificultado a constituição dessa pedagogia que se reclama para as crianças. Essa dificuldade é a formação dos educadores que vão estar na Escola da Infância com as crianças. Enfrentamos inúmeras barreiras a serem derrubadas nas concepções que ainda se tem de criança, escola, aprendizagem e sobre a função da educação na vida das pessoas. Nesse sentido é que os caminhos estão abertos, abertos para novas investigações que se proponham a ampliar os saberes aqui produzidos ou a produzir novas miradas para a educação das crianças.

Concluo observando com Arendt (2002) que a essência da educação é a natalidade, o acontecimento que se expressa no nascimento que remete a começo e início. Sendo assim, a educação precisa encontrar formas de educar os começos, os inícios. Formas não aligeiradas e distantes das crianças e suas infâncias, mas sim próximas dos sentidos que elas atribuem ao seu viver no mundo nesse tempo de ser pequeno e recém-chegado.

Considerar que todo nascimento é um acontecimento, uma novidade que interrompe uma lógica, a tranquilidade de um mundo mais ou menos constituído, leva a pensar formas de acolher e receber esse nascimento, esse novo ser.

Termino concordando com Skilar (2012) a educação deve às crianças alguns gestos que lhes foram roubados, gestos corporais de atenção, de imaginação, de linguagem. Se há

algo a ser dito sobre a educação das crianças pequenas é que a sua tarefa consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível, permitindo que elas sejam atores sociais singulares, porta-vozes de si mesmas, participando da construção da própria infância. Que os educadores sejam responsáveis pelo mundo que recebe e acolhe as crianças, e que sejam companheiros de caminhada, aprendendo junto a constituir o mundo que habitamos.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.
- ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*. 3<sup>o</sup>. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Condição Humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Vida do Espírito*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Humanidade em Tempos Sombrios: reflexões sobre Lessing. In: \_\_\_\_\_. *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- ARIÈS, Philippe. Prefácio. In: ROTTERDAM, Erasmo de. *A civilidade pueril*. Lisboa: Estampa, 1978.
- ARMSTRONG, Thomas. *As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BABY HOUSE. *Projeto Político Pedagógico*. Porto Alegre, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artemed, 2006.
- \_\_\_\_\_. Compromisso com a complexidade. In: AMORIM, K. de S.; CARVALHO, A. M. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SILVA, A. p.S. (org.). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MÜLLER, F.; CARVALO, Ana Maria A. *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARBOSA, A. & CUNHA, E. T. *Antropologia e Imagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- \_\_\_\_\_; FOCHI. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. Caxias do Sul: IX ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1330/319> Acesso em: 2013.
- BÁRCENA, F. & MÈLICH, J. *La Educación como Acontecimiento Ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.
- BARROS, Manuel de. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Planeta, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Arranjos para Assobio*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1998.
- BAUMAN; Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, c2009.



- \_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 1. ed. São Paulo: Duas Cidades: 2002.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BORBA, S.; KOHAN, W. (org.). *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Atêntica, 2008.
- BOURDIE, Pierre. *Usos Sociais da Ciência*. São Paulo: Unesp, 2004.
- BRASIL. Relatório de pesquisa: *Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil*. Projeto de Cooperação Técnica MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 22 de dezembro de 2010.
- \_\_\_\_\_. *Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.
- BROOKER, Liz. Modificando o Panorama da Infância Inicial. In: MOYLES, J. e col. *Fundamentos da Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRUNER, Peter. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1995.
- \_\_\_\_\_. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, J.; ESLAVA, C.; POLONIO, R. *Ritmos Infantilis: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. *Experiência do Pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COELHO, M. C. & REZENDE, C. B. *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.
- COMENIUS, J. A. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CONTRERAS, José; PÉREZ, Nuria. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- CSORDAS, Thomas. *Corpo/Significado/Cura*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan R. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DÁVILA, Y. & MATURANA, H. *Habitar Humano: seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Atenas, 2009.
- DECARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?* 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2012.

- DOHERTY, J. *Nascidos para Brincar*. In: BROCK, A.; DODDS, S.; JARVIS, P.; OLUSOGA, Y. *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- DUCH, LL.; MÈLICH, J. *Escenário de la Corporeidade: Antropología de La Vida Cotidiana 2/1*. Madri: Trotta Editorial, 2005.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 4a edição. São Paulo: Edições Melhoramento, 1955.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. v.1.
- \_\_\_\_\_. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- FALK, Judit (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Araraquara: JM Editora, 2004.
- FIAMENGHI, Geraldo A. *Conversa dos Bebês*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- FOCHI, Paulo Sérgio. *Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva*. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 20ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREINET, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Tradução: Silva Letra. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet*. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Bom Senso*. Tradução: J. Baptista. Martins Fontes. São Paulo, 2004.
- FREINET, E. *Nascimento de uma Pedagogia Popular – Métodos Freinet*. Lisboa: Editorial Estampa, 1969.
- FREIRE, M. *Observação, registro e reflexão - Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- FURLAN, Reinaldo. In: AMORIM, K. de S.; CARVALHO, A. M. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; SILVA, A. p.S. (org.). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. P. *Bambini: a abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GAUTHIER; TARDIF. *A Pedagogia*. Petropolis: Vozes, 2013.
- GEBAUER, G. & WULF, C. *Mimese na Cultura: Agir Social, Rituais e Jogos, Produções Estéticas*. São Paulo: Annablune Editora, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERMAIN, Julian. *Classroom Portraits*. Disponível em <http://literatortura.com/2013/12/projeto-fotografico-apresenta-mais-variadas-escolas-ao-redor-mundo>. Acessado em novembro de 2013.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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*. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GUERRA, Carlos Gustavo Marcante. Inter-relações, diversidade, contextualização e experimentação através do hipertexto. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA* (1 : 2000 : São Paulo). *Anais*. São Paulo: FEUSP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Mente: educação, saúde e consciência*. Contribuições da física quântica, budismo tibetano, ciência cognitiva e novas tecnologias da inteligência para uma formação humana integral. Tese de Doutorado em Ergonomia Cognitiva, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001. Florianópolis : Uni & Verso, 2002.

\_\_\_\_\_. *Transdisciplinaridade com (re)ligação entre Ciência e Cultura: da Antiga China à Informática Educativa e Musical*. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC. Florianópolis : Uni & Verso, 1996.

GUIMARÃES, Rosele Martins. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras : um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenase o objeto livro numa turma de berçário*. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HOLANDA, Adriano Furtado. *Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

HOLANDA, Adriano Furtado & PEIXOTO, Adão José. *Fenomenologia do Cuidado e do Cuidar: perspectivas multidisciplinares*. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, J.; ESLAVA, C.; POLONIO, R. *Ritmos Infantilis: tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2007.

HOUAISS, Antônia. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

JAPIASSU, H. F. *A Crise da Razão no Ocidente*. Disponível em <http://www.sinergia-spe.net/editorialetronica/autor>. Acessado em 2008.

\_\_\_\_\_; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 2. ed., rev. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

JAY, Martin. *Cantos de Experiencia: Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e*

- educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O Mestre Inventor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LE BRETON, David. *A Sociologia do Corpo*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *As Paixões Ordinárias: Antropologia das Emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LEAL, B. Leituras da Infância na Poesia de Manoel de Barros. In: KOHAN, W. *Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Structural Antropology II*. New York: Basic Books, 1976.
- LÉVINAS, E. *Descobrimo a existência com Husserl e Heidegger*. (1947). Tradução Fernanda Oliveira. Lisboa - Portugal: Instituto Piaget, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p.63-97, jan./abr., 2007.
- LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- \_\_\_\_\_. A criança é Performer. In: *Educação e Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 35, n.2, maio/ago, 2010.
- MAJEM, T. e ÒDEMA, Pepa. *Descubrir Jugando*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2010.
- MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARIOTTO, Rosa Maria Marine. *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009.
- MATURANA, Humberto R. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFRGS, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001/2006.
- MATURANA, Humberto R.; MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (org.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. *De Máquinas e Seres Vivos: Autopoie-*

se – *A Organização do Vivo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MATTHEWS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAZZOTTI, Tarso. Estatuto de cientificidade da Pedagogia IN: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

MÉLICH, Joan-Carles. *Escenarios de La Corporeidad*. Madri: Editorial Trota, 2005.

\_\_\_\_\_. *Filosofia de la finitud*. 2. ed. Madrid: Herder, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *La Fenomenologia y las ciencias del hombre*. Buenos Aires: Nova, 1964.

\_\_\_\_\_. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e Pedagogia da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. São Paulo: Abril Cultural, 1972. (Os pensadores).

MOYLES, Janet R. *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÜLLER. 2001.

NAVARRO, M. C. D. *Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, p.599-615, Maio/Ago. 2005.

NOVAES, Adauto. *O Homem Máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

OLIVEIRA, p.R. Filosofia e infância: entre o improvisado e a criação. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (org.). *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Atênica, 2008.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLUSOGA, Yinka. Nós não brincamos assim aqui. In: BROCK, A.; DODDS, S.; JARVIS, P.; OLUSOGA, Y. *Brincar: aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2011.



- ORTEGA, FRANCISCO. *O Corpo Incerto*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- PELLANDA, Nize M. C. *Maturana & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PIAGET, JEAN. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel, 2003.
- \_\_\_\_\_. *The significance of John Amos Comenius at the present time*. Introdução a uma coletânea de textos de Comenius publicada pela UNESCO em 1957.
- PIKLER, Emmi. *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea, 2010.
- PIMENTA, S., G.; LIBÂNEO, J. C.; FRANCO, J., C. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p.63-97, jan./abr. 2007.
- PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).
- PULINO, Lúcia Helena. *A Educação, o espaço e o tempo – Hoje e amanhã?* In: BORBA, S.; KOHAN, W. (org.). *Filosofia, aprendizagem e experiência*. Belo Horizonte: Atêntica, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RICHTER, Sandra R S ; BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação (UFES)*, v. 35, p.85-96, 2010.
- RICHTER, Sandra R S; MURILLO, M. V.; BERLE, S. Aprendendo com o mundo: ação autônoma e jogo heurístico na educação de bebês. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3220/304>.
- RICOEUR, Paul. *O Mal: Um Desafio À Filosofia e a Teologia*. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1988.
- ROGOFF, Barbara. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. p.S.; CARVALHO, A. M. A. (org.). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROSA SENSAT. *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro, 2011.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995/2004.
- ROTTERDAM, Erasmo de. *A civilidade pueril*. Lisboa: Estampa, 1978.
- SANTOS, M. S. XAVIER, A. S. & NUNES, A. L. *Psicologia do Desenvolvimento: teoria e te-*



*mas contemporâneos*. Fortaleza: Liber livro, 2008.

SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; TEIXEIRA, R. A. (org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-182.

\_\_\_\_\_. Imaginário e culturas infantis. *Cad. Educ. Fae/UFPel, Pelotas* (21):51-59, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 01, p.17-40, jan./jul. 2005

SINCLAIR, H.; STAMBAK, M.; LÉZINE, I.; RAYNA, S.; & VERBA, M. *Los Bebés y Las Cosas*. Buenos Aires: Gedisa, 1983.

SKLIAR, Carlos (org.). *Derrida & a Educação*. Belo-Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p.37-49, 2003.

STANBAK et alli. *Os Bebês entre Eles: descobrir, brincar, inventar juntos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na Escola da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade*. Cadernos de Pesquisa, v. 37. N. 130, p.99-134, jan./abr. 2007.

TRISTÃO, Fernanda Carolina D. *Ser professora de bebês: um estudo de caso em creche conveniada*. Florianópolis/SC, 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

\_\_\_\_\_. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS, Altino José. *Infância Plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2002.

VARELA, Francisco. *Conhecer: as ciências cognitivas tendências e perspectivas*. Lisboa: Intituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. The Naturalization of Phenomenology as the Transcendence of Nature: Searching for generative mutual constraints. *Alter: Revue de Phénoménologie*, 5, pp. 355-381, 1997.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. *De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese – A Organização do Vivo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WINNICOTT, D. W. *A Criança e o Seu Mundo*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2008.

WULF, C. *Antropologia da Educação*. Campinas: Alínea, 2005.

## **Anexo**

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

### **CARTA DE ACEITE DA PESQUISA**

Srs. responsáveis,

A partir de abril de 2011, eu Gardia Maria Santos de Vargas, pedagoga, aluna do curso de Doutorado em Educação da UFRGS estarei realizando uma pesquisa sobre as experiências dos bebês nas escola infantil. As turmas escolhidas foram o Berçário e o Minimaternal desta Escola de Educação infantil.

Para analisar essas relações entre os bebês, serão realizadas filmagens e fotos dos grupos de crianças. Dessa forma poderei capturar as diversas linguagens dos bebês, já que se tratam de balbucios, choros, risos, movimentos corporais, etc. O registro dessas imagens ocorrerá no período de março de 2011 a agosto de 2013. Comprometo-me, conforme acordo realizado com a escola, a estar retornando e demonstrando essas imagens coletadas nas reuniões que a escola organizar com os pais e/ou responsáveis.

A realização desta pesquisa tem grande importância, no sentido de aprofundar conhecimentos sobre os bebês seu desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo com o trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Solicitamos, então, a colaboração dos pais e/ou responsáveis nesse processo, já que as imagens serão utilizadas apenas para uso em fins de pesquisa e educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários, aulas, formação continuada, não sendo utilizadas para fins de publicidade.

Declaro que os dados apresentados das crianças e de seus responsáveis serão mantidos em sigilo e não serão divulgados sob nenhuma hipótese.

Nesse sentido, conto com a participação e consentimento das famílias e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Segue em anexo o termo de consentimento de aceitação.

Atenciosamente

Gardia M. S. de Vargas

## TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre as interações entre os bebês  
e autorizo meu(minha) filho(a)  
\_\_\_\_\_ a participar. Assim,  
autorizo a divulgação das imagens capturadas pela utilização de fotografias e  
gravação em vídeo do cotidiano das crianças, para uso em fins de pesquisa e  
educação, bem como para a divulgação da pesquisa em congressos, seminários,  
aulas, formação continuada. Foi também declarado a mim o anonimato de dados e  
sigilo de informações apresentadas.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

Oh! Oh! Oh! Seu Moço!  
Do disco voador  
Me leve com você  
Pra onde você for  
Oh! Oh! Oh! Seu Moço!  
Mas não me deixe aqui  
Enquanto eu sei que tem  
Tanta estrela por ai...

Raul Seixas



