

ROSINETE VALDECI SCHMITT

**“MAS EU NÃO FALO A LÍNGUA DELES!”:
AS RELAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS NUM CONTEXTO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis, abril de 2008

ROSINETE VALDECI SCHMITT

**“MAS EU NÃO FALO A LÍNGUA DELES!”:
AS RELAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS NUM CONTEXTO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na área de concentração Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Doutora Eloísa Acires Candal Rocha

Florianópolis, abril de 2008

ROSINETE VALDECI SCHMITT

**“MAS EU NÃO FALO A LINGUA DELES!”:
AS RELAÇÕES SOCIAIS DE BEBÊS NUM CONTEXTO
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientadora: Dr^a Eloísa Acires Candal Rocha
CED/UFSC

Membro: Dr^a Sônia Kramer
PUC-Rio

Membro: Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.
CED/UFSC

Suplente: Dr^o. João Josué da Silva Filho
CED/UFSC

Florianópolis, 12 de maio de 2008

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido Reinaldo, que me ensinou o sentido de estar presente mesmo na ausência, por seu jeito próprio de me amar e me cuidar.

Aos meus pais, Aurino e Valdeci, pelo amor, dedicação e esforços permanentes de propiciar o melhor possível para mim, meus irmãos e irmãs.

À Eloísa Candal Rocha, pelo grande aprendizado, carinho e atenção constantes, a quem devo muito da minha iniciação como pesquisadora.

Aos professores Maria Isabel Serrão, Ione Valle Ribeiro, Marli Áureas, Carlos Educado dos Reis, João Wanderlei Geraldi, Gilka Elvira Girardello, pelas ricas discussões e debates que contribuíram direta ou indiretamente para constituição deste trabalho.

Aos integrantes do NUPEIN, principalmente ao professor João Josué da Silva Filho e à professora Roselaine Campos, pela incansável tarefa de nos orientar e nos formar pesquisadores.

Às amigas do mestrado, Solange, pelas discussões sempre profundas, Elô, pela sabedoria e humanidade, Ana Cristina, por sua alegre presença, Gisele pela leveza sempre presente, Rose Elaine e Elenira, pelo ensinamento de conviver com as diferenças.

À Pricilla, amiga inseparável durante este percurso, pela ajuda nos momentos de dúvidas, pelas descobertas nos estudos de Bakhtin, pelas sessões de vídeo que aliviaram nossas tensões, pelos risos, olhares, palavras e compartilhamento de situações apenas compreendidas pelos *presumidos* que fomos construindo.

À Cris, querida amiga, que me ensina sobre a vida, em nossas longas conversas, pelos encontros alegres que quebraram a aridez dos momentos de estudo.

À Ana Lúcia, minha diretora e amiga, que me apoiou desde a formulação do pré-projeto na inscrição do mestrado, pela ajuda incondicional nos momentos em que precisei durante este percurso.

À Sirlei e à Zenaide, minhas amigas irmãs, pela compreensão nos momentos de ausência, e pela cumplicidade presente mesmo na distância.

Às companheiras de trabalho da Creche Dona Cota, principalmente Sandra, Tatá, Ana Paula e Marcela, pela torcida nas minhas conquistas.

Aos meninos Alysson, Brayan, João Vitor, Murilo, Victor, Pedro e às meninas Gabriela, Flávia, Marina, Mariah, Maira, Júlia A., Júlia K., Larissa H., Larissa P. e Luana, por terem compartilhado comigo uma parte da sua infância, ensinando-me a ver e ouvir com respeito e sensibilidade.

A todas as professoras e profissionais da creche investigada, em especial à professora Giovana e às profissionais Carla e Sara, pela troca de conhecimentos, pelo respeito e pelo carinho com que fui recebida.

Ao pessoal do Departamento de Educação Infantil, que me disponibilizou documentos e informações importantes para a contextualização deste estudo, em especial a Marlene Luiz por sua carinhosa atenção.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, pela licença remunerada concedida, sem a qual não poderia me dedicar a esta pesquisa.

A todos e todas vocês, tão especiais, muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho objetivou conhecer e analisar as relações sociais constituídas com bebês e entre eles num espaço público de educação infantil, com atenção às diferentes dimensões sociais que as determinam (geração, classe social, gênero e etnia). Realizou-se um estudo de orientação etnográfica, num grupo de 15 bebês, com idade entre 4 meses e 1 ano e 3 meses, numa creche pública municipal de Florianópolis, durante oito meses, na perspectiva de conhecê-los a partir de suas ações em contexto. Os dados foram obtidos por meio de filmagens, fotografias e registros escritos diários, sistemáticos e contínuos, o que resultou num inventário de ações e relações estabelecidas pelas e com as crianças pequenas no espaço da creche. Antes e durante a pesquisa empírica foram realizadas outras ações: levantamento da produção científica sobre e com os bebês, que auxiliou na identificação do lugar social que eles vêm ocupando historicamente; consulta aos documentos legais e estatísticos da população infantil e matrícula de bebês em creches no Município de Florianópolis e ainda entrevistas com os profissionais da sala, com a direção da creche e com as famílias, de forma a constituir uma aproximação mais contextualizada da vida das crianças pesquisadas. Na análise dos dados, recorreu-se a uma interlocução disciplinar, envolvendo as contribuições das Ciências Sociais, especialmente da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, da Filosofia da Linguagem do russo Mikhail Bakhtin e seu círculo, da Psicologia e da Pedagogia da Infância, numa perspectiva teórico-crítica que toma como base a constituição sócio-histórica das crianças e da infância, considerando a agência dos sujeitos nas relações sociais. As análises indicaram o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês na creche, envolvendo os adultos, outros bebês, crianças maiores, atravessados pelas condições materiais e significações desse espaço. Indicaram também que as ações pedagógicas de cuidado, além de representarem encontros próximos entre adultos e crianças, proporcionam concomitantemente um tempo e espaço em que os demais bebês se relacionam entre si e com o ambiente, implicando a necessidade de uma preocupação para além da ação direta dos educadores, mas também sobre a sua ausência/distanciamento frente ao grupo. Os bebês, dentro de suas possibilidades de desenvolvimento, se relacionam utilizando diversas expressões comunicativas (choro, sorriso, movimento/gesto, sons, palavras...), que vão sendo ampliadas e significadas na relação constituída no coletivo. Ainda que consideremos a alteridade das crianças pequenas, suas relações são atravessadas pelo compartilhamento de regras e significações da convivência coletiva e institucional, que ora amplia, ora restringe, ora potencializa, ora nega as suas capacidades de agência na relação com os outros, no movimento dialógico que define as relações humanas.

Palavras-chave: Bebês. Relações sociais. Educação infantil.

RÉSUMÉ

Ce travail a eu pour objectif de connaître et analyser les relations constituées avec des bébes et entre eux, dans un spacement public d'éducation enfantine, à partir des différentes dimensions sociales que déterminent les sujets qui la compose (génération, classe social, genre, et éthnie). On a réalisé un étude avec des orientations ethnographiques, dans un petit groupe de 15 bébes à l'âge de 4 mois et 1 un et 3 mois de vie, dans une crèche public municipale de Florianópolis, pendant 7 mois, et bien avec une perspective de les connaître à partir de ses actions dans un contexte. La production de données s'est fait toujours à travers de filmages, photos et registres écrits systématiquement, ce qu'a abouti un inventaire d'actions et relations établis par et avec les petites enfants à la crèche. Avant et pendant la recherche empirique ont été réalisées d'autres actions bien comme: un relèvement de la production scientifique des études sur et avec les bébes, qui ont aidé à identifier le lieu social qu'ils sont en train d'occuper historiquement et les définitions de l'autre idéal dans leurs relations(qui répond surtout à la figure maternelle). Recherche aux documents legaux et estatistiques de la population enfantine de Florianópolis qui a résulté dans un court cartement sur la matricule de bébes en crèches, et encore, interviews avec les professionnels de la salle de classe, direction de l'institution et avec les familles pour constituer une approche plus contextualisée de la vie des enfants recherchées. L'analyse des données est venue de l'interlocution discipliner, mélangeant d'études des Sciences Sociales, spécialement de la Sociologie de l'Enfance et de l'Antropologie de l'Enfance, la Philosophie de la Language, du russe Mikhail Bakhtin et leur curriculum, la Psychologie et la Pédagogie de l'Enfance, dans une perspective théorique critique qu'utilise comme base la constitution socio-historique des enfants et de la enfance, si on considère l'agence des sujets dans les relations sociales. Les analyses ont indiqué l'établissement des multiples relations des bébes à la crèche, enveloppant des adultes, d'autres bébes, enfants plus âgés et le collectif, traversés par les conditions matériaux et significations de ce space. Les actions pédagogiques d'attention au delà de bien représenter les rencontres proches entre les adultes et les enfants, proportionnent concomitamment un temps et un space où les autres bébes se relationnent entre si et avec l'ambiance, ce qu'implique au educateur pas seulement penser sur leur action, mais encore dans leur absence/distance devant le groupe. Les bébes, avec ses possibilités de développement, se relationnent en utilisant des multiples expressions comunicatives (pleur, sourire, mouvement/geste, sons, mots...) qui seront amplifiées et signifiées dans la relation constituée au collectif. Même si encore on considère l'alterité des petites enfants, ses relations sont traversées par le partagement des règles et significations de la convivence collectif et institutionnel, que des parfois amplifie, parfois restreind, parfois potentiellise et parfois nie leurs capacités d'agence dans une relation avec les autres, dans un mouvement dialogique que définie les relations humaines.

Mots clés: Bébes. Relations sociales. Éducation enfantine.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O LUGAR SOCIAL DOS BEBÊS	18
2.1 CONSTRUINDO A INFÂNCIA	19
2.2 OS BEBÊS E SUAS RELAÇÕES	25
2.2.1 O lugar social da criança, da mulher e da família	26
2.2.2 O reconhecimento do bebê: o afeto e o papel materno.....	32
2.2.3 As relações com os bebês: fatores sociais versus fatores biológicos	36
2.3 UMA BREVE ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL.....	40
2.3.1 Relação entre crianças: um interesse crescente no campo de investigação	43
2.3.2 Outras temáticas na pesquisa com crianças pequenas	48
3 CAMINHOS DA PESQUISA	54
3.1 UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENINAS	55
3.2 DOS PROCEDIMENTOS ELEITOS	61
3.3 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	67
4 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL, O BAIRRO, A CRECHE, AS FAMÍLIAS, A SALA DOS BEBÊS E SEU COTIDIANO	75
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE FLORIANÓPOLIS: UM BREVE HISTÓRICO.....	76
4.2 A ATUAL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL.....	80
4.3 O BAIRRO E A CRECHE.....	87
4.4 AS FAMÍLIAS E OS BEBÊS	89
4.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	94
4.6 AS PROFISSIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BERÇÁRIO	97
5 AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS E COM OS BEBÊS NA CRECHE	103
5.1 RELAÇÕES SOCIAIS: DE QUEM E COM QUEM?.....	103
5.2 OS BEBÊS E O(S) OUTRO(S) ADULTO(S)	112
5.2.1 As relações de cuidado – na presença e na ausência/distanciamento.....	114
5.2.2 As estratégias de extensão da presença do outro no outro.....	122
5.2.3 Os encontros em outras ações pedagógicas.....	133
5.2.4 A presença de outros adultos profissionais, possibilidade de vínculos e de diferenças nas relações.....	141

5.3 O/S <i>OUTRO/S</i> CRIANÇA/S	146
5.3.1 Relações entre bebês no espaço da creche: onde e como os bebês se encontram?152	
5.3.2 O olhar, o sorriso e o movimento como pontes de encontros com o outro bebê ..160	
5.3.3 Diálogos entre bebês no contexto da creche.....	169
5.3.4 As intermitências dos encontros com as crianças maiores.....	173
5.4 O OUTRO COLETIVO	182
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	206
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO E AS PROFISSIONAIS DO GRUPOS DOS BEBÊS NA CRECHE.....	214
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS	216

1 INTRODUÇÃO

“É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”
(Paulo Freire)

Mas eu não falo a língua deles!

O título que abre a apresentação desta pesquisa foi inspirado na fala de uma menina de 5 anos, que me respondeu dessa forma quando lhe sugeri para conversar com um menino de 6 meses, para convidá-lo a sair de meu colo, interrompendo sua insistência de tomá-lo por força. Com tom irritado, de quem fala algo óbvio, ela me respondeu: “ –Mas eu não falo a língua dele!” “ – Mas que língua ele fala ?” retruquei-lhe. “– Ora, de bebê!”, finalizou ela.

Parece um trocadilho, pois um olhar científico cético defenderia que tal língua não existe, que de fato somos nós que inserimos a linguagem naqueles que vêm ao mundo. Seria absurdo dizer o contrário, e nem vem ao caso essa defesa insustentável. Porém, essa menina tão perspicaz resume o motivo que move este estudo, que é o de nos aproximar das formas expressivas das crianças que ainda não falam, mas que, de forma diversa, se comunicam e se fazem presentes nas relações sociais que as constituem. Tais formas expressivas não são inatas, mas constituídas socialmente na relação com outras pessoas, imbricadas com aspectos culturais, históricos, econômicos, de etnia, de gênero, de geração.

Esse interesse pelos bebês e a constituição de suas relações sociais não vieram ao acaso, mas justamente no encontro com as crianças pequeninas ao longo dos doze anos de minha trajetória profissional, como professora de educação infantil, e nos diálogos com os profissionais, principalmente num período de quatro anos, quando assumi a função de Técnica¹ no Departamento de Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de Florianópolis. Uma trajetória marcada por discussões diversas quanto à educação das crianças, envolvendo questões como: a função do adulto profissional, o significado de ser

¹ O cargo de técnico de educação infantil, atualmente denominado coordenador da educação infantil, tem a função principal de assessorar o trabalho pedagógico das instituições municipais de Educação Infantil e conveniadas.

criança e o da infância, o papel da educação infantil, as relações entre adultos e crianças, a visibilidade e invisibilidade das crianças nesse contexto, entre outras.

Na atuação com os grupos de crianças com menos de um ano de idade, essas questões foram endossadas pelo desafio de constituir uma prática que compreendesse de fato quem são elas e qual o sentido de sua educação num espaço coletivo. Análogas aos questionamentos que Ferreira (2004)² profere, no início de sua tese de doutoramento, sobre quem são as crianças, as questões que surgiram no encontro com os bebês me remeteram a um (des)encontro com as leituras realizadas durante a formação acadêmica, que definiam a criança por um viés descritivo do desenvolvimento infantil por etapas, dissociado-a das condições sociais e sob a prevalência da idéia da criança como objeto a ser investigado, analisado, cuidado, educado.

Essas perguntas – quem são os bebês, o que é ser professora deles, como e o que fazer nesse grupo de crianças tão pequenas – não foram solitárias, mas compartilhadas com outros profissionais em minha trajetória profissional. São questões muitas vezes expostas de forma confusa em situações cotidianas do espaço da creche, baseadas no senso comum, sem articulação teórica ou premissas contundentes. Um dos momentos em que essas questões surgiam era no início do ano letivo, quando os profissionais elegiam o grupo em que gostariam de trabalhar. A opção ou não por trabalhar diretamente com os pequeninos era muitas vezes justificada por frases como: “Mas não dá pra fazer nada com os bebês!”, “Eu prefiro os que produzem, os que fazem algo”, “Eu gosto dos pequenos, eles são mais calmos”, “No berçário é só trocar e dar comida” “ Não me sinto professora” “Eu tenho medo de machucar os bebês”. Ou ainda as questões surgiam nos momentos em que os bebês eram esquecidos no envolvimento de atividades ou eventos coletivos nos espaços de educação infantil, em que ficavam confinados quase integralmente na sala, transformando esse espaço quase numa *redoma*, sob a alegação da necessidade de proteção dos menores, o que contribuiu, ou ainda contribui, para a produção de sua invisibilidade nas relações coletivas do contexto da creche.

De forma velada e muitas vezes não declarada, as questões surgiam e deflagravam a consciência de um *não conhecimento* a respeito de quem são os bebês, sob uma postura de negação de suas capacidades de se relacionar com outras crianças e adultos e de participarem de sua própria constituição e educação.

² A tese intitulada *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*, de Manuela Ferreira, desenvolvida na cidade do Porto, em Portugal, trata sobre as relações sociais de meninos e meninas de 3 a 5 anos, num jardim de infância, por meio de um estudo etnográfico.

Essa falta de conhecimento sobre os bebês não foi preenchida em minha formação acadêmica ou continuada³, mas intensificada pela dificuldade de encontrar produções investigativas que tratassem das crianças pequenas sem remetê-las a um enquadramento de desenvolvimento abstrato, que nega a sua condição social e seu papel ativo nesse processo. Ou seja, discussões que considerem as relações em grupo e não apenas uma descrição individual e única do ser bebê, do ser criança.

Além das questões advindas da trajetória profissional, do contexto prático e formativo ao ser professora de bebês, o interesse em conhecer as crianças em suas relações se fortaleceu por mais duas razões. Uma delas foi a indicação que a própria área da Pedagogia, especificamente a da Infância, vem anunciando: *a necessidade de preencher uma lacuna no campo investigativo sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos* (STRENZEL; SILVA FILHO, 1997; STRENZEL, 2000).

Strenzel (2000), em sua dissertação de mestrado, pontua, com base na investigação dos resumos das teses e das dissertações sobre educação infantil apresentadas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre os anos de 1983 e 1998, que, entre 387 estudos encontrados, somente 14 dizem respeito especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos. Afere a autora que toda a produção referente a essa faixa etária data da década de 1990, concluindo ser um interesse embrionário e crescente, ainda que frágil, pela forma como as crianças pequenas se inserem no contexto da educação.

Além da necessidade de investigações a respeito das crianças pequenas apontada pelas áreas já citadas, o outro motivo que fortaleceu os objetivos deste trabalho foi a aproximação aos estudos da Sociologia da Infância. Embora seja indicado pelos seus próprios autores (SARMENTO, 2002; SIRROTA, 2001; MONTANDON, 2001) o interesse tardio pelas crianças, esse campo de conhecimento vem contribuindo de forma significativa⁴ para uma nova perspectiva investigativa, no interesse de compreender como as crianças vivem suas infâncias e sobre sua atuação social, atribuindo-lhe uma relevância própria. Ou seja, busca compreender a infância e as crianças como categorias sociais, com relevância investigativa própria.

A corroboração de pesquisadores como Corsaro (2002), Sarmiento (2005), Pinto (1997), Ferreira (2004), Prout (2004), etc., revelam uma perspectiva paradigmática que

³ Refiro-me à formação realizada em cursos e eventos após a conclusão da graduação e pós-graduação, incluindo a formação em serviço.

⁴ Essa contribuição da Sociologia da Infância pode ser percebida no crescente número de estudos de outras áreas, como a da Pedagogia, que a toma como interlocutora e como referência teórica para as discussões pretendidas. Podemos citar os estudos desenvolvidos pelo NUPEIN, por Coutinho (2002), Francisco (2004) e Paula (2007), entre outros, que tomam as correntes e indicações metodológicas da Sociologia da Infância como referência.

considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que elas estabelecem entre si e com os adultos.

Paradoxalmente, as pesquisas revelam que temos muito que compreender a respeito das crianças e da infância na medida em que revelamos ainda uma postura de negatividade sobre aquilo que elas têm a dizer de si próprias e dos espaços que compartilham com outras gerações. De fato, as idéias que os adultos têm sobre a infância revelam-se como organizadoras da realidade social das crianças, e não o inverso (MADEIRA, 2005). Ainda que se caminhe nos estudos sobre as crianças, isso mostra a precariedade, de nossa compreensão do que elas próprias têm a nos dizer sobre si mesmas e sua infância.

As instituições de educação infantil têm servido de campo para muitas dessas pesquisas sobre crianças e suas infâncias, na medida em que se revelam como espaços de assiduidade que organizam as relações sociais dessa geração (FERREIRA, 2004).

É importante salientar que a trajetória deste trabalho enquadra-se em um movimento de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN) que visa conhecer as crianças a partir delas mesmas, de suas manifestações.

Pesquisas sobre o que as crianças têm a dizer sobre sua infância e sobre o espaço institucionalizado, ligadas ao NUPEIN, como as Agostinho(2003), Oliveira (2001), Coutinho (2002), revelam que as crianças ressignificam o mundo social em que vivem, constituindo uma cultura infantil regada pelas expressões e lógica próprias, decorrentes da relação com a cultura que as cercam e as definem como seres humanos não apenas capazes, mas pensantes e agentes no mundo.

As pesquisas que buscam conhecer a infância a partir do ponto de vista das crianças defendem que, ao pensar sobre os espaços destinados a elas na sociedade, como as instituições educativas, temos que exercitar a escuta e o olhar para suas ações e relações entre si e com a realidade social.

Entretanto, é pertinente observar que as pesquisas que falam sobre as crianças e os espaços que compartilham, tratam na maioria das vezes, das crianças a partir dos 4 anos de idade, comprovando a existência de uma carência significativa de estudos que investiguem as crianças pequeninas, entre 0 e 3 anos de idade, e mais especificamente as que envolvem os bebês com menos de 1 ano.

Todavia, a necessidade de conhecer as crianças nesse espaço é bastante indicada nas pesquisas, e algumas, mesmo tendo o enfoque sobre o adulto, trazem informações sobre a

ação ativa dos bebês no espaço coletivo. Tristão (2003) que fala sobre a docência com as crianças bem pequeninas, de 0 até 1 ano e 2 meses, com a perspectiva de revelar o que constitui a prática pedagógica dos profissionais dessa faixa etária, à medida em que vai revelando esse fazer pedagógico, anuncia também nuances a respeito do que as crianças fazem nesse contexto coletivo, percebidas por meio de sua escuta e percepção como pesquisadora e a partir das impressões da própria professora pesquisada.

A quase ausência de pesquisas no campo da investigação dos bebês revela uma dificuldade em perceber as crianças pequeninas como protagonistas sociais do mundo de que fazem parte. Conseqüentemente, a área da educação sofre uma lacuna de subsídios teóricos que dêem visibilidade às formas como os bebês interagem entre si e com o mundo e as contextualize, transcendendo a idéia de uma educação desenvolvimentista, fragmentada em estágios a serem observados.

Na busca de subsídios para a constituição de uma prática que respeite as crianças pequeninas como atores sociais, há urgência de uma investigação de forma igual à que se tem buscado, pela Pedagogia e Sociologia da Infância, com as crianças um pouco maiores, ou seja, pesquisá-las indo ao seu encontro e tentando perceber o que elas têm a nos dizer. O distanciamento entre o adulto e o ser criança que a idade adulta provoca e a separação entre os espaços sociais dessas gerações engessam a percepção da diversidade das dimensões de comunicação humana que as crianças revelam e das quais privilegiadamente se utilizam. Para além da linguagem falada, as crianças pequeninas apresentam mais fortemente outras formas de comunicação – olhares, gestos, toques, balbucios, choros, gargalhadas, sorrisos, movimentos – tão complexas quanto a fala.

Esse diálogo com as crianças pequeninas torna-se imprescindível na perspectiva de saber o que elas nos indicam sobre o que são, o que sentem e como constituem suas infâncias no espaço coletivo.

O espaço da creche está intrinsecamente ligado à institucionalização do tempo de permanência que as crianças ali vivenciam. Batista (1998) realizou um estudo sobre a organização desse tempo e espaço na creche, vislumbrando uma rotina que aliena o tempo da criança e do adulto, apesar de este último, via de regra, ser o responsável direto por tal planejamento. Mais recentemente, Agostinho (2003) fez estudo sobre o espaço da creche na constituição de um lugar de vivência da infância, sob a perspectiva do que as crianças indicam para sua organização. Essas e outras pesquisas revelam o que as crianças a partir de 4 anos nos dizem sobre esse espaço e sobre suas próprias infâncias a partir de suas perspectivas,

todavia denotam indiretamente, pela ausência de informações, um distanciamento do que as menores, as bem pequenas, poderiam indicar sobre esse tempo e espaço.

Há que se considerar que na creche os bebês entre 3 meses a 1 ano de idade inserem-se no espaço coletivo geralmente pela primeira vez, e que isso dá indícios de uma postura não institucionalizada na sua forma de interação com o meio. Ou seja, são constituídos por tempos e espaços distintos dos tempos e espaços da instituição, estão ligados de maneira mais próxima aos tempos e espaços sociais da família.

Os espaços/momentos educativos da creche são pensados e elaborados pelos adultos de acordo com o que eles esperam das crianças e da maneira como definem a sua educação. As ações de cuidado com sua higiene, alimentação e proteção tomam grande parte do cotidiano, e isso dá uma sensação de que as relações ocorrem preferencialmente entre o adulto e a criança individualmente. Porém na instituição há, além do adulto educador, outras crianças, que não ficam passivas quando não estão diretamente com o profissional, elas marcam sua presença, constituem-se cotidianamente nesse espaço coletivo repleto de singularidades que perpassam pelos modos e jeitos de cada um nas relações que vivem nesse e outros espaços. Os bebês entre si trocam, olham, tocam, dizem, mostram muitas coisas que fogem à nossa compreensão.

Salienta-se que investigar as crianças tendo como ponto de partida sua atuação como ator social competente não anula sua interdependência social, pelo ser humano que é, principalmente quando se trata de crianças bem pequenas, que apresentam uma dependência física relativa aos adultos. Essa dependência física dos adultos, numa instituição que conta com dois profissionais para um grupo de 15 crianças⁵, produz, como já se afirmou, uma relação de cuidado/educação por muitos momentos individualizada, como durante a troca de fraldas, o banho e a alimentação, entre outros momentos que são realizados individualmente com cada criança. Numa lógica matemática, isso revela de antemão que todas as crianças não ficam sob o controle físico direto desses profissionais ao mesmo tempo. Questiona-se então:

- a) O que fazem os bebês de 0 a 1 ano em um espaço coletivo?
- b) Como são suas relações com os adultos?
- c) Os bebês interagem entre si de que forma? É possível exercerem alteridade entre si?

⁵ Refiro-me especificamente às instituições da Rede Municipal de Florianópolis, onde a pesquisa se realizou.

- d) Quando o adulto não está diretamente mediando as atividades, há comunicação e interação entre os bebês? De que forma?
- e) O que a observação de suas ações e relações no grupo coletivo de crianças poderia indicar para a área da educação infantil?
- f) A forma como agem nesse espaço coletivo poderia indicar algo para sua educação?

Apesar de compreender que a organização do tempo e espaço da creche é pensada direta ou indiretamente pelos adultos, o que motiva essa pesquisa é o interesse de conhecer o protagonismo das crianças pequeninas nesse cotidiano para além de suas reações ao que é proposto pelos profissionais.

Esse olhar sobre a competência das crianças pequeninas, como a denominou Prado (1998), é fundamentado pela concepção de construir uma Pedagogia para Infância (Rocha, 1997) que respeite suas manifestações, seu lugar ativo na relação com o outro e suas produções culturais.

Assim, o objetivo geral deste estudo é analisar as ações sociais dos bebês no cotidiano de uma creche no sentido de buscar indicações de suas relações sociais nesse contexto que possam promover subsídios para a constituição de uma prática respeitosa quanto aos direitos das crianças.

Como procedimento metodológico, optei por um estudo com inspiração etnográfica, considerando a importância de compreender as relações no contexto onde elas ocorrem. Nesse sentido, elegi como lócus uma creche pública municipal da cidade de Florianópolis, onde permaneci por oito meses, com um grupo de 15 bebês, com idade de 4 meses a 1 ano.

Durante todo o processo investigativo buscou-se aprofundar o estudo da infância a partir do diálogo disciplinar da Pedagogia com a Sociologia da Infância, a Antropologia da Criança, a Psicologia Histórico-Cultural e a Filosofia da Linguagem de Bakhtin. Com o cuidado de não ser absorvida por um relativismo ou ecletismo desmedido, tento alargar o olhar para além do contexto educativo, entrecruzando as contribuições desses campos, sob a idéia principal da constituição histórica e social das relações humanas.

Apresento esse estudo em quatro seções. Na primeira, são apresentados alguns aspectos teóricos introdutórios a respeito do entendimento da infância como categoria social histórica, atentando para a origem da preocupação com as crianças pequenas na sociedade ocidental, que modifica em diversos campos (científico, político, jurídico) a compreensão do seu lugar social e das responsabilidades atribuídas aos sujeitos que com elas se relacionam.

Ainda nessa seção, é realizado um breve levantamento das pesquisas nacionais sobre a educação das crianças de 0 a 3 anos, apresentando um panorama geral das temáticas e metodologias utilizadas.

Na segunda seção, apresento o caminho teórico-metodológico, incluindo a escolha da creche, os procedimentos utilizados e os primeiros contatos. São apresentadas também as dificuldades na composição investigativa com crianças pequenas que ainda não falam e o papel exercido pelo pesquisador como *um outro* na relação com os sujeitos investigados.

Na terceira seção, exponho o contexto investigativo, iniciando com informações gerais sobre a pouca presença dos bebês na rede de educação pública de Florianópolis, por intermédio da análise de dados populacionais e de oferta de atendimento. Em seguida, localizo a creche em que se realiza o estudo, com informações sobre sua estrutura física, seu projeto pedagógico, as famílias dos bebês, os profissionais e a organização do trabalho com os pequeninos.

Na quarta e última seção apresento a análise dos dados, dedicando-me a elucidar a compreensão do significado das relações sociais no contexto da educação infantil pesquisado. Apresento como categorias de análise as relações dos bebês com os sujeitos que mais convivem com eles na creche: o outro-adulto, compreendendo os profissionais da sala e os demais adultos da creche; o outro-criança, envolvendo os outros bebês e as crianças maiores, e o outro coletivo, que inclui os sujeitos nos aspectos que os caracterizam como grupo. São trazidos vários excertos das situações observadas no contexto da creche que explicitam a presença ativa das crianças desde pequeninas por meio de expressões comunicativas que vão se constituindo e se significando na relação com o outro.

2 O LUGAR SOCIAL DOS BEBÊS



Fotografia 1 – Encontro de Marina com Alysson
Fonte – Rosinete Schmitt (maio de 2007)

[...] Eu e tu, no lugar do eu e o objeto [...]
Bakhtin

Esta primeira seção objetiva apresentar alguns aspectos introdutórios tomados como referência no desenvolvimento do estudo sobre as relações sociais de bebês e sua relevância. Esse tema, ainda que não seja inédito, exige ser analisado considerando os aspectos históricos e sociais a ele relacionados. A preocupação com as crianças pequenas, com os bebês, integra a história da pesquisa sobre crianças e infância, sobre o resultado das modificações sociais e históricas que transformaram seu lugar na sociedade e a responsabilidade social sobre elas.

2.1 CONSTRUINDO A INFÂNCIA

Parte-se da premissa de que a produção do conhecimento sobre o que é ser criança e do que constitui a infância está dialeticamente relacionada com as significações, representações e discursos produzidos culturalmente, e de que é a partir disso que se constituem as bases concretas da estrutura social. A conceituação de crianças e infância não se resume a configurações isoladas, que as definem como período cronológico da vida do ser humano, mesmo quando observadas sob o aspecto biológico, pois as significações e formulações sobre elas se correlacionam às bases históricas atreladas às condições reais e objetivas em que são produzidas.

Isto significa dizer que os conceitos sobre a infância sempre são produzidos sob determinadas condições históricas, por isso não podem ser vistos como definitivos e permanentes, já que se trata de uma visão histórica, cultural e socialmente variável. Buckingham (2004, p: 10) corrobora:

[...] a criança não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia. Nem algo fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações. As crianças são vistas – e vêem a si mesmas – de formas muito diversas em diferentes períodos históricos.

Implica dizer que as crianças sempre existiram em todas as sociedades, mas as formas de ser e viver sua infância não foram e não são iguais. Isso não se refere apenas à dimensão temporal, mas também à posição social, de classe, de raça-etnia, de gênero, cultura e religião. Ou seja, as crianças não são iguais e vivem diversamente a suas infâncias em condições sociais concretas, apesar da insistente homogeneização configurada pelo projeto da Modernidade, que procura racionalizar sua definição de forma universal.

Tradicionalmente é a geração adulta que discursa sobre o que as crianças são e como devem viver, sem, contudo, dar conta da totalidade e diversidade da realidade em que elas estão inseridas. É o mundo cognitivo, usando o termo de Bakhtin (1993)⁶, que vem tradicionalmente legitimando as formas de ser criança ao longo da história, através das diversas áreas de conhecimento (como a Psicologia, a Educação, a Medicina, a Sociologia), que tomam a criança como objeto de estudo para compreender o ser humano. Essas formulações teóricas em áreas científicas particulares não abarcam a totalidade da infância, ou seja, quando cada área de conhecimento recorta a realidade a partir de seu interesse temos

⁶ Bakhtin observa a presença de dois mundos, o mundo da cultura (cognitivo/estético) e o mundo da vida (ético). Este último é onde vivemos nossas vidas, os atos concretos e únicos, enquanto que o outro se retrata como o mundo da objetivação, da teorização e representação do mundo real.

como resultado uma criança da Psicologia, uma criança da Medicina, uma criança da Sociologia, etc. Elas revelam, porém, de alguma forma, a recente preocupação científica com a produção de conhecimento sobre a infância, bem como com sua veiculação.

O reconhecimento da infância com uma etapa particular da vida humana nem sempre existiu. Os estudos de Ariès (1979) apontam para um período de *não interesse* pela vida da criança e de um *não reconhecimento* de suas especificidades; para ele, o caráter de construção social da infância só se inicia a partir do século XVII. Apesar das limitações dos estudos desse autor⁷, que privilegia em suas análises icnográficas a classe burguesa e a nobreza na sociedade européia, eles contribuem para a definição da infância enquanto categoria social.

Esse período, caracterizado pelo *não lugar* da criança, é datado como anterior ao século XVII. De acordo com Ariès (1979), a mortalidade infantil era algo comum, o que provocava uma falta de *apego*, já que muitas crianças morriam antes mesmo de completar um ano de idade. Quando sobrevivia, logo que desenvolvia algumas habilidades motoras e independência física, a criança era inserida no mundo social, compartilhando as mesmas atividades que os adultos.

A preocupação com as crianças não surgiu por benevolência, mas por razões atreladas à estrutura social e à política, oriundas de uma necessidade de preservação da população e da produção de mão-de-obra para o novo sistema produtivo, para a guerra e pelo interesse de formar futuros homens guiados sobretudo, pelos preceitos iluministas da racionalidade.

As transformações ocorridas nas configurações da criança e da infância se vinculam também às mudanças do próprio pensamento ocidental, fundamentado na racionalidade, base das idéias iluministas (século XVIII), que visavam “livrar os homens do mal que representa a ignorância, ou o não saber, e torná-los senhores do mundo pela razão” (Souza, [2004?]p. 4). Num certo sentido, surge aí a preocupação com a criança e sua formação como futuro homem dessa sociedade.

Em contraponto ao *teocentrismo* da Idade Média, as explicações que se buscam para compreender o mundo e o homem fundam-se na racionalidade humana, sob a idéia que tudo poderia se explicar pela ciência, pela razão, tornando o homem o centro do universo e ligado à natureza. Nesse sentido, há uma busca da ordenação e da descrição, que implicava a idéia de que o ser humano deveria ser preparado e deveria ser guiado sob as normas de funcionamento da razão, para adaptar-se numa nova sociedade mais ordeira e produtiva, onde a educação teria um papel central.

⁷ Ver Kuhlmann (1998).

Como afirma Sacristán (2005), a constituição da infância está atrelada à história de sua educação, tornando muito tênue a linha divisória entre os conceitos de criança e o da educação na infância. Charlot (1976), da mesma forma, compreende que a afirmação da natureza infantil justificará toda a intervenção sobre ela, ora para mudar e domar seu espírito natural corrupto-indolente, ora para preservá-la em sua natureza, da qual emanará seu desenvolvimento. A ação educativa será então alicerçada por concepções idealizadas sobre as crianças, para assim defini-las e agir sobre elas, tomando como princípio fundamental a distancia temporal entre a idade do adulto e da criança,

A significação atribuída à infância vem para ela da interpretação da infância em termos de natureza e cultura. Mas esses próprios conceitos devem, para poderem aplicar-se à infância, tomar um sentido temporal. A infância precede a idade adulta: esta é uma definição mínima que não implica ainda nenhuma concepção particular da infância, mas que coloca o tempo como dimensão específica da infância. A pedagogia retoma esses temas essenciais, os da natureza, da corrupção da cultura, encarando-os em sua relação com o tempo (CHARLOT, 1976, p. 100).

A origem das ciências que estudam a criança é decisiva na construção da compreensão moderna do ser criança e de como deve ser sua vida e educação. No século XIX, cresce o interesse pela criança como objeto de estudo no campo da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia. A Medicina, segundo Ferreira (2000), é um dos primeiros campos que assume esse interesse pela criança, com a invenção de especialidades como Pediatria, Obstetrícia e Puericultura. Há um crescimento de estudos, teses e publicações em periódicos, na segunda metade do século XIX, que anunciavam a descoberta de doenças e seu tratamento, tomando a profilaxia e a prevenção como medidas necessárias à preservação da vida desde a gestação. A mulher – cuja imagem a representava como mãe de família –, e a criança são os alvos dessas novas descobertas. Em vista disso, surgem uma série de prescrições sobre um padrão alimentar, de amamentação e asseio que condenam a *ignorância* e a *falta* de higiene, principalmente das populações mais pobres. A criança, em si, é a porta de entrada para essa normatização da vida familiar. Mesmo quando o discurso se dirige à mãe, toma como ponto crucial a necessidade de cuidado com o corpo e a mente da criança.

No século XX, a Psicologia e a Psicanálise seguem a lógica descritiva e racional das novas ciências positivistas. Estudos de Piaget e Freud, com afirmações importantes sobre a capacidade de pensamento e a sexualidade infantil, citados por Ferreira (2000), são exemplos da mensuração e classificação do desenvolvimento infantil em etapas evolutivas.

A ânsia de objetividade e a obsessão classificatória [...] produzem uma montanha de experiências, nosografias, medições, monografias, inquéritos feitos a crianças de múltiplas idades, e mais a entrevista clínica em profundidade (Piaget), permitindo

descrever estágios das ditas funções do comportamento e induzir a partir dos comportamentos particulares, as leis gerais que conduzem à descoberta da verdadeira tipologia natural da inteligência ou dos estádios infantis (FERREIRA, 2000, p. 103)

É inegável a contribuição tanto da Medicina quanto da Psicologia do Desenvolvimento nas descobertas científicas sobre as especificidades do cuidado com a criança; todavia, a prescrição do desenvolvimento infantil por meio de observações isoladas e sua classificação por testes laboratoriais resultam na construção de um padrão universal pautado num modelo de criança distante do contexto real e das suas condições sociais. A explicação do desenvolvimento da criança seguia uma linha de evolução acumulativa, em que a infância era vista como período de passagem para a constituição do futuro adulto. Ou seja, a importância da infância, nesse período, consistia em ser um período evolutivo, de investimento educativo, do qual dependeria a formação para as competências futuras. De acordo com Dubat (1997), as explicações da Psicologia Genética, desenvolvidas no início do século XX, centram-se na ideia do *indivíduo*, ignorando ou minimizando as enormes variações de tempo, espaço, classes sociais, grupos e meios culturais.

Os estudos de Vygotsky, na década de 1930 na Rússia, vão significar para a Psicologia uma ruptura com a visão clássica evolucionista⁸. Diferente da visão clássica da Psicologia, que considera o desenvolvimento humano originário do interior da criança, com etapas evolutivas e formas de adaptação social, Vygotsky (1996) toma como pressuposto que o desenvolvimento se origina do meio social em que a criança está e nos meios que utiliza nas relações que estabelece. Para ele e seus sucessores, as condições e as estruturas sociais são determinantes, mas não negam a ação do indivíduo nesse processo. Piaget, entretanto, explica o desenvolvimento como um processo adaptativo, no qual ocorre a assimilação do externo, que se acomoda internamente de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra (Piaget, 1989). A psicologia histórico-cultural refere-se ao desenvolvimento com um processo que ocorre pela apropriação dos instrumentos culturalmente criados por mediações na relação social. Assim, o *outro*, seja adulto ou criança, tem um papel fundamental na constituição do ser humano, numa ação ativa na interação social, determinada pelas condições sociais e históricas em que estão imersos.

Nessa trajetória da construção científica da concepção da criança, a Sociologia só muito recentemente passa tomá-la como foco de interesse: no final da segunda metade do século XX emerge a Sociologia da Infância. Anterior a esse período há uma predominância de

⁸ Conforme profere a professora russa Ludmila Filippovna Obukhova, numa palestra proferida no Seminário do Enfoque Histórico-Cultural em 2006.

estudos, inicialmente orientados por um viés funcionalista, imbricados pelo positivismo de Comte, que tomam a infância como período propício para a formação do futuro homem. Durkheim foi um dos principais teóricos que atribui à educação o papel de inserir a criança na sociedade, marcando-a numa perspectiva vertical de socialização. Ou seja, segundo Durkheim (1978, p.10) “[...] a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas não ainda amadurecidas para a vida social”. As *não amadurecidas*, as crianças, “[...] são receptoras dos estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio espacial que esta se destina”. Os estudos que seguem essa corrente são absorvidos pela Sociologia da Educação e da Família, que colocam a educação como um instrumento de socialização. Assim, a criança foi sobretudo o *objeto* da intervenção dessas instituições, principalmente a escolar.

De acordo com Plaisance (2004), a socialização na infância pode ser compreendida por duas correntes: a funcionalista, já citada, e a interacionista. Ao contrário da primeira, que exprime a negatividade da criança enquanto sujeito social, relegando-a à passividade e receptividade, o viés interacionista compreende que a socialização não é um processo de via única, mas, ao contrário, é composto por múltiplas negociações entre o indivíduo e seus próximos.

Para o autor, a concepção interacionista forja-se na década de 1960, nos Estados Unidos, num contexto social de questionamento sobre a capacidade das instituições, principalmente da escola, de serem responsáveis pela transmissão de normas e modos de ser social, sem considerar as ambigüidades e as contradições que marcam as experiências do próprio sujeito na sua incursão nos espaços socializadores. Nessa perspectiva, a criança não é passiva na relação com o adulto-mestre, mas sim um ator social, que atua com outras gerações e com seus pares na constituição de si e do outro.

É sob a influência dessa corrente que a Sociologia da Infância irá consolidar seu interesse em investigar as crianças como sujeitos ativos na sociedade, remetendo-as a um patamar de relevância própria para investigação. Com o crescimento de pesquisas nesse campo, desde a década de 1990⁹, há um alargamento dessa perspectiva de investigação e uma consolidação da afirmação da infância como categoria social, que influencia outros campos investigativos, inclusive a Pedagogia.

⁹ A década de 1990 é um marco na formação do campo da Sociologia da Infância, quando há um crescente interesse pelo modo de vida das crianças e pela representatividade de estudo em si mesma, apesar de autores como Sirota (2001) citarem estudos da década de 1930. No Brasil pode-se lembrar o estudo de Florestan Fernandes na década de 1930 sobre as *Trocinhas de Bom Retiro*, que toma as relações infantis como objeto de estudo.

Segundo Sarmiento (2005, p. 363)

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.

Isso não significa o isolamento dos grupos infantis, mas a possibilidade de investigar a infância e suas determinações pelas considerações e ações tecidas com e pelas crianças nos diversos âmbitos sociais. Esse aspecto é central nessa investigação, pois contribui na perspectiva de descentralizar o olhar e a interpretação dos adultos sobre as crianças, percebendo as como *outro*, e, portanto como sujeito das suas relações, entre si e com outras gerações, numa construção dos sentidos e significações sobre a infância e seu lugar na sociedade. Assim, entende-se que a infância é constituída não pela descrição da natureza das crianças, mas vendo-as como uma construção social, variável e cultural, considerando-as como atores sociais no processo de socialização.

Contudo, pode-se dizer que, no processo histórico de construção científica e de teorização sobre a infância, deu-se pouca relevância à ação ativa das crianças em sua própria constituição, assim como a seu próprio processo educativo. Apesar de haver uma prescrição intensa de seu desenvolvimento, principalmente por parte da Psicologia Genética, a atenção tem se voltado muitas vezes à forma como as crianças são tratadas, atribuindo aos adultos, com relevância considerável, o papel de *outro* responsável pela constituição do ser criança e, conseqüentemente, pela formação do futuro adulto. Esta Isto suscita a necessidade de maior compreensão das relações entre o desenvolvimento e a educação das crianças pequenininhas, os bebês.

2.2 OS BEBÊS E SUAS RELAÇÕES

O termo *relação*¹⁰ implica sempre a presença de mais de uma pessoa, o *eu* e o *outro*. Esse *outro* não se refere a uma presença individual, mas agrega aspectos mais amplos, que o situa numa classe social, numa geração, num grupo étnico ou racial, num gênero e num contexto cultural, situados num determinado tempo e espaço. Assim, cabe vislumbrar as relações das crianças mergulhadas nos aspectos que a compõem e também as do outro que com ela se relaciona: familiares, profissionais, grupo social, outras crianças, instituições educativas, etc.

Tomar como pressuposto a categoria infância significa atribuir à criança um valor social e afirmar a necessidade de estudá-la. O conhecimento sobre as crianças e sua infância transita entre a área científica e os saberes comuns, gerados na ação social exercida sobre elas e no conjunto de normas definidas para esse fim. Entretanto, essa produção não ocorre de forma linear ou de sobreposição, mas sempre num movimento dialético, de rupturas, encontros, consensos, confrontos e embates *intra* e *inter* campos (científico, familiar, jurídico, educacional, etc.) imbricados por determinações históricas e sociais. Significa que esses saberes não são universais e não se encontra uma *receita* das ações mais adequadas para o cuidado e a educação da criança. Na história da construção científica sobre a criança, porém, reiteradamente apareceram preceitos estabelecendo normas ideais na composição do *outro*, mais apto para se responsabilizar e se relacionar com a criança e explicitando as formas ideais de fazê-lo.

Atreladas mais ao mundo ocidental moderno, essas formulações distinguem os tempos da infância em períodos (ser bebê, ser criança pequena, ser criança, ser adolescente, jovem), subdividindo as expectativas sociais para com cada um.

As diferenças definidas no desenvolvimento infantil, principalmente no campo da Psicologia (Ferreira, 2000), vão influir não apenas nas formas de se comportar na infância em cada momento, mas também nas atribuições que a sociedade, principalmente nos espaços da família e da escola, definirá como *próprias* para cada momento da infância. Isso indica que, além da idéia geral sobre o ser criança como período preparatório para vida, vão se definir também modos de diferenciados de agir em cada *fase* desse período.

Interessa-nos aqui perceber que as formas como as crianças bem pequenas foram definidas relacionam-se às formas de intervenção previstas para ela, ainda que isso não

¹⁰ No quarto capítulo apresenta-se uma discussão mais detalhada sobre o conceito de relação social atrelado à temática investigativa.

ocorra de forma universal, pois são produzidas no embate constante entre os saberes produzidos e as condições políticas, econômicas e culturais da sociedade

Para tentar ampliar essa compreensão busca-se uma breve incursão histórica sobre os âmbitos sociais determinantes na constituição das concepções sobre as crianças pequenas, sem a intenção de uma exaustiva contextualização, mas com o objetivo de observar a construção e o movimento social das idéias sobre elas.

2.2.1 O lugar social da criança, da mulher e da família

De certa forma, a consideração de que a história da criança se cruza com a da mulher (HIRSCHFELD, 2003) nos parece pertinente e até mesmo imperativa para os estudos sobre as relações com as crianças, especialmente quando bem pequenas, no início da vida. Isso ocorre não apenas no que se refere às atribuições históricas do papel feminino-materno na composição da figura-ideal no cuidado com a infância, mas também na des-naturalização das linhas divisórias imputadas a outros indivíduos (como o homem e outra criança) invisibilizados ou secundarizados no convívio com os bebês.

Sob esse aspecto, os estudos de Badinter (1985), em que são analisados documentos históricos dos séculos passados – diários pessoais, livros, cartas e as principais teorias do desenvolvimento infantil no campo da Psicologia e da Psicanálise –, corroboram a idéia do amor materno como construção social. Segundo a autora, a condição feminina como mãe responsável pelos cuidados dos filhos e sua função de devoção e amor a eles surge em concomitância com a valorização da criança nos discursos iluministas, que tem Rousseau como principal precursor no século XVIII.

Anterior a essa preocupação com as crianças e à definição do papel materno na formação da família nuclear, era comum a entrega dos bebês a amas-de-leite horas depois de seu nascimento, identificada como uma prática social comum na época. Os bebês, que mal eram vistos pela mãe biológica, eram entregues e permaneciam com amas-de-leite em média quatro anos, sem que as famílias se preocupassem onde e como moravam. A autora defende ainda que tal prática não estava presente apenas nas famílias mais abastadas, que podiam pagar por uma ama-de-leite, mas também nas populações mais pobres, cujas mães entregavam os filhos às amas mais baratas para trabalharem para outras mães que podiam pagar mais.¹¹

¹¹ Nas descrições detalhadas que a autora tece em seu livro *O mito do amor materno*, podemos considerar a formação de um verdadeiro comércio de amas, em que se utilizavam carroças que recolhiam mais de um recém-nascido a ser entregue a uma rede de amas, sem que a família averiguasse onde a criança seria instalada. Nas

No Brasil, até o fim do século XIX, essa prática das amas-de-leite também foi identificada por alguns historiadores como Cilveti (1991) e Ostetto (1992), com certas diferenciações quanto ao contexto econômico e cultural do Brasil.¹² Uma das marcas mais relevantes dessa diferenciação foi o regime escravocrata instaurado no país até 1888, que influenciou na mercantilização das amas escravas, bem como o alto índice de abandono de crianças negras.

Na primeira infância, geralmente até aos 6 anos de idade, a criança branca, filha de famílias abastadas, era entregue a uma ama-de-leite, mulher/negra/escrava/recém-mãe, retirada da senzala da própria casa ou alugada de um outro proprietário. A ela era entregue o cuidado da criança, enquanto que seu próprio filho muitas vezes era levado às Rodas dos Expostos¹³, a fim de não prejudicar a atenção que deveria ter com a primeira. Quando as escravas não eram alugadas para essa prática, seus filhos permaneciam sempre juntos delas, mas deviam ser levados para o trabalho (nos cafezais, nas olarias), geralmente três dias após o nascimento, amarrados a seu corpo. As que não podiam carregá-los de tal forma faziam buracos no chão, denominados *tejupados*, e ali os colocavam enquanto faziam o trabalho.

A figura da ama-de-leite permaneceu por um bom tempo, antes do século XIX, como *o outro* mais presente na vida do bebê, nas famílias mais abastadas, e o mesmo pode ser constatado em relação às crianças abandonadas na Roda dos Expostos, mostrando que essa relação era fundada principalmente pela condição nutricional. Não encontrei estudos que tratassem, de forma aprofundada, a relação estabelecida entre as amas-de-leite e as crianças pequenas, obtive apenas informações gerais, provindas dos autores já mencionados, que permitiram identificar uma não-valorização da criança e da pessoa que por ela se responsabilizava. Isso se torna claro pelos altos índices de mortalidade infantil. A morte de crianças era vista como um fato natural na época, e muitas vezes era atribuída à vontade de

condições precárias das moradias, as crianças eram submetidas às práticas de cuidados sem higiene, o que tornava comum a mortalidade infantil, sem que necessariamente a família fosse informada ou reclamasse do fato. Muitas crianças eram enroladas e penduradas na parede por um prego a fim de mantê-las longe dos ratos e/ou outros animais, ficando por horas sem que fossem trocadas as roupas sujas.

¹² É importante ter o cuidado de não fazer da história da infância brasileira uma transposição linear da história européia, como se aqui ocorresse com certo atraso a trajetória já percorrida pelo outro continente. Alguns autores, como Kuhlmann (1998) alertam para tal erro da historiografia nacional, que toma a obra de Ariés (1981) de forma linear e transponível ao contexto brasileiro, sem observar a sua complexa contextualidade.

¹³ Como outros estudos já descreveram (Civiletti (1991) e Mott (1979), entre outros), a roda dos expostos estava presente em quase todos os países do mundo nos séculos XVIII e XIX. No Brasil permaneceu funcionando em São Paulo até os anos de 1950. Tinha como função acolher as crianças abandonadas, na maioria filhas de escravos ou oriundas de relações extra-conjugais. Recebeu tal nome por ser um dispositivo em forma de cilindro, com uma abertura lateral para o lado externo do prédio, onde era colocada a criança, que, ao girar, era posta no interior do prédio. As crianças ali abandonadas eram encaminhadas a famílias ou a amas-de-leite pagas para ficarem com elas até aos 7 anos de idade. Assim as amas-de-leite não eram apenas as escravas, mas também as mães de outras famílias que se ofereciam para tal serviço mediante pagamento. Muitas famílias permaneciam com as crianças por mais tempo, submetendo-as a trabalhos em sua residência.

Deus, o que explica a significação de anjo atribuída às crianças pequenas. Como não se dava muita atenção à mortalidade infantil, também não se observavam as formas como as crianças eram cuidadas, nem se estabelecia qual deveria ser o papel das amas-de-leite, relegando tanto a criança como a ação dessas mulheres a um plano de não-lugar na sociedade,.

O surgimento da preocupação com as crianças não teve por causa a benevolência, mas razões atreladas à estrutura social e política, cujos objetivos eram: a) a preservação da população na luta contra as altas taxas de mortalidade que começaram a ser quantificadas a partir do século XVII e XVIII, b) o preparo para o novo sistema capitalista e para a guerra c) o interesse de formar os futuros homens sob os preceitos iluministas da racionalidade (BADINTER, 1985). A infância passa a ser considerada como um período diferenciado da idade adulta, propício para a preparação do novo homem da Modernidade.

A atenção com a criança não modificou apenas a vida dos infantes, mas a dos adultos que a rodeavam, principalmente da mulher, que passou a ser reverenciada por sua condição biológica de assumir as principais responsabilidades de cuidado e educação delas. Segundo Badinter(1985, p. 26),

[...] é em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que determinam os papéis respectivos do pai, mãe e do filho. Quando o farol ideológico ilumina apenas o homem-pai e lhe dá todos os poderes, a mãe passa à sombra e sua condição se assemelha à da criança. Inversamente, quando a sociedade se interessa pela criança, por sua sobrevivência e educação, o foco é apontado para a mãe, que se torna a personagem essencial, em detrimento do pai. Em um ou outro caso, seu comportamento se modifica em relação ao filho e ao esposo. Segundo a sociedade valorize ou deprecie a maternidade, a mulher será, em maior ou menor medida, uma boa mãe.

Assim, após a Idade Média, um período centrado no homem, em que a mulher e os filhos eram considerados seus pertences, passa-se, a partir do final do século XVII e início do século XVIII, para uma preocupação crescente com a sobrevivência das crianças, modificando o papel da mulher, que se torna responsável primeira pela sobrevivência dos filhos e compartilhadora das responsabilidades da família.

Surgem justificativas em discursos por diversas vias em defesa da criança e incentivando a mulher a assumir a função materna prescrita, reverenciada por sua condição biológica de gerar e amamentar. O discurso econômico defendia a preservação da espécie humana para criar uma população forte para o trabalho e para a guerra; o discurso filosófico, sob um prisma humanista, idealizava a igualdade¹⁴ e a felicidade também na esfera familiar; e

¹⁴ A igualdade, um dos preceitos da revolução francesa, era proclamada na possibilidade de a mulher exercer na família um papel de igualdade quanto às decisões domésticas no que concernia a criação dos filhos. Mas, para tanto, era preciso que assumisse seu papel de mãe que cuida e ama incondicionalmente sua cria, configurando a

o discurso mais dirigido à mulher pregava que ela assumisse o sacrifício, seu *destino natural* de se doar ao filho como forma de cumprir seu papel na humanidade.

Badinter(1985) afirma que a classe burguesa foi a primeira a ter acesso aos discursos sobre o cuidado com as crianças por possuir habilidade de leitura. As camadas mais pobres e os nobres não possuíam tal habilidade, os primeiros porque não tinham acesso à escola, os últimos por falta de hábito. Tais fatos proporcionaram a divulgação de obras como *Émile*, de Rousseau, entre a burguesia. Os preceitos desse autor sobre os novos comportamentos maternos, alimentados pela idéia de natureza infantil e dos laços afetivos familiares, moralmente defendidos, contribuíram para a formação de um sentimento de infância e a constituição do modelo familiar nuclear burguês. O autor, nas primeiras páginas do livro, anuncia a mulher como a principal responsável pelo cuidado da criança pequena durante o primeiro ano, direcionando suas prescrições diretamente a ela:

Esta coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem seqüência, foi iniciada para agradar a boa mãe que sabe pensar. [...] é a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente do chocho das opiniões (ROUSSEAU, 1995, p. 6-10)

Esse *dom natural* de ser mãe atribuído à mulher, que a define como a pessoa ideal na relação com a criança pequena, foi sendo permeado também pelas descobertas da ciência, principalmente da Medicina no século XIX. Para além das ações ligadas à saúde, como a descoberta da importância da assepsia, das vacinas, da cura de algumas doenças e o estabelecimento da Pediatria como campo investigativo da criança, houve também uma inserção moralizante por parte dos médicos, integrantes de movimento denominado *higienista*, quanto às formas de cuidar da criança e à organização familiar.

A ação dos médicos, direcionada à normatização das ações da família, é explicitada na pesquisa de Giacomini (1985) sobre a circulação do periódico *A Mãe de Família* durante os anos de 1879 e 1888, no Brasil. Relata a autora que a revista anunciava como objetivo a divulgação de conhecimentos sobre a criança e destinava-se “*as dignas senhoras*” mães ou futuras mães de família. Nos artigos, assinados principalmente pelo médico Dr. Carlos Costa (que possuía forte influência de médicos da França), além da evocação do dom natural da mulher em ser mãe, havia prescrições em tom moralizante, baseadas nas descobertas científicas sobre a higiene e a saúde, sobre as condutas femininas na perspectiva de contribuir para a formação da maternidade.

felicidade que tal ato expressa: para uma mulher ser feliz, deve completar-se no exercício de sua natureza materna – a maternidade é condicionante.

Em enunciados como: “[...] as mulheres de nosso país não cumprem tanto quanto deviam os sagrados deveres de mãe” (EDITORIAL, 1879, apud GIACOMINI, 1985) observa-se que a revista procurava muito mais converter a mulher em *mãe de família*, conforme defende a autora ao longo de sua análise, do que divulgar conhecimentos sobre a criança, considerada mais como alguém passivo, a ser cuidado e tratado. De fato, a convocação das mulheres para assumirem sua função materna é tratada sob concepção dual: ora a mulher é vista com o dom natural, a condição inata de ser mãe, ora essa condição é algo a ser apreendido, conhecendo determinados conhecimentos que caracterizariam uma boa mãe. Ou seja, a constituição histórica do ser mãe, como o *outro* ideal na relação com os bebês, não se pautava apenas em seu fator biológico, mas na construção de formas de exercer esse papel, por meio dos conhecimentos, inicialmente ligados aos cuidados do corpo e da alimentação da criança. Assim a mãe, para atingir o patamar ideal, deveria levar em consideração a condição natural e o *dever ser* anunciado pelas descrições de ações que deveriam ser exercidas pela mulher sobre o filho.¹⁵

Um dos primeiros preceitos atribuídos à *boa mãe* era o ato de amamentar, considerado um dever natural e moral para com o filho e a sociedade, uma *lei* do amor materno. Começa nesse período, uma verdadeira batalha dos médicos higienista contra a prática das amas-de-leite, apresentada como perigo pela falta de higiene delas e pelo risco de contaminação moral no contato extra-familiar. Além disto, atribuíam à ama uma dupla falha: ao amamentar a criança de uma outra mãe, ela o retirava da responsabilidade da própria mãe e privava seu próprio filho dessa amamentação.

Nesse sentido, é importante também considerar que a mãe de família era idealizada moralmente sob determinadas condições econômicas, e essa imagem era muito mais associada à formação da família nuclear do que à figura da mulher em geral. Essa imagem da mulher, rainha do lar, responsável pelos filhos e pela preservação do casamento, era atribuída somente a uma determinada classe social, caracterizada pela condição de leitura que as publicações por si só exigiam. Não abarcava grande parte das outras mulheres, escravas, pobres, operárias, desvalidas socialmente, que não tinham acesso a esses conhecimentos, mas que também ficavam à mercê do julgamento moral pelo não exercício do papel maternal idealizado.

¹⁵ Embora Rousseau (1995) possuísse algumas reservas quanto ao saber da medicina (afirmava que esta era inútil, pois devia-se tratar do corpo bom e não do doente), já em sua obra, no século XVIII, aparecem normas, ligadas a essa ciência, mostrando como a mãe deveria tratar a criança, um modo racionalizado do ser mãe: tomar banhos diários com determinadas temperaturas, como proceder no aleitamento, como lidar com o choro, etc. .

Além do *Mai de Família* surgem uma série de outras publicações¹⁶ com o objetivo de divulgar esses conhecimentos científicos. Mas o principal meio de divulgação foram as Exposições Internacionais¹⁷ (Kuhlmann, 1998). Tais exposições divulgaram as creches e escolas maternais¹⁸: como novas instituições, oriundas da França, destinadas ao cuidado com a infância desvalida e representavam um modo de garantir a mão-de-obra das mulheres nas indústrias.

Embora o lugar social das crianças pequenas, na virada dos séculos XIX e XX, estivesse vinculado ideologicamente ao seio familiar, à mãe, a creche aparece como uma outra forma de contato social, não para todas as crianças, apenas para aquelas que, por condições adversas, não podiam contar com uma família nuclear modelo, que o pai provesse financeiramente e a mãe fosse responsável pelo lar. Como *mal necessário* (VIEIRA, 1986), esse espaço era uma forma de substituir as mães, trabalhadoras, operárias, viúvas, solteiras, sem as condições necessárias para assumirem seu papel. Era também um espaço assistencial, de normatização moral. Contudo, nunca conseguiu atender toda a demanda, nem mesmo os mais pobres da época. No período mais recente, quando a educação infantil foi definida como um direito da criança e da família (a partir da Constituição de 1988), também não consegue atendê-la.

Os estudos sobre a infância e a sua educação no Brasil indicam o cunho assistencialista dos objetivos iniciais das creches, porém, como defende Kuhlmann (1998), havia ademais pretensões educativas baseadas na moralização e normatização dos hábitos

¹⁶ Moncorvo Filho, também médico pediatra, funda em 1899 o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, sob influência dos métodos e conhecimentos científicos divulgados nas exposições internacionais. Essa instituição, entre outras ações, lança campanhas por cartazes com imagens e frases moralizantes. Condenava os vícios e conclamava a responsabilidade das mães no cuidado com os filhos, bem como pregava a filantropia das senhoras abastadas para com os infelizes, considerando a creche como um meio de educação moral e de assistência à família.

¹⁷ As Exposições Internacionais eram organizadas por todo o mundo, durante a segunda metade do século XIX e início do século XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte. Eram divididas em departamentos de exposição: agricultura, indústria, arquitetura, saúde, educação, assistência, etc. Para cada departamento eram organizados estandes por países, com publicações e objetos, pequenas amostras dos avanços tecnológicos e progressistas que cada nação era capaz de produzir e apresentar.

¹⁸ Outros modelos de educação infantil são expostos, tais como os Jardins de Infância, inspirados nas idéias dos Kindergartens, da Alemanha, fundados por Froebel. Tais instituições proclamavam ter objetivos pedagógicos, baseados na idéia do desenvolvimento natural das crianças, que necessitam de cuidados, exercidos preferencialmente por uma mulher *jardineira*, vista com características naturais de docilidade e maternagem para tal ação. Eram diferentes dos asilos e creches, pois atendiam uma faixa etária de 3 a 5 anos, divididos por turmas, num período variável de 3 horas a 5 horas; não fornecia alimentação, possuíam materiais didáticos que auxiliavam o método froebeliano e vislumbrava-se neles uma certa preocupação formativa das profissionais. Os asilos e creches eram de período integral, visavam cuidados de alimentação e higiene, com grupos de crianças sem divisão de idade. No Brasil, o primeiro Jardim de Infância foi fundado em 1875 no Rio de Janeiro, tendo como clientela filhos da elite. A primeira creche foi criada em 1899, na Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) (BASTOS, 2001).

familiares de crianças consideradas sem condições adequadas, tanto econômicas quanto morais, para sua sobrevivência.

Durante o século XX, os estudos sobre a infância se intensificaram em diversas áreas, tomando-a quase sempre como objeto, e contribuíram para algumas descobertas e interpretações sobre a saúde e também sobre a vida psíquica e social dos bebês.

2.2.2 O reconhecimento do bebê: o afeto e o papel materno

Durante o século XX, aclamado como o século da criança, muitos estudos trataram sobre a infância e prescreveram as formas como famílias e instituições deveriam se *comportar* e intervir nessa etapa da vida.

No campo da psicanálise, as pesquisas de Freud e seus seguidores (Neyrand, 2000) colaboraram para reconhecer a criança como ser dotado de sexualidade e para reafirmar a responsabilidade da figura materna na relação com as crianças pequenas.

Apesar de Freud não ter como seu maior objetivo o estudo da infância, suas pesquisas recorreram a esse período como forma de compreender a formação psíquica do ser humano, dando ênfase às questões da sexualidade. À relação mãe e filho são atribuídos significados de extrema responsabilidade, atrelando tanto o êxito (o desenvolvimento saudável) como as dificuldades (o desenvolvimento *perturbado*) a essa relação.

Para o bem e para o mal, a mãe é a figura, o *outro* mais enaltecido na relação com a criança, principalmente quando bebê, pela significação e ideologização de sua condição biológica. O elo rompido no momento do parto foi profundamente tratado pelo campo da Psicanálise durante o século XX, como forma de explicação das neuroses ou perturbações, atribuídas às marcas que esse momento imprime no inconsciente.

Ainda na Europa, durante a década de 1940 e 1950, período do pós-guerra, foram desencadeadas fortes campanhas pela preservação da vida das crianças, num contexto de altas taxas de mortalidade infantil. As condições precárias na manutenção da vida após a Segunda Guerra, segundo Neyrand (2000) contribuíram para que os saberes científicos divulgados à maior parte da população¹⁹, recaíssem sobre a necessidade dos cuidados com o corpo para sua sobrevivência.

¹⁹ É mister observar que alguns conhecimentos do campo científico são mais divulgados que outros, não apenas pelo prestígio que autores e ou correntes possuem, mas também porque estão imbricados por situações e condições em determinadas épocas.

Foi num contexto de recuperação pós-guerra da sociedade que surgiram os estudos dos psicanalistas, o americano René Spitz (1988) e o inglês John Bowlby (1989, 2002), a respeito da ligação materna, que influenciaram fortemente as críticas à entrada das crianças pequenas em espaços de educação coletiva, como a creche.

Apesar de haver algumas divergências entre os dois autores²⁰, a idéia básica que os une refere-se à capacidade de as crianças estabelecerem vínculos afetivos desde cedo e a importância desse fato. Isso representou um avanço nos estudos sobre as crianças pequenas, pois foram reconhecidas e divulgadas tanto a capacidade afetiva infantil como a preocupação com as formas relacionais entre elas e o outro adulto.

Acrescentou-se a idéia de que, para sobreviver de forma saudável, é preciso bem mais do que o alimento e a higiene do corpo. É preciso também prover o desenvolvimento afetivo das crianças. Houve o reconhecimento de que os bebês sentem emoções e que é preciso ter cuidados adequados, tanto quantitativos como qualitativos.

Nesse sentido, há até hoje uma supervalorização do papel da mãe, que é vista como o *outro* mais naturalmente adequado a se relacionar com a criança e estabelecer vínculos, sendo considerada imprescindível a sua presença. Quando, por alguma razão extrema, ela não é possível, há de se ter um substituto de presença regular e com qualificações para essa relação.

Segundo Spitz (1988, p. 154),

[...] na primeira infância, as influências psicológicas prejudiciais são consequência de relações insatisfatórias entre mãe e filho. Tais relações insatisfatórias são patogênicas e podem ser divididas em duas categorias: a) relações inadequadas entre mãe e filho; b) relações insuficientes entre mãe e filho. Em outras palavras, no primeiro, (...) é devido ao fator quantitativo, enquanto no segundo é devido um fator qualitativo.²¹

Spitz (1988) responsabiliza a mãe de duas formas: por sua ausência e pela qualidade das relações que estabelece com a criança, vista como alguém que sente, mas com um contexto social idealizado e reduzido à mãe. Grande parte de suas pesquisas foram realizadas em instituições de atendimento coletivo, como orfanatos e hospitais. Durante a Segunda

²⁰ Bowlby (2003) tece críticas a Spitz quanto à sua afirmação de que as relações verdadeiramente objetivas da criança não ocorrem antes dos 8 meses. Spitz defende que apenas nessa idade surge o retraimento da criança perante pessoas estranhas, a qual denominou *idade de medo dos estranhos*. Essa reação de retraimento, segundo Spitz, é explicada não por uma reação de medo da criança frente a algo novo, mas pelos sentimentos de abandono com relação à mãe ao ver um outro diferente a sua frente. Vários são os argumentos apresentados por Bowlby, sobre a inconsistência dessa idéia dos 8 meses de Spitz. Observa que antes desse momento a criança já distingue os conhecidos dos estranhos e que, portanto, não é uma simples distinção, mas uma reação de medo frente ao novo, que é diferente da ansiedade de separação da mãe. Defende a idéia de que as relações de apego ocorrem muito antes dos 8 meses. “Medo de estranho e ansiedade de separação são coisas distintas” (BOWLBY, 2003 p. 408).

²¹ A primeira edição dessa obra, *O primeiro ano de vida*, foi publicada em 1965.

Guerra Mundial, o autor realizou pesquisas sobre crianças pequenas que viviam nessas instituições, na região de Nova Iorque. Ele constatou que as crianças recebiam cuidados físicos adequados (sempre asseadas, alimentadas, medicadas), porém observou a ausência de cuidados semelhantes aos maternos, afetivamente qualificados.

Uma das causas apontada era a grande proporção de crianças para cada enfermeira (dez crianças para cada uma), que não permitia o envolvimento afetivo. Spitz, nesse estudo, relata que as crianças ficavam completamente passivas em seus leitos, com olhares vagos, com expressão que lembrava “idiotas” ou com falta de coordenação ocular. Conclui o autor que, apesar da eficácia dos cuidados quanto à higiene e alimentação, o tempo e a forma como os adultos se relacionavam com as crianças eram desqualificadas para o desenvolvimento afetivo saudável. O distanciamento do adulto com as crianças caracteriza a ação de maternagem²² fria, sem afeto, o que coloca em risco o desenvolvimento afetivo dos bebês, propensos a adquirirem patologias²³.

Os estudos desse autor não recaíram apenas nas situações em que as crianças estão fora da esfera familiar, mas também nas condições em que não há esse afastamento, sobrepondo a idéia de uma inadequada ação materna, da mãe ou de sua substituta. No livro *O primeiro ano de vida*, Spitz (1988) afirma veementemente a responsabilidade da relação da díade mãe-filho, que recai inevitavelmente sobre a mãe, pois considera que, para o bem ou para o mal, ela é a principal propulsora dessa relação, em qualquer condição social.

Em 1952, o psiquiatra e psicanalista John Bowlby (1989) redigiu um relatório, encomendado pela Organização Mundial da Saúde, sobre a saúde mental das crianças sem lar, interligando a carência do desenvolvimento infantil com a idéia de carência maternal. Com algumas poucas divergências dos estudos de Spitz, o autor, junto aos seus colaboradores, principalmente Mary D. Ainsworth, identificou alguns tipos de carência:

- a) A carência que se produz quando um bebê ou uma criança pequena vive numa instituição ou num hospital, sem um substituto materno apropriado, recebendo uma maternagem insuficiente, o que, conseqüentemente, o priva de possibilidades adequadas de interação.

²² A idéia de maternagem está relacionada aos cuidados físicos e afetivos exercidos pela mãe ou por alguém que a substitui de forma freqüente.

²³ Dentre as patologias diagnosticadas pelo autor, a mais famosa é o *hospitalismo*, que se caracteriza pela perturbação psicológica da criança que adquire posturas inadequadas nos relacionamentos posteriores.

- b) A carência que se produz quando um bebê ou uma criança pequena vive com sua mãe ou um substituto maternal permanente, mas não recebe cuidados suficientes e não tem possibilidades de interação adequada.
- c) A carência que resulta quando a criança não é apta à interação com uma figura materna. Ou seja, mesmo que haja uma figura materna presente ao seu lado, com cuidados suficientes, essa inaptidão (conseqüência de rupturas repetidas de laços com as figuras maternas pelas quais a criança ficou marcada– ou claro de carências anteriores).

Em todos esses casos, a carência maternal origina-se de uma insuficiência de interação entre a criança e a figura maternal (AINSWORTH, 1961 apud NEYRAND 2000)

Os estudos de Spitz e Bowlby trazem contribuições importantes sobre a percepção da criança como um ser que sente e sobre a necessidade de se pensar sobre o tipo de relação afetiva que deve ser estabelecida com ela. Segundo Neyrand (2000), essa percepção *desbanca* a idéia organicista da criança como um ser apenas cuidado através de seu corpo²⁴. Contudo, a prioridade universal dada à mãe nessa relação, como a mais adequada, o *outro* ideal para o bebê, limita a abrangência e a capacidade relacional das crianças. Mesmo que Bowlby (2002) admita a presença de outras pessoas que estabelecem vínculos com as crianças, como o pai e os avós, ainda sim há uma preferência pela figura da mãe em detrimento das demais, sob alegações biológicas.

Conseqüentemente, as teorias do apego e da carência materna revigoraram nesse período as críticas tecidas à educação nos espaços coletivos, julgando-os inadequados ao desenvolvimento infantil e aceitando-os apenas em último caso, quando as mães não tivessem condições de assumir o cuidado de seus filhos. As implicações dessas teorias sobre os cuidados com os bebês, atribuem desqualificação às alternativas de educação e cuidado fora da esfera familiar. Ao mesmo tempo, as práticas familiares em família também podem ser julgadas adequadas ou não para o desenvolvimento infantil. A inserção dos bebês em instituições de educação coletiva é vista com maus olhos, pois há inconstância da presença dos adultos, já que ele divide os cuidados entre diversas crianças e fica menos tempo com

²⁴ Anterior às teorias do apego, da afirmação da capacidade afetiva da criança, a ligação que ela desenvolvia com outra pessoa, a mãe, era associada à necessidade física do alimento. Segundo Bowlby (2002) dois tipos de impulsos eram relacionados ao comportamento do bebê: um *primário* e o *outro secundário*. O alimento era compreendido como primário, e a relação pessoal, referida como dependência, como secundário. O autor analisa como inadequada tal proposição, e com contribuições da etologia, defende que assim como em outras espécies animais, os bebês humanos seriam programados biologicamente para emitir certos comportamentos que aliciariam atenção e cuidados que manteriam a proximidade com seu cuidador. Como exemplo cita as pesquisas de um etólogo chamado Harlow, em que os filhotes de macaco *mostraram preferência marcante por uma mãe-boneca macia, apesar dela não os alimentar, ao invés de uma mãe-boneca dura (de arame) que os alimenta.*

cada uma individualmente. Além disso, consideram precoce a separação da mãe por longas horas.

Tais estudos, amplamente divulgados, contribuíram para o não-investimento em instituições de atendimento coletivo de crianças pequenas e na sua não-evolução, inclusive no Brasil, conforme afirma Rossetti-Ferreira (1988). Sua contestação ocorreu em um extenso debate teórico com grandes conseqüências no âmbito político, que teve como principal ponto a crítica à desconsideração das condições sociais e culturais na constituição dos papéis relacionais entre mãe, pai, criança, outras pessoas e instituições sociais para a infância.

2.2.3 As relações com os bebês: fatores sociais versus fatores biológicos

As críticas tecidas aos estudiosos da teoria da maternagem em vários campos, como a Antropologia e a Psicologia, questionam a idéia de universalização do pressuposto de que a mãe seja a pessoa mais adequada e central na relação com o bebê. A própria menção nos estudos de Spitz (1988) e principalmente Bowlby (1989) sobre a qualificação dos cuidados, reconhece que a avaliação das relações afetivas com o bebê não deve ser limitada à figura individual da mãe ou de seu substituto, mas na forma como ocorre essa relação. Isso torna imperativo considerar as condições culturais na organização e definição das formas de cuidar das crianças em diferentes sociedades.

Os estudos de Margaret Mead (2000) sobre a cultura de diferentes povos, como os Arapech²⁵, da Nova Guiné ou um grupo de Samoa, descrevem e revelam diferentes formas relacionais dos adultos com as crianças e os bebês. Embora muitas de suas análises não tivessem como principal objetivo o estudo da infância, suas observações contribuem para a interpretação dos papéis distintos de gênero e geração como produção cultural e não como determinações biológicas.

Observa-se em seus estudos que em muitas culturas as crianças pequenas compartilhavam desde muito cedo a companhia de outras pessoas que não a da mãe, e que os modos relacionais estavam atrelados às significações produzidas socialmente. Num dos trechos descritivos sobre o povo Arapech, ela menciona:

[...] o bebê nunca é deixado sozinho, a reconfortante pele humana e as reconfortantes vozes humanas sempre estão ao seu lado. Tanto meninos como meninas se interessam muito por bebês – há sempre alguém que deseja segurar a criança.

²⁵ No livro *Sexo e Temperamento em*, a autora reúne o estudo de três tribos, incluindo os Arapech, a respeito da constituição dos papéis sexuais e da constituição do temperamento entre homens e mulheres.

Quando a mãe vai à horta, leva consigo um menino ou uma menina para segurar o bebê, invés de deitá-lo sobre um pedaço de córtex, ou pendurá-lo [...] Quando a criança começa a andar [...] a mãe deixa a criança na aldeia, com o pai ou outro parente (MEAD, 2000 p. 65)²⁶

Citando uma outra tribo, os Mundugumor, a autora relata que as crianças não eram bem-vindas ao mundo, principalmente os meninos, pois representavam a degeneração dos pais, no sentido de que o novo ocuparia o lugar do velho. As relações afetivas nessa tribo são descritas como baseadas na agressividade, na repulsa ao outro. A preocupação com as crianças não foi percebida, sendo atribuídas a essa tribo condutas mínimas de apego, afeto e maternagem com as crianças²⁷.

Na análise da constituição social e cultural das relações humanas, Mead (apud NEYRAND, 2000) contribui para as críticas à teoria do apego. Aponta a necessidade de referir a diversidade dos fenômenos educativos e de socialização segundo os aspectos históricos e culturais das sociedades. Assim, concordando com a autora, o estabelecimento de ligações afetivas e a definição dos papéis relacionais entre os indivíduos estão atrelados a fatores culturais e sociais, o que possibilita o questionamento sobre os benefícios ou não da educação compartilhada, não mais sob o viés biológico, mas sob as condições e valores produzidos pela sociedade,

[...] quanto a dizer se os genitores são ou não os melhores para se ocupar da criança, depende das civilizações conhecidas, da concepção que temos do papel biológico e não do estabelecimento de condições do ponto natural, quer dizer pré-sociais, do parto e do desenvolvimento da criança. [...] precisamos questionar quais são os efeitos da separação de uma ou mais pessoas que o bebê ou a criança recebeu bons cuidados, sem olhar para a linha biológica que, por vezes, pode ser mesmo um fator letal. (MEAD, 1961, p. 52 apud NEYRAND, 2000 p. 73)²⁸

Além do questionamento a respeito das interpretações de base biológica sobre as relações infantis com a mãe, outros estudos na década de 1960 e 1970, como os de Bruno

²⁶ Essa pesquisa foi realizada na década de 1930 e publicada, em 1950, nos Estados Unidos.

²⁷ Na pesquisa com os Mungadergus, há um trecho em que a autora descreve que a criança desse povoado, ao começar a andar, tem liberdade de transitar pela aldeia, porém há uma preocupação para que ela não se aproxime do rio, devido ao risco de afogamento. Tal preocupação está ligada não à preservação da vida da criança, mas ao fato de que, se ela morre no rio, o povoado, por certas crenças, não poderá beber a água dele por meses (Mead, 2000).

²⁸ Quant à dire se ce sont les géniteurs qui sont ou non le mieux placés pour s'occuper d'un enfant, cela dépend, dans toutes les civilisations connues, de la conception qu'on se fait de la parente biologique et non pas de l'établissement de conditions en tout "naturelles", c'est-à-dire présociales, d'accouchement et d'élevage des enfants. Lorsque nous considérons les effets de la separation, ce qu'il faut nous demander c'est quelles sont les conséquences d'une separation d'avec là où les personnes dont le nourisson ou l'enfant a reçu de bons soins, sans égard pour le lien biologique qui, parfois, peut être même un facteur letal." (MEAD, 1961, apud NEYRAND, 2000, p. 73)

Bettelheim²⁹ (apud NEYRAND, 2000), contestam os prejuízos atribuídos à inserção das crianças em espaços de educação coletiva. Ironicamente, o autor observa que Spitz se baseou em uma instituição com características precárias e evitou de se perguntar sobre como poderiam ser os cuidados com as crianças num outro modelo de instituição. Bettelheim (apud NEYRAND, 2000) apresenta a defesa não apenas do compartilhamento da educação dos filhos em outros espaços sociais, como creches e jardins de infância, mas também da possibilidade de as crianças se encontrarem e conviverem cotidianamente entre si. Mas acrescenta a necessidade da formação adequada dos profissionais e da qualificação dessas instituições. Para o autor, freqüentar essas instituições proporcionaria uma ampliação do desenvolvimento infantil sem, contudo, ameaçar o papel da família, que é social e não biológico.

No campo da Psicologia, podem ser encontrados outros estudos que realizaram uma aproximação crítica da problemática da carência materna. Dentre esses, Neyrand (2000) e Plaisance e Rayna (1997) citam os trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Pesquisas e Educação Especializada e de Adaptação Social (CRESAS), iniciados nos anos 80 na França, sobre o desenvolvimento dos bebês nas estruturas coletivas e sobre a importância da socialização entre pares. Tendo como principal referencial as obras do francês Henri Wallon, vários dos estudos desenvolvidos criticam a fetichização da ligação mãe-filho, observando o caráter social da constituição humana, que ocorre nas relações sociais, inclusive com outras crianças.

Na Itália também houve um movimento de investigação sobre a criança pequena e sua educação nos espaços coletivos, principalmente na região norte do país, na década de 1970 e 1980, que influenciou na mudança de concepções sobre a infância e seus espaços sociais. Nos estudos sobre os bebês há a defesa de que, desde o início de sua vida, a criança é um ser ativo e sociável, capaz de estabelecer relações interpessoais, de muitas maneiras, com adultos e crianças. Sob essa perspectiva, houve uma mudança na legislação e na organização das instituições para pequena infância nesse país, de forma a considerar as potencialidades relacionais das crianças, abrangendo as famílias como parceiros sociais juntos com os profissionais.

²⁹ Bruno Bettelheim, em 1969 e 1970, desenvolve um estudo em uma instituição de educação para crianças pequenas em Israel, observando a constituição social das relações, numa ruptura com a idéia da díade mãe e filho como a mais adequada. Nesse sentido, defende que o compartilhamento da educação das crianças não ameaça o papel da mãe ou da família, mas amplia as possibilidades relacionais das crianças no encontro com outros adultos e seus pares.

As contribuições do campo científico sobre a significação social das relações com os bebês estão atreladas a fatores do contexto histórico social que contribuíram para as reformulações a respeito das necessidades familiares e da educação. O movimento feminista é citado por vários autores, entre eles Badinter (1985), Neyrand (2000) e Gaitán (2006), como um dos propulsores das mudanças na educação da criança pequena. Apesar de os interesses históricos desse movimento estarem mais relacionados às questões e às lutas das mulheres por uma posição na sociedade e não terem a infância como preocupação específica, também provocam questionamento quanto ao lugar social das crianças, principalmente dos bebês, quando requerem para as mulheres um outro lugar que não seja apenas o de *mãe*.

Fatores sociais, como a entrada da mulher no mercado de trabalho, o aumento dos divórcios, as formações familiares monoparentais, a diminuição do índice de natalidade e a escolarização precoce, contribuem para o aumento das pesquisas sobre os modos de guarda e educação das crianças pequena fora da esfera familiar. Mesmo que haja singularidades em cada país ou continente quanto às condições políticas e econômicas, a educação das crianças pequenas torna-se uma questão a ser resolvida pela sociedade global. O crescente número de instituições de educação para a infância pequena incrementa a legitimidade da presença de outros adultos na educação das crianças e, conseqüentemente, a preocupação de definir qual o papel deles e sua qualificação (PLAISANCE e RAYNA, 1997).

Neyrand (2000) observa que, juntamente com movimento feminista, na década de 1960 e 1970, surgiram outras discussões ideológicas e filosóficas quanto ao papel da família na educação dos filhos. Questionavam-se as relações autoritárias a partir de ideais mais libertários na constituição do ser humano (época do movimento hippie, do amor livre, dos movimentos estudantis fortalecidos). Nessa efervescência, identificada no mundo ocidental, a educação das crianças passou também a ser questionada quanto às repressões que acarretariam malefícios à constituição do *adulto reprimido*.

Esses questionamentos sobre a educação e as mudanças econômicas, políticas, sociais e sobre a família, proporcionam uma expansão do número de instituições de educação para a pequena infância – não mais consideradas como paliativo e prejudicial, mas um lugar que pode trazer benefícios para desenvolvimento da criança.

No Brasil, o movimento feminista, aliado aos movimentos sociais de esquerda, conseguiu grandes avanços quanto à ampliação das creches, como ocorreu em São Paulo no final da década de 1970 e início de 1980. Com as mudanças legais a partir de 1988, que definiram o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos, foram se reformulando as concepções a respeito dos espaços de educação infantil, não mais considerados como

substitutos da mãe, mas como um direito das crianças. Mesmo que tal pressuposto legal não tenha sido universal e politicamente assim compreendido, mudanças consideráveis podem ser observadas no campo investigativo quanto ao papel da educação infantil, que difere da família e da escola (ROCHA, 1999).

2.3 UMA BREVE ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS NO BRASIL

Embora não seja objetivo deste trabalho realizar um levantamento minucioso das pesquisas sobre as crianças pequenas e sua educação em espaços coletivos³⁰, no âmbito nacional ou internacional, a incursão nessa produção possibilita observar aspectos gerais sobre o lugar que os bebês e suas relações têm ocupado na produção de conhecimento científico.

Dessa forma, realizou-se um levantamento das produções nacionais a respeito da educação de 0 a 3 anos, a fim de identificar de que forma as pesquisas com bebês vêm se desenvolvendo e quais temáticas são estudadas. Algumas das questões levantadas nesse processo foram: os bebês são pesquisados? De que forma? Quais as temáticas predominantes? Quais as metodologias utilizadas? Quem são os *outros* atribuídos na relação com eles?³¹

O interesse inicial deste levantamento era encontrar pesquisas envolvendo crianças menores de 2 anos, em espaços coletivos de instituições de educação infantil, e que as tomassem como fonte de informação por meio da observação de suas relações. Entretanto, ciente de que a pesquisa com crianças é uma prática recente, mesmo com crianças maiores, optou-se por alargar esse critério, envolvendo os trabalhos sobre a educação de 0 a 3 anos.

De certa forma, é possível observar um crescimento, ainda que pequeno, na pesquisa nacional sobre a educação dessa faixa etária a partir de 1990, intensificado após 1996, como já havia verificado Strenzel (2000). Foram encontradas 58 pesquisas, entre teses e

³⁰ Strenzel (2000) já havia realizado um levantamento da produção nacional sobre a educação de 0 a 3 anos. Em sua dissertação de mestrado, pontua, com base na investigação dos resumos das teses e dissertações sobre educação infantil apresentadas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre os anos de 1983 e 1998, que entre 387 estudos encontrados, somente 14 deles diziam respeito especificamente à faixa etária de 0 a 3 anos. Afere a autora que toda a produção referente a essa faixa-etária data da década de 1990, concluindo haver um interesse embrionário e crescente, ainda que pouco perceptível, pela forma como as crianças pequenas se inserem no contexto da educação.

³¹ Para esse levantamento, serviram como fontes os resumos de teses e dissertações disponibilizados na CAPES, o banco de teses e dissertações de algumas universidades como USP, UNICAMP, PUC (Rio e São Paulo), UFSC e UFRJ e os trabalhos apresentados da ANPED nacional. Utilizaram-se como palavras-chave: bebês, creche e educação de 0 a 3 anos. Após selecionar o material, organizou-se um quadro-síntese, envolvendo título, instituição, ano, tema, resumo da metodologia, análises disponíveis, classificando-as quanto à área e às temáticas desenvolvidas.

dissertações, 31 da área da Educação, 16 da Psicologia, 5 das Ciências da Saúde, 3 das Ciências do Movimento, 2 do Serviço Social e 1 da Econômica Doméstica.³²

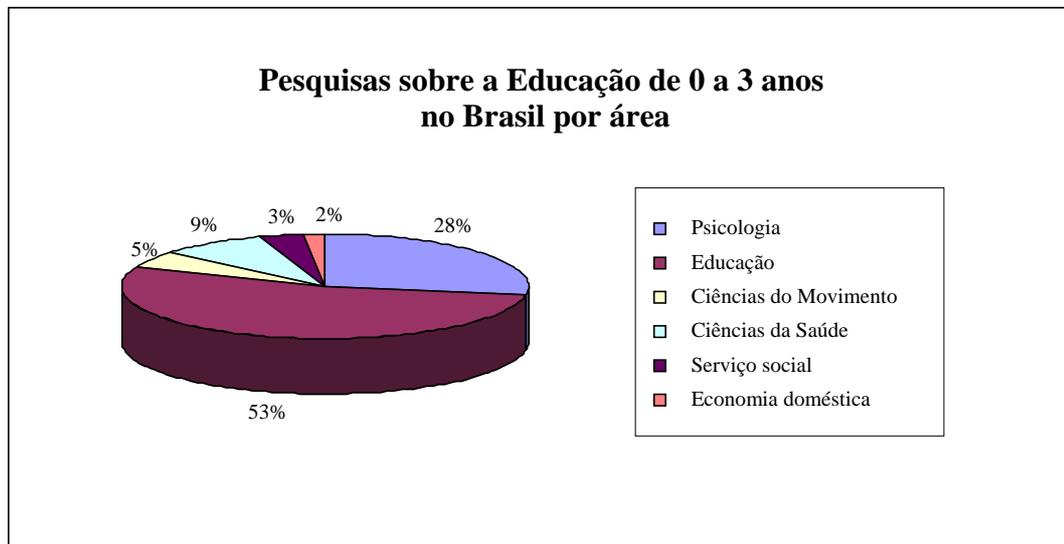


Gráfico 1 - Pesquisas sobre a Educação de 0 a 3 anos no Brasil por área
Fonte - CAPES

O primeiro campo a apresentar interesse pela educação das crianças pequenas fora da esfera familiar foi o da Psicologia, enquanto a Educação iniciou-se nessa temática após 1986, apresentando predominância no número de pesquisas após 1990. Até 1995 foram encontradas 5 pesquisas na área da Educação, mas aumentaram para 12 no período de 1996 a 2000, e 14, de 2001 a 2006³³. O mesmo ocorreu com a Psicologia, que passou de 2 pesquisas até 1995 para 7 em cada período seguinte. As outras áreas possuem uma produção menor, mas também seguem essa lógica de crescimento.

³² Alerta-se para as limitações desse levantamento, que envolveu apenas os trabalhos disponibilizados via internet pelas instituições já mencionadas até o ano de 2006.

³³ Estima-se que haja mais produções, nos anos de 2005 e 2006, que não foram divulgadas nos sites pesquisados. Duas pesquisas encontradas de 2006 foram localizadas mediante a divulgação em Eventos como o Educasul, ocorrido em 2006 em Florianópolis.

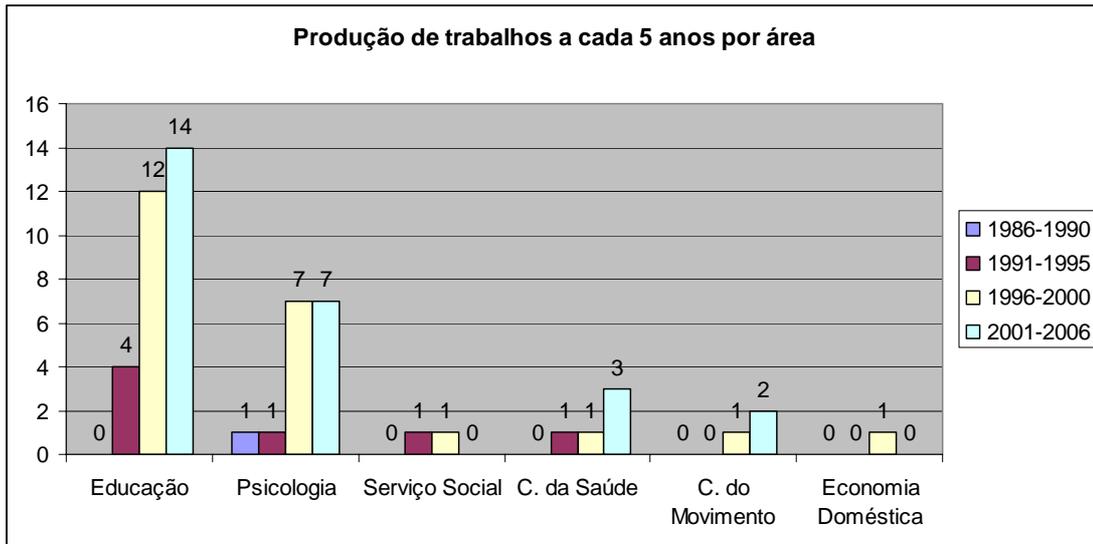


Gráfico 2 – Produção de trabalhos a cada 5 anos por área
 Fonte - CAPES

Esses dados têm como principal fonte o portal da CAPES, e necessitam ser considerados de forma relativa, já que o levantamento não abarca a totalidade das pesquisas no Brasil e não traz os trabalhos de datas mais antigas. Prova disso são os artigos de Rossetti-Ferreira(1988), Carvalho e Beraldo (1989), que fazem menção a algumas pesquisas brasileiras na trajetória de investigação com crianças pequenas na área da Psicologia. Adiante, retornaremos a essa questão, explicitando um pouco mais esse percurso.

Todavia, mesmo não conhecendo a totalidade dessa produção, o gráfico evidencia um crescente interesse pela investigação da temática. O interesse pela educação de crianças de 0 a 3 anos em instituições de educação infantil é endossado pelas mudanças legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, que reconhecem o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas, vinculando esses serviços às Secretarias de Educação e exigindo a formação específica para a contratação de professores e profissionais. Essas conquistas na legislação, frutos de reivindicações dos movimentos sociais na luta pelos direitos das crianças e das mulheres, forma um cenário de avanços mas também de problemas a serem resolvidos, como a falta de recursos e a formação de profissionais para área, principalmente os ligados às creches, até então vinculadas às Secretarias do Bem-Estar e Assistência Social.

A exigência de formação para profissionais que atuam com a infância, especificamente na faixa etária de 0 a 3 anos, evidenciou também a falta de produção de

conhecimento sobre *ser professor* de crianças pequenas, como também a respeito de quem são essas crianças e de que forma vivem suas infâncias no espaço coletivo das instituições.

Abaixo apresentam-se as temáticas centrais das pesquisas, iniciando pelo interesse sobre as relações entre crianças e seguindo para outras temáticas que envolvem a constituição do profissional da educação de crianças pequenas e aspectos conceituais e pedagógicos que permeiam a constituição da educação das crianças de 0 a 3 anos em contextos coletivos.

2.3.1 Relação entre crianças: um interesse crescente no campo de investigação

Antes de apresentar as pesquisas encontradas sobre essa temática, é mister fazer algumas considerações sobre a pesquisa com crianças que consideram sua capacidade de interação com o outro³⁴.

Carvalho e Beraldo (1989), num artigo publicado nos Cadernos de Pesquisa sobre o mapeamento de estudos sobre a interação criança-criança, afirmam ser esse um interesse ressurgido na década de 1970. O levantamento apresentado abrange as pesquisas estrangeiras e brasileiras que mostram uma reformulação teórica a respeito da capacidade de interação das crianças, que, por muito tempo esteve ligada ao adulto, que era visto como único capaz de favorecer o seu desenvolvimento. As autoras utilizam o termo *ressurgimento do interesse* pelas relações entre as crianças, afirmando que anterior a um modelo de família nuclear construído pelas mudanças socioeconômicas do capitalismo, as famílias eram constituídas de forma a possibilitar o contato das crianças com toda a comunidade. Como não havia uma separação do universo adulto, também não havia um isolamento ou seriação das idades, o que possibilitava a relação delas com outras de idades diferentes ou semelhantes. Camaione (1980, apud CARVALHO; BERALDO, 1989) sugere que, se houvesse um interesse investigativo para as relações na época, ele não estaria limitado a observar apenas o adulto, considerado como dirigente e significador das relações infantis, teria chance de considerar a criança desde então como agente ativo de suas interações.

Segundo Camaion, (1980, apud CARVALHO; BERALDO, 1989, p. 56), o processo de limitação do mundo social da criança ao meio familiar no início de sua vida, construiu um estereótipo de que a criança é um ser pouco disponível para intervir na constituição de outra criança, e que vai sendo guiado e modelado como ser social pelos adultos.

³⁴ Optou-se por detalhar essa temática na pesquisa nacional, por ser de maior interesse para esse estudo.

De acordo com o estudo desse autor, até a década de 1970 duas idéias predominavam nas pesquisas: a da incompetência da criança, principalmente dos bebês, em se relacionar com o outro, e a do futurismo, que via a infância como um período de passagem, de promessa para a constituição do adulto.

Não é difícil vislumbrar as relações entre essa concepção de infância e a ausência de percepção do papel potencial da interação entre crianças no desenvolvimento [...] que levam a priorizar o adulto como guia e modelador desse processo. O que pode a outra criança, igualmente incompetente, oferecer ao parceiro? (CARVALHO; BERALDO, 1989, p. 57)

Essa idéia da incompetência das crianças e entre si ocasionou a predominância de pesquisas sobre interação que tinham o adulto como o principal motivador e agente do desenvolvimento infantil. Foi a partir da década de 70, segundo as autoras, que as pesquisas passaram a demonstrar que as crianças desde cedo gostam da companhia de outras crianças, estabelecendo contatos via olhar, sorrisos ou procura. O aumento dessas pesquisas sobre as crianças foi provocado também por aspectos socioeconômicos, que tendem a proporcionar o contato entre crianças bem pequenas cada vez mais cedo pela via do compartilhamento da educação entre as famílias e instituições educativas como a creche.

No Brasil, Rossetti-Ferreira (1988), na década de 1980, iniciou investigações sobre as interações entre as crianças. Seu interesse inicial era pesquisar o trabalho das creches, após retornar da Inglaterra, onde desenvolveu trabalhos com o etólogo Blurton Jones³⁵ sobre o desenvolvimento do apego e as reações de separação entre crianças de 1 a 3 anos e suas mães. O interesse de pesquisar o ambiente da creche resultava de suas referências teóricas sobre a teoria do apego (BOWLBY, 1969; AINSWORTH, 1978 APUD ROSSETTI-FERREIRA, 1988), que apresentavam a idéia de que a criança necessitava estabelecer uma relação afetiva estável com um adulto, preferencialmente a mãe, evitando prejuízos em seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social, como já visto anteriormente neste capítulo. Isso significava para a autora a necessidade de pensar numa organização de creche que garantisse uma relação estável e tranqüila entre o adulto profissional, que substituíria a mãe no papel de maternagem/cuidado, e a criança.

As pesquisas iniciais do grupo de Rossetti-Ferreira resultaram numa mudança de perspectiva, ao observarem que o espaço da creche difere do doméstico, e que aí as crianças não se encontram apenas com o adulto profissional. Ao contrário, a autora observou nas

³⁵ Nicholas Blurton Jones é professor em UCLA Sua pesquisa incluiu estudos longitudinais e aspectos culturais da interação de pais-criança, com atenção especial à contribuição da criança ao relacionamento. (Web page: <http://www.gseis.ucla.edu/facpage>)

gravações em vídeo que o adulto profissional, por ter muitas crianças sob sua responsabilidade, vive interações muito rápidas com elas, e que uma criança individualmente fica pouco tempo em relação com esse adulto. Notou também que, ao se focar a atenção nas relações entre o adulto e uma criança em especial, esquece-se de considerar o encontro e as possíveis interações entre as próprias crianças. Assim, mesmo considerando as mudanças necessárias dos adultos e no atendimento das crianças, para superação das precariedades que compõem a realidade dessas creches (baixa formação dos profissionais, número excessivo de crianças para poucos adultos, materiais e espaços inadequados), ficou demonstrado que as crianças individualmente se relacionam muito mais entre si do que com os adultos:

[...] percebemos que a creche constitui um contexto de socialização diverso do familiar, pois nele um adulto, que não tem necessariamente um vínculo afetivo com a criança, cuida simultaneamente de várias crianças pequenas. Nesse contexto, as outras crianças são de fato os parceiros mais disponíveis para interação (ROSSETTI-FERREIRA, 1988, p. 61).

O resultado dessa pesquisa alterou os sujeitos de seus estudos: deixou de ser a ação do adulto e o vínculo que ele constrói com a criança, para dar destaque às crianças como sujeitos que interagem e se relacionam entre si e com os demais envolvidos da creche. Isso significou um movimento investigativo sobre as interações entre as crianças de 0 a 3 anos, que podemos afirmar ser o pioneiro no país.

Todavia, mesmo considerando esse movimento ocorrido na década de 80 no grupo coordenado por Rossetti-Ferreira, as pesquisas que datam desse período não aparecem nas fontes pesquisadas neste levantamento; só é possível, neste momento, mencionar as que a própria autora e seus companheiros citam em seus artigos publicados. Essas pesquisas têm forma de artigo, a saber: *Ocupação social do espaço próximo e longe da pajem por crianças em creche* (RUBIANO et al., 1987), apresentado na Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto; *Oportunidades de contato entre o adulto e a criança em creche* (SILVEIRA et al., 1987); *Fluxo de interações entre crianças numa situação de brinquedo em grupo* (BRANCO et al., 1988) e *Estratégias de aproximação social em crianças de 2 a 6 anos* (CARVALHO, 1989).³⁶

Outros artigos mais recentes de Rossetti-Ferreira e seus colaboradores (2003) já são identificados como pertencentes ao Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), e estão inseridos na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações. Essa perspectiva, baseada em autores como

³⁶ Não foi possível realizar a leitura desses artigos, que, por ora, são apenas citados para traçar a trajetória da pesquisa com crianças pequenas no Brasil.

Vigotski, Bakhtin, Valsiner, Wallon (AMORIM; CARVALHO; ROSSETTI-FERREIRA; SILVA, 2004) compreende que o desenvolvimento humano se dá e é interpretado por uma *malha* semiótica, tecida de forma inter-relacionada e dialética. Ou seja, há um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos que influenciam todo fazer humano e sua constituição, devendo ser interpretado como uma rede de significações que se movimenta. Assim, essa perspectiva não é utilizada apenas para compreender o desenvolvimento humano, mas também como perspectiva metodológica que situa o investigador no seu ato de interpretar e escutar os sujeitos investigados.

Anjos (2006), sob essa perspectiva, investiga a *relação dos bebês entre pares*, observando as interpretações possíveis sobre eles construídas nas malhas de significação dos adultos e de sua própria descrição. O objetivo da pesquisa centra-se em observar, pelo estudo de um grupo de 21 crianças de 8 a 14 meses, numa creche universitária, se há processos interativos entre os bebês.

Na perspectiva da rede de significações, desde que nasce o ser humano é dotado de capacidade interativa, um repertório biológico complexo, com alto grau de organização perceptiva e expressiva, que lhe possibilita reconhecer o outro e responder a ele. Na pesquisa mencionada, o termo interação denotava ações em que os bebês fizessem algo em comum, em dupla ou em grupo de mais crianças. A observação foi realizada via filmagem, com análise microgenética, realizando uma quantificação dos episódios interativos e estabelecendo critérios para sua classificação em relação à idade das crianças, à organização do espaço, à interpretação do adulto e à descrição das ações das crianças.

A partir disso, a pesquisa selecionou 336 episódios filmados em que os bebês observados faziam algo em conjunto. A autora também apresenta gráficos, indicando que, à medida que as crianças crescem, as interações aumentam. Em sua descrição ocorrem também análises sobre a organização do espaço, que, permeado pela concepção de positividade das interações entre as crianças, propiciava múltiplos encontros entre os bebês. Os adultos presentes nesse espaço (pais e profissionais), intervinham também nessas relações, ora incentivando, ora interrompendo – isso revela que as interações entre as crianças não são totalmente percebidas nem totalmente ignoradas pelos adultos. A autora, como já foi dito, faz referência à concepção que a creche tem a respeito da capacidade interativa das crianças, o que contribui para que esses momentos não sejam desprezados por completo. Todavia, a interrupção das interações dos bebês por parte dos adultos também são causadas pelas significações que o adulto dá a esses momentos, visto que a intervenção é feita por este, e não pelas crianças.

Nas pesquisas sobre as interações entre as crianças encontramos na área da Educação quatro estudos: *Nos momentos de alimentação* (PAULA,1994); *Sobre as interações* (BASTOS,1995); *As manifestações infantis nas brincadeiras* (PRADO,1998); *As ações e criações infantis nos momentos de alimentação, higiene e sono* (COUTINHO, 2002). Todas essas pesquisas envolvem crianças de 1 a 3 anos.

Ângela Scalabrim Coutinho, (2002) na pesquisa de mestrado *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*, busca promover um diálogo entre os saberes construídos no campo das Ciências Sociais e Pedagogia, focalizando as ações sociais das crianças na creche nos momentos citados em seu título. Para tanto, a investigadora inseriu-se durante dez meses num grupo de crianças de 1 a 2 anos registrando as relações entre os pares nos momentos de sono, higiene e alimentação.

Ela observou que esses momentos de cuidado são desvinculados do contexto pedagógico, não são planejados nem analisados pelos professores. Nessas ocasiões, eles agem automaticamente, guiados por uma rotina institucionalizada que os aliena de sua própria ação e das interações ricas que ocorrem entre as crianças. A autora observou que as crianças criam significados diversos dos adultos nesses momentos, encontrando sempre jeitos de se relacionarem entre si de forma intensa e prazerosa.

Segundo Coutinho (2002, p. 72), a repetição das ações dos adultos nos momentos de sono, higiene e alimentação flagra um desencontro de dois jeitos de ser: “[...] o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante e o da instituição, e por vezes do adulto, rotineiro, homogêneo e ritualizado”. Esse desencontro é observado pela diversidade de outros significados que as crianças atribuem às suas ações e aos momentos vividos. Em seus registros vão surgindo cenas que revelam as relações e criações infantis que modificam a disposição da rotina, provocando encontros e novas significações.

Essas ações das crianças são tomadas como criações próprias da cultura infantil, que se expressa de um modo diferenciado do modo de ser de outras gerações. Todavia, Coutinho (2002, p. 105), que se utiliza do conceito de cultura de Gertz, alerta que as manifestações infantis não são dissociadas do mundo cultural e social que as crianças compartilham com outras gerações, pois “suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, com os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas”.

Essas manifestações infantis são despercebidas na maioria das vezes pelos adultos, e, quando vistas, recebem o significado de transgressão, desobediência, *bagunça*. Isso alarga o desencontro entre crianças e adultos. O não-conhecimento das criações infantis apontado por Coutinho esbarra na falta de planejamento dos momentos de cuidados na creche, em que se

desassocia aquilo é declarado legalmente como função indissociável da educação infantil – o educar e o cuidar. Os momentos de cuidados deveriam ser pensados, planejados e observados como oportunidade de encontros e trocas entre as crianças e entre adultos e crianças.

Patrícia Prado (1998), na pesquisa de mestrado intitulada *Educação e Cultura Infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninas em um CEMEI de Campinas*, faz inicialmente uma crítica aos pressupostos da Psicologia que vêem o desenvolvimento infantil de forma dissociada do contexto histórico social, relegando ao psiquismo individual a constituição do ser. Busca compreender a ação da criança enquanto ser social contextualizado por suas ações nos momentos de brincadeira. Afirma que a ação das crianças e a significação que elas atribuem ao mundo, fazem da brincadeira uma possibilidade de transformar a realidade à sua volta. Observa que as brincadeiras são significadas pela criança de acordo com a cultura a que pertence, e que a infância e o modo de ser criança se modificam de acordo com o tempo e espaço de que fazem parte.

2.3.2 Outras temáticas na pesquisa com crianças pequenas

As temáticas das pesquisas nacionais apresentam uma significativa preocupação quanto à *formação e prática dos professores ou profissionais*. Nessa preocupação se inserem a constituição profissional, as concepções de criança e de educação infantil por parte dos adultos, as práticas educativas com as crianças pequenas, a relação creche-famílias, a compreensão do desenvolvimento e cuidados infantis... São dados que se revelam não apenas nas pesquisas da área da educação, que logicamente teriam maior interesse em obter subsídios para a constituição desse profissional, mas também em outros campos que, de uma forma ou outra, buscam compreender a ação e concepção desse adulto que atua junto às crianças.

Na área da Educação foram encontradas 13 pesquisas que falam sobre a *prática dos educadores de crianças de 0 a 3 anos e da relação desta com os pequeninos*: Zanconato (1995) trata da intervenção pedagógica na concepção das profissionais; Rizzo (1996), Bufalo (1997), Frare (1999) e Darezzo (2004) debatem a formação e prática das profissionais de berçário; Flores (2000) analisa questões de gênero e classe social na constituição dos profissionais que atuam com bebês; Ávila (2002), Demartini (2003), Tristão (2004) debatem a constituição dos professores de crianças de 0 a 3 anos; Joaquim (2004) e Souza (2004) investigam a interação professor-criança; e Oliveira (2005) analisa as relações raciais na interação de professores e crianças de 0 a 3 anos.

Na Psicologia foram identificados três trabalhos que estudam a *relação professora e crianças*: Luzanenk (1988), Cunha (1993) e Andrada (2003), que investigou o processo de significação dos bebês a partir do adulto educador. Há ainda um trabalho da área da Saúde sobre a *relação afetiva adulto-criança*: Almeida (2001), que investiga a perspectiva do educador nessa relação.

Nota-se que a temática sobre aspectos que compõem o professor e/ou o profissional da educação é uma preocupação prevalente nas investigações. As 13 pesquisas acima citadas tomam o adulto profissional como foco principal de observação e análise. Contudo, pode-se afirmar que essa preocupação perpassa também por outras pesquisas, que, mesmo tendo outros temas de investigação, fazem referência ao papel relevante que os adultos, nesse caso, os profissionais, possuem na vida da criança.

Uma das questões citada pelas pesquisas é a tensão entre as ações de cuidar e de educar. Apesar de as primeiras serem anunciadas como indissociáveis da segunda, as pesquisas identificam uma fragmentação nas ações dos profissionais, ao relegarem a segundo plano tarefas ligadas a higiene, alimentação e sono. Essas ações na maioria dos casos se revelam sem planejamento e sem preocupação pedagógica, como indicam as produções analisadas. Em decorrência dessa dissociação entre as ações de cuidado e educação, observa-se também uma alienação quanto ao ato de planejar o cotidiano.

Arelado à preocupação da formação e constituição dos profissionais de educação de crianças de 0 a 3 anos, está o interesse em compreender e defender *propostas pedagógicas* para essa área. Foram encontradas oito pesquisas, sendo seis da área da Educação – Fagundes (1997) investiga a história de uma creche universitária, Arns (1998) estuda as creches de um município por meio dos documentos que apresentam a proposta pedagógica, Stoco (2001) analisa o entendimento de qualidade na educação infantil para os professores, Sakkis (2001) objetiva construir um conceito de funcionamento das creches partindo de aspectos ligados à saúde e ao desenvolvimento, Silva (2003) analisa a concepção das educadoras sobre a educação de 0 a 3 anos; e Miguel (2004) investiga a proposta pedagógica de 0 a 3 anos observada na prática de uma creche – e 02 da Psicologia – Araújo (2004) estuda o espaço coletivo da creche utilizando uma escala de avaliação, e Mello (1999) investiga documentos legais da história de uma instituição universitária.

Essas pesquisas estão praticamente divididas em dois tipos: a) as que analisam documentos de propostas ou históricos das unidades ou Secretarias de Educação e b) aquelas que buscam compreender, a partir da ação dos profissionais, as concepções de educação

infantil que norteiam o trabalho com essa faixa etária. Nota-se que as propostas estão vinculadas à sua documentação ou à ação dos profissionais que compõem a instituição.

Todavia, há a investigação de Miguel (2004), que, de acordo com a sua descrição de metodologia, busca dos sujeitos que já passaram, direta ou indiretamente, pelo serviço de creche, como os pais e crianças, captando recordações de como era organizado o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos. A escolha desses sujeitos revela que o autor visava investigar o compartilhamento das perspectivas dos sujeitos que são envolvidos na educação infantil, não os focos que apresentam uma visão unilateral, em que só se consideram os profissionais.

O enfoque do *desenvolvimento infantil*, que também perpassa pelas preocupações quanto às propostas pedagógicas e à prática dos profissionais da educação, foi visto em algumas pesquisas como tema principal.

Na área da Educação encontramos três estudos sobre o *desenvolvimento infantil da faixa etária de 0 a 3 anos* de crianças que freqüentam instituições educativas: Cruz (1995) sob o enfoque histórico-cultural; Nascimento (1997) sob o enfoque de Wallon; e Schultz (2002) que objetiva detectar necessidades psicossociais. Na Psicologia identificamos duas pesquisas, uma de Melchiori (1999), que considera a percepção dos profissionais sobre a questão, e outra, de Seab (2001), que faz referência aos momentos de alimentação na família e na creche.

As pesquisas da Educação buscam a Psicologia como campo teórico em suas análises. Há compreensão de que o desenvolvimento é um processo evolutivo, pois as três pesquisas citadas realizam acompanhamento dos grupos investigados de modo a pontuar as modificações e avanços, e também para detectar possíveis problemas.

Já as pesquisas da Psicologia analisam fatores que intervêm no desenvolvimento infantil, uma destaca um momento específico (o da alimentação, centrado nas estratégias que mãe e educadora utilizam na relação com as crianças nesse momento) e o outro trata sobre a concepção das educadoras. Ambas indicam a interferência do adulto no desenvolvimento infantil.

Encontramos também três pesquisas na área da Saúde que se centram em *aspectos do desenvolvimento infantil*: Silva (1992), sobre o desenvolvimento auditivo das crianças de 6 a 24 meses; Shibavama (2001), sobre o entendimento dos educadores sobre o ato de conversar com as crianças para seu desenvolvimento; e Cardoso (2002), sobre o conhecimento das mães e auxiliares do desenvolvimento infantil.

Observa-se que duas das pesquisas encontradas também tomam como perspectiva o entendimento do adulto, educador e/ou familiar, sobre a maneira como a criança se

desenvolve. Há ainda três pesquisas na área das Ciências do Movimento que investigam *o desenvolvimento infantil, centrando-se no aspecto psicomotor das crianças de 0 a 3 anos*: Mola (1997), Souza (2003) e Almeida (2004). Essas pesquisas utilizam-se de escalas como metodologia para avaliar o desenvolvimento motor das crianças que freqüentam as instituições de educação coletiva, sem mencionar as interferências dos contextos sociais em que elas vivem. Percebe-se tal problema, pois os investigadores tomam como estratégia a avaliação de muitas crianças de diferentes instituições, o que indica uma generalização dos resultados. Mas pergunto: todas as crianças são iguais? Vivem as mesmas experiências?

Outra temática encontrada nas pesquisas refere-se à *inserção ou adaptação das crianças pequenas na creche*. Foram encontrados nove estudos no total, sete da área da Psicologia: Amorim (1997) estuda o ingresso e a freqüência na creche, considerando a criança, a família e a instituição; Rapoport Averbuch (1999) trata sobre o processo de adaptação de bebês sob o olhar das educadoras; Ferreira (2000) investiga as significações possíveis dadas pelas mães à separação que acontece ao colocar o bebê na creche; Chaguri (2000) estuda o processo de elaboração das mães no momento de inserção de seus bebês na creche; Santos (2001) analisa o momento de inserção centrando-se na relação do bebê com a mãe e o professor e; Rapoport (2003)³⁷ dá relevância à rede de apoio social dado às mães no ingresso de seus bebês na creche ou em locais alternativos de cuidados. Os dois trabalhos da Educação versam sobre o *ingresso de crianças de 1 a 3 anos na escola*: Martinez (1998), analisa a perspectiva dos pais e as ações pedagógicas nesse momento e Duarte (1997) investiga o processo de adaptação.

Nesses estudos, observa-se uma predominância de preocupações, sentimentos e perspectivas dos adultos envolvidos com a criança, principalmente da mãe e da professora. Rapoport (1999, 2003) dá continuidade à sua pesquisa de mestrado no doutorado, analisando as falas e impressões dos adultos sobre o processo de ingresso, inquirindo-os sobre às reações dos bebês.

Outra relevância na descrição desses estudos é a delimitação da amostra, que se centra em poucos sujeitos para observação ou entrevista. Cita-se especialmente a pesquisa de Ferreira (2000), *Separação mãe-bebê: diversos sentidos na construção de uma relação*, que entrevista apenas uma mãe para a compreensão dos sentidos dados aos momentos que ela

³⁷ Rapoport Averbuch (1999) e Rapoport (2003) são trabalhos da mesma autora, o primeiro dissertação de mestrado e o segundo tese de doutorado.

passa a ficar longe do filho. Esses sentidos incluem a idéia que a mãe constrói sobre a educação na creche e a forma como isso interfere na relação entre ela e a criança.

A pesquisa de Ferreira (2000), junto com as de Amorim (1997), Eltink (1999) e Chaguri (2000), pertencem ao banco de dados do Centro Brasileiro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cindedi), coordenado por Rossetti-Ferreira, e tecem críticas à teoria do apego, baseando-se na perspectiva da rede de significações, explicitada anteriormente. O enfoque sobre as reações e percepções das famílias nesse processo objetiva compreender os sentidos dados à separação das mães com os bebês, à inserção deles na creche, diversos dos enfoques de uma perspectiva naturalista, instintiva, biológica dados pela teoria do apego.

Antes de finalizar esta seção, ainda se faz necessário tecer algumas observações sobre os dados coletados nesse levantamento, para compreensão do movimento investigativo da educação de 0 a 3 anos. Uma dessas observações refere-se à escolha dos sujeitos investigados que, apresenta uma significativa concentração nos adultos que estão envolvidos com as crianças pequenas, os profissionais (professores e educadores) e as mães. Nas diversas temáticas apresentadas, há uma preocupação em saber desses adultos suas impressões sobre as crianças e suas formas de agir com elas, seja no âmbito profissional, seja no familiar.

De maneira geral, as metodologias das pesquisas têm buscado a observação e/ou as entrevistas com esses indivíduos de forma a compreender, a partir deles, como tem se organizado a educação das crianças pequenas. Claro que, observando o adulto em sua prática, as crianças também são observadas, como se pode constatar nos estudos de Búfalo (1997) e Tristão (2004), porém a centralidade dessas pesquisas continua sendo o adulto profissional: suas concepções, suas ações, sua relação com o outro criança.

As pesquisas que se centram nas crianças representam 13% do total, 6 pesquisas. É mister revelar que a maioria das crianças pesquisadas, possuem mais de 1 ano, e apenas duas, a de Cruz (1995) e de Anjos (2006) investigam uma faixa etária com menos de 1 ano. Observa-se, de modo geral, na descrição de suas metodologias, um anúncio de investigação com crianças de 0 a 3 anos, mas, verifica-se que foram focalizadas as maiores de 1 ano e 6 meses.

Assim, é possível questionar: onde estão as crianças menores de 1 ano de idade? É possível conhecê-las a partir da observação de crianças maiores ou pela descrição e impressão dos adultos?

Esse quadro das investigações nacionais e as considerações do percurso histórico e científico sobre a constituição do lugar social dos bebês nas relações, embora limitado, nos

dão um parâmetro do interesse investigativo pela educação dessa faixa etária, bem como acusam uma lacuna ainda existente quanto ao estudo de crianças pequenas na perspectiva de tratá-las como sujeitos sociais com relevância investigativa, principalmente no que tange aos (seus) modos de se relacionarem entre si.

As análises aqui tecidas contribuíram para elaboração do caminho investigativo deste estudo, explicitado na próxima seção, que trata da necessidade de conhecer as crianças em suas relações no contexto da educação infantil.

3 CAMINHOS DA PESQUISA



Fotografia 2: Larissa curiosa com meu bloco de anotações
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)

*A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa
Como se estivesse aberto diante de nós todos os caminhos do mundo
Não importa que os compromissos e as obrigações estejam ali
Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando.
(Mário Quintana)*

Nesta seção apresenta-se o percurso da investigação, considerando as especificidades e problemáticas que interferem nas escolhas metodológicas de pesquisas com crianças pequenas, sobre a legitimidade e a representatividade de suas informações. Como o objetivo principal deste estudo é compreender como ocorrem as relações sociais com bebês no contexto da educação infantil, envolvendo seus pares e os demais sujeitos desse espaço, torna-se importante elucidar as escolhas teórico-metodológicas que as embasam.

Inicia-se pela exposição das bases teóricas que alicerçaram a escolha do estudo de tipo etnográfico, a seguir apresentam-se as ferramentas metodológicas utilizadas e a síntese do caminho percorrido até as crianças.

3.1 UMA PESQUISA COM CRIANÇAS PEQUENINAS

Esta pesquisa parte de uma perspectiva investigativa que considera as crianças como sujeitos ativos de seu processo de constituição e dos contextos sociais de que fazem parte, como informantes potenciais de suas vidas, a partir, sobretudo, das indicações da Sociologia da Infância (SARMENTO, 2005; FERREIRA, 2002; PROUT, 2004; BUCKINGHAM, 2004). Nesse sentido, os desafios para a realização deste estudo encontram-se em elaborar metodologias que permitam incluí-las, considerando a legitimidade de sua informação, sem isolar o sentido capturado do contexto das relações sociais e culturais que as constituem. Esses desafios, a meu ver, se fortalecem ao tratar das crianças bem pequenas, daquelas que ainda não falam (como é caso dos sujeitos-crianças que compõem este estudo), pois exigem a apreensão de outras formas de comunicação e expressão, além da fala oral.

É certo que compreender os gestos, o corpo em movimento, a entonação, o olhar e outras expressões que compõem o ser humano em suas relações não é uma exigência apenas de pesquisas com as crianças pequenas. Está presente, ou deveria esta, nos estudos que envolvem sujeitos de qualquer idade. Contudo, fazem-se mais prementes nos estudos com as crianças de pouca idade, por serem estas as formas privilegiadas pelas quais se comunicam e se expressam.

Barbosa, Kramer, e Silva (2005) consideram a necessidade de superar o mito do protagonismo infantil, observando que a infância é uma categoria social, e as crianças, sujeitos empíricos em constante relação entre si, com os jovens e adultos. Essa menção das autoras é importante para não isolar as relações da infância, principalmente entre crianças, no que se refere às indicações que elas podem nos oferecer sobre suas vidas e seus contextos sociais. No entanto, é necessário considerar que, por tradição, nos estudos sobre as crianças pequenas busca-se principalmente nos adultos, os mais presentes na vida delas, uma espécie de intérprete (como já foi referido no início desta dissertação). É mister apreender as crianças pequenas como sujeitos de fato, que compõem a categoria social infância de maneira ativa, e não apenas representativa. Isso não significa produzir a invisibilidade dos adultos, mas afirmar a visibilidade das crianças pequenas em relação constante com outros grupos sociais e outras gerações.

A partir desse pressuposto, esta pesquisa optou por uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de inspiração etnográfica, buscando apreender as crianças como sujeitos de suas relações com o outro (adultos ou outras crianças) e enfrentar a problemática de aproximação com as formas expressivas delas. Utiliza-se a expressão *inspiração etnográfica*,

ao invés de etnografia, também buscando situar os limites e possibilidades da escolha metodológica com base nas Ciências Sociais, principalmente na Antropologia, sem abandonar a especificidade do campo da Educação – apresentar subsídios para as relações educativas.

André (1999) afirma a necessidade da adição de palavras como *orientação, do tipo, de inspiração* para definir a diferença entre fazer etnografia³⁸ e utilizar suas ferramentas metodológicas. Essa autora compreende que esse tipo de pesquisa permite a imersão no campo, apreendendo o objeto pesquisado de forma a correlacioná-lo ao contexto, inserindo à investigação em seu movimento.

A utilização das ferramentas metodológicas da etnografia – a permanência prolongada num grupo social, o convívio e o compartilhamento de seus hábitos e a descrição densa de suas relações – tem proporcionado às pesquisas com interesse na criança e na infância uma proximidade maior com sua realidade.

Na pesquisa com crianças pequenas, a necessidade de compreender os sentidos e significados de suas expressões torna imprescindível essa convivência prolongada, pois exige do pesquisador uma sensibilização do olhar e da escuta.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (BARBOSA, KRAMER, SILVA 2005p. 48).

Esse olhar e essa escuta referenciados pelas autoras e outros pesquisadores, como Oliveira (1998), não se forjam pela naturalidade da condição biológica da percepção, mas pelo refinamento, pela disciplina e pelo diálogo do pesquisador (formado por suas experiências, por suas leituras, pelas opções teóricas) com os sujeitos investigados em sua subjetividade³⁹, na imersão à realidade pesquisada. Exigem compreender essa realidade como dotada de sentidos e significados apreendidos na incursão à vida, ao contexto real onde se

³⁸ A antropologia originalmente apropriou-se da etnografia para o estudo de outras culturas, em que o pesquisador se insere numa cultura alheia à sua, ou, mais recentemente, em sua própria, a fim de, em convívio com os sujeitos pesquisados, apreender descritivamente uma maior quantidade de informações sobre a forma como essa sociedade ou grupo se organiza.

³⁹ Compreendo que a subjetividade não seja fundada no teor pessoal isolado de cada um, ou seja, em si. Mas é constituída pela relação dialógica com o outro de forma contextualizada. Análogo ao que Brait (2005), fundamentada na obra de Bakhtin e seu círculo, define como estilo, é possível afirmar que a subjetividade é formada pela presença de no mínimo dois, o eu e o outro, o eu e a classe social, o eu e a categoria geracional, o eu e o gênero, etc.

encontram os sujeitos (BAKHTIN, 2003). Significa olhá-los e ouvi-los, e também apreendê-los como produtos e produtores da realidade onde se encontram.

Contudo, nessa apreensão do outro investigado, nesse caso as crianças pequeninas, a transcrição e descrição de suas relações, expressões e comunicações nos colocam num terreno insólito. Como conhecê-las? Como sermos fiéis às suas colocações e expressões? Embora isso não seja solucionável fidedignamente, as reflexões tecidas pelo russo Mikhail Bakhtin (2003) sobre a não coincidência do evento com sua descrição parecem auxiliar a discussão da problemática. Segundo esse autor e seu círculo de estudos, é impossível conhecer o outro sob seus próprios termos (independente da idade), pois ocupamos sempre um lugar no mundo que não coincide com o dele (e com o de mais ninguém)⁴⁰. Somos exteriores ao outro, o que não nos possibilita ver, sentir, pensar e expressar da mesma forma que ele o faz.

Isso poderia ser interpretado como uma perda no ato de conhecer o outro, mas o fato de não ocuparmos o mesmo lugar dele, de sermos seu exterior, o seu outro na relação investigativa, nos possibilita uma posição privilegiada, não ocupada por ele, que é a de fora de sua existência. Desse lugar exterior obtemos uma visão que ele não possui, um excedente de visão a partir do exercício exotópico⁴¹ (BAKHTIN, 2003).

[...] quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão – o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2003, p.21).

No que se refere às pesquisas com crianças, esse lugar exterior, marcado pela situação de ser adulto/a pesquisador/a, exige a atenção – e até mesmo a ruptura – da tendência de atribuir valores e interpretações que recaem sobre aquilo que nos interessa ou viciadamente pela aplicação teórica de conceitos pré-estabelecidos. Bakhtin (1993) num dos seus primeiros escritos, ao se referir às tensões entre o evento vivido (real) e sua significação (objetivação), que não coincidem, utiliza o termo *Istina*, que em russo, possui o sentido de veracidade. Ou

⁴⁰ Assim como é impossível conhecer-me a mim mesmo por completo, pois quando falo de mim, me descrevo, me defino, me auto-confesso, já não o faço da mesma forma que vivencio a minha vida. Minha definição, dada por mim mesmo, é uma representação e não eu por inteiro. (BAKHTIN, 2003)

⁴¹ Segundo Amorim (2006), o termo *exotopia* foi traduzido do russo para o francês, *exotopie*, por Todorov, numa primeira sistematização da obra de Bakhtin para a Europa Ocidental. Apesar das críticas de alguns tradutores sobre o caráter estranho da língua portuguesa, a autora observa que o termo é feliz, pois sintetiza o sentido na obra de Bakhtin, na definição de *lugar exterior*.

seja, uma verdade apenas existente nos limites da própria teoria, que não abarca a realidade como um todo, apesar de compreendermos que a construção teórica é um acontecimento social.

Nesse sentido, Tomás (2005) em sua tese de doutorado, alerta sobre o risco de obscurecer as crianças nas pesquisas em dois aspectos: um de caráter individual, ao interpretá-las a partir de nossa própria experiência, e outro de caráter social, ao aplicar teorias quando as explicamos, principalmente no que se refere à psicologização de atos observados, por descrições que encontram a verdade apenas nos limites das teorias que o forjam. “É nessa perspectiva que se fala do adultocentrismo como acúmulo de obstáculos ao conhecimento da realidade de se ser criança” (TOMÁS, 2005, p. 68).

Ao adulto pesquisador cabe, assim, ir ao encontro das crianças, aproximar-se do lugar desta,

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Ou seja, é necessário para o pesquisador apreender o olhar do/s sujeito/s pesquisado/s, aproximar-se dele/s, sem perder o lugar de outro, de pesquisador. Significa dizer que, mesmo indo ao encontro das crianças e dos sujeitos que se relacionam com elas, ao captar seus olhares, seus horizontes do mundo (Bakhtin, 1976), o pesquisador não se isenta da responsabilidade de completar o que viu, ouviu e sentiu. Segundo Amorim (2003), a posição do pesquisador se configura captando o que o sujeito investigado vê, para depois assumir sua própria posição e completar com aquilo que ele mesmo vê dele e de seu contexto. Assim, a pesquisa se retrata por escolhas e, sem dúvida, por interpretações subjacentes e dialogicamente relacionadas aos referenciais teóricos de quem investiga.

Para Oliveira (1998), é na escrita que reassumimos nosso lugar de fora do contexto pesquisado e lhe damos acabamento, provisório, por sua objetivação e significação. O termo acabamento é utilizado na obra de Bakhtin (2003) ao se referir à capacidade do outro, fora de mim ou da obra estética, de conferir a definição de um todo objetivado. Apenas o lugar exotópico, de fora da situação, com a visão excedente que lhe é conferida, consegue dar interpretação e significação ao evento pesquisado.

A interpretação, apesar de ser uma condição da posição do pesquisador, não ocorre ao acaso, mas na incursão ao contexto social em que os sujeitos pesquisados se encontram. A compreensão do outro investigado, concebido como sujeito e não como *objeto do objeto de*

estudo, nas pesquisas das Ciências Humanas (BAKHTIN, 2003) exige a proximidade máxima possível de seu contexto e de suas relações.

Cabe ainda lembrar que a apreensão das formas pelas quais as crianças se relacionam e a compreensão do que indicam dessas relações exigiu a descrição densa não apenas do que é observável e ouvido diretamente, mas também daquilo que não foi dito e expressado. Assim, a linguagem foi compreendida na perspectiva dialógica de Bakhtin (2006), que reúne sujeitos, tempo e espaço, considerando a constituição histórica, social e cultural. Ou seja, a forma como os sujeitos se comunicam e se relacionam está atrelada à constituição de uma linguagem ativa, inacabada, sempre em movimento e situada no contexto em que ocorre ideologicamente. As palavras e expressões não são apreendidas apenas por sua condição de signo e significado, mas enredadas por ideologias e sentidos constituídos nas relações humanas.

Amplia-se aqui o entendimento da linguagem não apenas como fala oral, mas também como formas comunicativas e expressivas que são demarcadas por significados e sentidos constituídos na relação dos sujeitos sob um determinado contexto, neste caso, a creche mais diretamente. Mesmo que a palavra signifique e dê formas compreensíveis e compartilháveis às expressões humanas, ela não se esgota em si, as relações são permeadas e enriquecidas por outras expressões que se fazem presentes antes mesmo da articulação e domínio oral.

No que se refere aos bebês que iniciam a apropriação da linguagem, torna-se premente a descrição não apenas daquilo que os adultos ou as crianças maiores dizem na relação com eles, mas também do não-verbal que permeia todas as relações. Podemos considerar aqui que o não-verbal dos bebês se refere aos movimentos, que vão se tornando gestos expressivos e comunicativos pela significação do outro; as expressões faciais, que ganham sentido social; o choro, que, sendo significado nas relações, é diferentemente identificado de acordo com cada situação, e o olhar, que direciona e expressa o contato com o outro. Além disso, há também o não-verbal que completa e endossa os que falam, presente na entonação, no olhar, no gesto, nos movimentos carregados de significados e sentidos, que paulatinamente vão sendo compartilhados com as crianças pequenas, *na e pela* relação social.

Para Bakhtin (2003), a pesquisa em Ciências Humanas trata de textos produzidos nas relações. Esses textos só se explicitam se completados por outros textos, ou seja, pela composição do contexto. Os textos captados das crianças aqui investigadas incluíram o choro, o balbucio, as expressões, os gestos, que só se tornaram compreensíveis para mim com a apreensão de outros textos que permearam as relações das crianças com os demais sujeitos desse espaço. Esses outros textos estão evidenciados nas características socioeconômicas, nas

definições do ser adulto e do ser criança de forma geral e, o espaço da creche, nas regras da instituição (impostas ou construídas pelos sujeitos), etc. A princípio, o que poderia ser um simples choro, um sorriso fortuito, o recorte de uma resposta imediata ou demorada dos adultos, a negação ou aceitação das crianças maiores junto as pequeninas (entre outras manifestações), necessitou da inclusão de informações, de outros textos, enunciados de forma explícita ou implícita, que possibilitassem a compreensão dos sentidos expressos pelos sujeitos desse espaço.

Outrossim, além da descrição do visível e do que é ouvido, há necessidade de apreensão do extra-verbal e do que está presumido nas relações dos sujeitos investigados. O termo presumido, encontrado no texto *Discurso na vida, discurso na arte*”, de Bakhtin (1976), significa o horizonte espacial e ideacional que os sujeitos compartilham em suas relações, em seus diálogos e comunicações. Não é algo que um estranho possa perceber de imediato, só pode ser captado pela convivência prolongada, pois não é expresso pela palavra em si, mas pelo compartilhamento de sentidos.

Barbosa, Kramer e Silva (2005, p. 54) corroboram essa proposição ao indicarem que,

A classe social, os indicadores sócio-econômicos, a inserção e as práticas sociais e culturais oferecem o material concreto em que as relações vão sendo estabelecidas e em que são tecidas as histórias; por causa disso precisam ser conhecidos, descritos, considerados.

Ou seja, a compreensão daquilo que os adultos falam às crianças ou do que as crianças falam e expressam entre si, só se torna completa se forem apreendidas inúmeras outras informações, outros enunciados compartilhados pelos sujeitos em seu contexto. A unidade teórica é necessária para essa objetivação do conhecimento, mas sempre no movimento dialógico com a unicidade do evento pesquisado. Ou seja, não se nega as contribuições teóricas dos campos científicos, que, com as categorias nos ajudam a compreender a realidade, mas não sob forma de aplicação, de sobreposição que universaliza por completo a unicidade dos sujeitos e suas realidades.

Nesse sentido, o estudo das relações sociais de bebês no contexto da educação infantil na perspectiva de compreendê-los como sujeitos sociais em interação com outros sujeitos exigiu a imersão em um grupo para apreender as relações em seu acontecer, de forma situada e datada. Assim, esta pesquisa teve como *lócus* uma creche pública municipal da cidade de Florianópolis, envolvendo um grupo de 15 bebês (9 meninas e 6 meninos de 4 meses a 1 ano de idade) que se relacionam com adultos, profissionais da sala e outros profissionais da creche, e com crianças maiores de outros grupos. A entrada nesse contexto e sua análise

dependeram inicialmente dos procedimentos metodológicos escolhidos, o que permitiu constituir um *corpus* a ser analisado na perspectiva até aqui indicada.

3.2 DOS PROCEDIMENTOS ELEITOS

Segundo André (1999) e Freitas (2003), o investigador é uma das principais ferramentas metodológicas da pesquisa. Não apenas por dirigir o processo investigativo, mas principalmente por depender dele a apreensão e interpretação da realidade investigada. Neste estudo, de inspiração etnográfica, é imprescindível pontuar o próprio pesquisador (eu) como instrumento fundamental, tendo em vista especialmente o que Oliveira (1998) define sobre a atuação dele na pesquisa: olhar, ouvir e escrever.

Entretanto, olhar, ouvir e escrever não devem ser atos maquinais, reflexos, a serem tomados de modo, mecânico ou imediato, pois quem vê, ouve e escreve, elege o que quer ver, ouvir e escrever, pautado numa disciplina que o orienta nessa tarefa. O autor supracitado compreende o olhar e o ouvir como as ações preliminares no campo empírico, que influem no que vai escrever. Para ele, olhar e ouvir, “servem para o pesquisador como duas muletas – que não nos percamos com essa metáfora tão negativa - que lhe permitem caminhar, ainda que tropeçadamente, na estrada do conhecimento” (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

A definição do que captar das relações das crianças, por intermédio dos instrumentos da escrita no diário de campo, das entrevistas com os adultos, da fotografia e da filmagem, não ocorreu de forma definida e fechada. Primeiramente, a revisão bibliográfica dos estudos sobre os bebês, realizada anteriormente à inserção no campo empírico, e a interlocução interdisciplinar com outros campos de conhecimento (com a Psicologia do enfoque Histórico Cultural, a Sociologia da Infância, a Antropologia da criança e o enfoque filosófico de Bakhtin) contribuíram para um posicionamento dialógico com a realidade pesquisada, observando as crianças e as demais pessoas desse contexto como sujeitos ativos localizados num universo social. Portanto, o entendimento prévio de que as relações são ativas e ocorrem sob múltiplas determinações exigiu a compreensão do contexto para além do recorte fechado de imagens ou transcrições. Exigiu construir a trajetória da pesquisa em seu movimento, não de forma improvisada, mas com um planejamento que se forjou pelo diálogo constante com os envolvidos e pelas impressões apreendidas nesse processo.

Assim, abaixo segue a composição dos instrumentos dessa pesquisa que auxiliaram o posicionamento de meu olhar e escuta junto aos bebês, crianças e adultos do espaço da creche:

a) *Consulta de documentos* – referentes ao sistema educativo da educação infantil em âmbito nacional, estadual e municipal, às demandas da população infantil do município, à história e à organização da instituição onde ocorreu o estudo.

b) *Observação participante* – durante oito meses, inserida no grupo de bebês da creche e acompanhando diversos momentos da vida coletiva desse espaço. O tempo de permanência junto ao grupo variava entre 3 e 5 horas, de 3 a 4 dias na semana. Não foi estipulado um horário fixo de entrada e saída no grupo, pois se desejava realizar um acompanhamento mais amplo do período em que as crianças permaneciam na creche. Assim, houve dias em que entrava às 7h, outros em que chegava às 8h, ou no início da tarde, ou nas últimas horas do dia. Isso possibilitou estar com as crianças em diferentes situações, compondo um quadro mais amplo das interferências e intermitências de suas relações no contexto da educação infantil. A princípio, na observação dos encontros entre as crianças – foco primeiro da pesquisa –, foram privilegiadas as situações de encontro entre dois ou mais bebês. Contudo, após a análise dos registros iniciais, observou-se a necessidade de incluir outras situações: ações individuais das crianças e encontros com os adultos da sala e da creche e com outras crianças das turmas maiores. Tal necessidade justifica-se pela interferência dessas relações nos encontros entre os próprios bebês, produzindo seu alargamento ou restrição, a ampliação e enriquecimento das relações em razão dos sentidos compartilhados pelos sujeitos nesse espaço coletivo. Entretanto, durante todas as observações esta regra foi o parâmetro das ações: colocar-me na mesma dimensão dos bebês, em sua altura, sentada no chão, com as câmeras de fotografia ou filmagem e o bloco de anotações. Essa posição corporal, mesmo que não se iguale à dos bebês, possibilita uma aproximação de seu ângulo de visão e permite observar cenas impossíveis de captar de pé, por exemplo, o esconderijo embaixo do trocador, as diversas pernas (enormes) de adultos que passavam pelos bebês durante todo o dia, o canto atrás da porta, embaixo da prateleira e a vista obtida por entre a grade que separa o solário do pátio externo. Apesar de a sala ser o espaço em que os bebês mais permaneceram durante o estudo, não houve intenção de demarcar uma área definitiva para a observação. Utilizou-se a mesma estratégia de Ferreira (2004): seguir as crianças aonde elas iam, acompanhar as situações e encontros, seja na sala, seja no solário, ou no pátio, quando os adultos as levavam. A organização do registro após cada dia de observação

auxiliou-me a replanejar minha posição para o enquadramento das cenas, à procura de mais detalhes em minha volta ao campo no outro dia. Esse exercício de sistematização contribuiu para conhecer melhor as crianças, seus nomes, suas preferências, suas formas de se expressar, o modo de acompanhar as mudanças que ocorriam em seu desenvolvimento e em sua relação no grupo. Além disso, cabe aqui mencionar a necessidade de identificar a idade das crianças durante os registros, observando as diferentes situações de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998), não de forma *etapista*, mas na compreensão das diferentes formas de se relacionarem quando têm 4 meses, como Larissa, Alysson, Victor e João (no início da pesquisa) ou 1 ano, como Marina, Maira, Mariah... Também é preciso observar que as crianças cresceram nesse período e foram modificando suas formas de relação social, desenvolvendo a constituição de capacidades, tais como o movimento de se arrastar, engatinhar, sentar, andar, que permitiam gradativamente ir ao encontro do outro. Assim, sempre são identificados os sujeitos nas situações descritas, com a informação de sua idade, de forma a proporcionar uma caracterização mais detalhada dos envolvidos. Ainda no que se refere ao detalhamento das transcrições utilizadas para análise, tentou-se transcrever minuciosamente as expressões, movimentos e gestos dos sujeitos com o objetivo de demarcar a especificidade dos bebês na relação entre si e com os outros, adultos e crianças, nesse espaço.

c) *Entrevistas* – realizadas com as famílias e com os profissionais mais próximos das crianças. As famílias foram entrevistadas em encontros individuais na própria creche, antes do início das atividades com as crianças, e as entrevistas com a professora, as duas auxiliares de sala e a diretora foram realizadas durante o percurso da pesquisa. Mais à frente descreve-se com detalhes como ocorreram esses encontros, que seguiram um roteiro semi-estruturado. O encontro com os adultos objetivou captar mais informações a respeito da vida das crianças fora e dentro do espaço da creche, o que de fato auxiliou nas observações e conhecimento dos bebês.

d) *Fotografias* – do espaço da creche, dos bebês, dos encontros deles com os adultos e outras crianças. Tal recurso possibilitou o congelamento de muitas cenas que, ao serem revistas em casa, no momento da organização do registro, refinaram meu olhar para detalhes não percebidos durante o convívio com os sujeitos investigados. Além da utilização da câmera fotográfica digital, também foi utilizado o recorte das imagens da filmadora, transformando em fotografia algumas cenas que necessitavam ser paralisadas, para uma observação mais detalhada, por exemplo, da posição do corpo ou do direcionamento do olhar das crianças. Segundo Francisco (2005, p. 35)

[...] a leitura da imagem se apresenta como um método de aproximação da realidade, do particular, do fragmento, focado por diferentes ângulos e pontos de vista; portanto, rever as fotos possibilita o desencadeamento do processo de rememoração e reconstituição da história vivida por meio das imagens e nas imagens. A fotografia ajuda a reconstruir o próprio olhar do observador.

Além de recurso na análise dos dados produzidos, as fotografias fazem parte da escrita desta dissertação, apresentando-se, como outros *textos*, para serem lidos e relidos: uma janela sempre aberta para a realidade investigada, que, ao ser contemplada, proporciona o enriquecimento das interpretações. Para Kramer (2002), a fotografia olhada muitas vezes, em muitos momentos e de formas diferentes, pode ter outras interpretações: ela se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar. Durante a pesquisa houve a preocupação ética a respeito da autorização de uso, de exposição e de identificação das imagens das crianças. Sobre essa questão compartilho com Kramer (2002) alguns questionamentos e inquietações, como: quem autoriza a pesquisa com as crianças, o uso de suas imagens, a identificação de seus nomes? Os adultos. Mas onde ficam as crianças, já que as consideramos como sujeitos sociais de direitos? Embora não seja ainda possível uma solução universalmente aceita para tal questão é preciso aqui fazer algumas ponderações. Concordo com a necessidade de autorização dos familiares ao realizar pesquisas com crianças e do compromisso do pesquisador de informar os familiares sobre o andamento do estudo. Ante essa necessidade, além das entrevistas, realizaram-se dois encontros com os familiares para a exposição dos vídeos e fotografias que estavam sendo produzidos. Nesses encontros reuniam-se não apenas mães e pais, mas também os profissionais e muitas crianças, os meninos e meninas da pesquisa e também seus irmãos ou irmãs⁴². Na captação das imagens, sob meu julgamento, tentou-se respeitar os momentos em que as crianças estavam em situações mais íntimas, na troca de fraldas, no banho e nos momentos em que demonstravam desconforto, chorando ou manifestando irritação. Observa-se a necessidade de proteger a integridade das crianças, como já havia indicado Kramer (2002), como pessoas a serem respeitadas, e não como objetos de investigação. Assim, em muitos momentos, interrompia-se o ato de fotografar ou filmar, ao notar essas indicações de desconforto ou para não interromper, com o flash ou minha presença, alguma situação de interação e/ou descoberta das crianças. Essa

⁴² A feliz e rica presença dos irmãos, irmãs e até mesmo dos bebês nesse encontro não foi algo provocado ou planejado, mas ocorreu pela real necessidade das famílias. Trouxeram os filhos por não ter onde deixá-los no período noturno, quando aconteciam os encontros, e isso significou um fator a mais a ser observado. Ou seja, quando as famílias se encontravam na presença dos filhos, havia um reconhecimento mútuo, das famílias e das crianças. Muitas histórias eram contadas sobre a vida dos filhos, o que, além de contribuir para a pesquisa, significou, a meu ver, a possibilidade de contar às famílias um pouco mais sobre as vivências das crianças na creche.

postura, já sinalizada por Tristão (2004) em seu estudo com um grupo de bebês e a professora, parece necessária se quisermos de fato compreender os bebês como pessoas que sentem e que não são indiferentes às ações dos outros, neste caso as desta pesquisadora. Quanto à identificação, optei por utilizar o primeiro nome deles, a fim de não negar sua identidade, já que não foi possível perguntar-lhes como gostariam de ser chamados, como fez Paula (2007) em sua pesquisa. Chamei-as pelo primeiro nome com a consciência e cuidado de não as expor em descrições ou imagens que as comprometessem, garantindo sua segurança e privacidade. Os adultos, durante as entrevistas, optaram por utilizar codinomes, o que foi respeitado. Com relação ainda aos nomes, havia muitas crianças que não pertenciam ao grupo dos bebês, mas que conviviam esporadicamente com eles. Não foi possível gravar todos os nomes dessas crianças, e suas famílias não conheciam o teor da investigação. Por isso, são identificadas por nomes fictícios na pesquisa.

e) *Filmagem* – a princípio, não estava entre as ferramentas metodológicas escolhidas, mas sua necessidade irrompeu nos primeiros dias de convívio com o grupo. Na tentativa de apreender de forma intensa os encontros das crianças nesse espaço, não bastou fotografar e escrever. As expressões e comunicações dos bebês não se davam pela fala, mas por gestos, olhares e movimentos, e, ao tentar descrevê-los, perdiam-se detalhes ou mesmo a cena por completo. Estranhamente, compreendeu-se que era preciso um instrumento que *guardasse* essa visão, essa escuta, que pudesse paralisar a cena e possibilitasse sua revisão e o exercício repetido da contemplação do vivido e do observado (Bakhtin, 2003). O recurso da filmagem é referenciado em outras pesquisas, como a de Coutinho (2002), Oliveira (2001) e Búfalo (1997), que o consideram indispensável. Confiar apenas na observação e no registro escrito provoca o risco de perder muitas das maneiras que as crianças utilizam para se expressar: o riso, os gestos, os contatos corporais... “Principalmente, por serem crianças pequenas com códigos que a academia, no que tange a área da educação, ainda não conhece ou não reconhece como uma forma de linguagem” (Búfalo, 1997, p. 12). Sem a filmagem, a observação e compreensão da dinâmica dessas formas de expressão e de comunicação das crianças, reveladas muitas vezes no silêncio, na sutileza de gestos e olhares, seria dificultada. Além disso, a filmagem possibilita ver múltiplos encontros e situações que ocorrem em tempos simultâneos no mesmo espaço, que a observação em si não abarcaria. Muitas vezes, ao me deter em uma situação específica, filmava também as que ocorriam a seu redor: uma vez, filmando no solário, por minutos fiquei atenta ao encontro de Júlia K. (1 ano e 2 meses) com Murilo (1 ano) e Victor (7 meses) ao redor de um brinquedo. Observando depois a

filmagem, pude também perceber, ao fundo, a brincadeira de Marina (1 ano e 2 meses) com um cavalo de plástico na mureta do solário e ainda o diálogo da professora Giovana com a menina Larissa P. (11 meses), que tinha um telefone de brinquedo ao ouvido, enquanto estavam envolvidas na alimentação. Como ter olhos para tantos acontecimentos? Nesse sentido a filmagem auxiliou não apenas na descrição densa das ações das crianças e dos demais sujeitos, mas também, como já havia escrito Batista (1998), no resgate da organização e ocupação do tempo e do espaço do contexto coletivo dos bebês na creche. As filmagens não ocorreram de forma contínua, mas intercalada pelo registro no diário de campo e a fotografia. Duravam em média 30 minutos, o que somou, ao final do estudo, aproximadamente 15 horas de gravação. Com o equipamento em punho, transitava entre as crianças, sentando perto delas enquanto observava alguma situação interessante. Em alguns momentos, fazia um recorte das cenas, focando algo em particular: o horário da alimentação ou as profissionais envolvidas na troca ou no banho dos bebês, possibilitando averiguar um tempo de múltiplos outros acontecimentos entre as crianças. A princípio, a utilização das câmeras de vídeo e de fotografia passou despercebida pelos meninos e meninas do grupo pesquisado, o que possibilitou a captação das cenas sem interferir nas ações das crianças. Contudo, a descoberta da imagem foi pouco a pouco ocorrendo no grupo, primeiro por Marina, já em abril – ela costumava tocar com seus dedos no visor da câmera fotográfica, e, posteriormente na filmadora. Ao avistar a imagem de seus companheiros de grupo no pequeno quadrado do visor, sua primeira palavra foi: “– Neném!”. Apontava e tocava com a ponta do dedo indicador, olhava-se e repetia “– Neném, neném!”, como se esperasse uma confirmação. Durante um bom tempo Marina se achegava quando eu estava com a filmadora ou a câmera fotográfica, colocando-se muitas vezes em meu colo para acompanhar as imagens dos *nenéns*. Sua atitude logo despertou a atenção de outras crianças, como Brayan, que, aos 10 meses, vinha engatinhando, apoiava-se em meu ombro para ficar de pé e olhar o *neném* que Marina tanto apontava. Outros meninos e meninas também vieram vê-lo, tocavam a lente, riam e olhavam atentos. Muitas vezes virava o visor na direção deles, para que pudessem se ver, não lhes negando, apesar do cuidado com o equipamento, a possibilidade de se verem por outros meios, ainda enigmáticos para sua compreensão.

3.3 AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Antes de iniciar o estudo junto ao grupo de bebês, providenciou-se um processo de autorização, que passou hierarquicamente pela Secretaria Municipal de Educação, pelo grupo de profissionais da creche pesquisada, pelas famílias, até chegar às crianças. Paradoxalmente, a autorização inicia-se pelo ponto mais distante e vai se aproximando gradativamente das crianças. Ainda assim, é preciso destacar que não há autorização dos próprios bebês para realização da pesquisa, em virtude das limitações em seu desenvolvimento que as impedem de compreender tal acontecimento. Contudo, na medida do possível, busquei construir uma aproximação gradual com o grupo, a fim de que eles pudessem *consentir* minha presença sem lhes causar desconforto.

Esse processo de autorização e aproximação com a realidade pesquisada se iniciou pela escolha da instituição de educação infantil, cujo critério inicial era ser pública⁴³ e atender um grupo de bebês. Diante de uma lista de 68 unidades de educação infantil⁴⁴, em novembro de 2006 classifiquei as que correspondiam a esses critérios, e, no cruzamento com os dados populacionais da Secretaria Municipal de Saúde, identifiquei as que se localizavam nos bairros com maior população de 0 a 1 ano de idade na cidade de Florianópolis.

Após tal procedimento, optei por uma creche que possui a segunda maior população dessa faixa etária⁴⁵, em um bairro da região continental do município. Encaminhei ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação a proposta de pesquisa, que, em poucos dias, recebeu deferimento. Além do aspecto populacional, essa creche foi escolhida por ser pouco procurada para pesquisas, por estar localizada em um bairro periférico com problemas em relação à violência, e essa situação faz com que se evite visitá-la com frequência. No final de novembro, entrei em contato com a direção responsável pela creche, que me convidou para apresentar a proposta ao grupo de funcionários numa reunião geral. Já nesse encontro avisaram-me da possibilidade de não haver o atendimento aos bebês no ano seguinte, pois, pelo processo de matrícula, segundo os critérios da portaria n° 90

⁴³ O critério de ser uma instituição pública é um posicionamento frente à necessidade política de luta pela educação das crianças em espaços públicos e de qualidade. Entendo que o diálogo, por meio da pesquisa, entre a academia e o contexto da educação pública da infância, pode ser um dos caminhos para sua consolidação, uma responsabilidade da universidade, principalmente do setor público.

⁴⁴ Essa lista pode ser encontrada no site oficial da Prefeitura Municipal de Florianópolis: www.pmf.sc.gov.br.

⁴⁵ Na segunda parte desta seção, na descrição e caracterização do campo investigativo, apresento os dados gerais da população infantil, incluindo um mapeamento da distribuição dessa população nas cinco microrregiões de Florianópolis.

daquele ano, grupos novos⁴⁶ só seriam compostos se houvesse maior demanda apresentada nas inscrições das crianças. Como o processo estava em andamento, alertaram-me das poucas inscrições dos bebês. Com efeito, após uma semana da minha estada na unidade, confirmou-se a não-abertura do grupo.

Apesar de esse acontecimento não estar relacionado diretamente com unidade onde ocorreu finalmente a pesquisa, pareceu-me pertinente citá-lo aqui pela curiosa e instigante situação de um bairro com um elevado índice de pobreza, que possui uma das maiores populações de crianças pequenas do município (365 bebês de 0 a 1 ano), não apresentar uma demanda de inscrições suficiente para a abertura de uma turma dessa idade. Além disso, esse fato desencadeou um novo procedimento na pesquisa: o mapeamento do atendimento de crianças com menos de 1 ano de idade no município. Quantas creches ou núcleos da Rede Municipal ofereciam atendimento de 0 a 1 ano e de 0 a 3 anos? Qual a proporção do número desses bebês com relação aos de idade entre 4 e 6 anos? Onde estão os bebês que se utilizam desse serviço público?

Mesmo não sendo o principal interesse desta pesquisa, a incursão aos dados estatísticos da população de crianças pequeninas e da sua presença em contextos de educação infantil do município, como é descrito mais adiante, permitiu-me conhecer as condições mais amplas que forjam o encontro dos bebês com seus pares⁴⁷ e outros sujeitos fora do âmbito da família, e caracterizá-las como não naturais, mas pautadas em condições políticas e sociais.

Desde o momento que fui informada da não-abertura da turma de bebês na primeira creche, entrei em contato com outra unidade localizada também na parte continental do município. Recebera a informação da provável abertura do grupo de bebês para o ano seguinte, o que foi confirmado posteriormente. A razão da escolha dessa unidade não se baseou na análise da população do bairro, mas na necessidade de definição urgente do *locus* de pesquisa e do conhecimento de uma recente apresentação sobre o trabalho com bebês realizado pelas profissionais dessa instituição, em um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação.⁴⁸

⁴⁶ Todos os anos, as Creches e Núcleos de Educação Infantil municipais de Florianópolis passam por um processo de matrícula, de acordo com critérios divulgados em uma portaria anual. Somente após a rematricula das crianças que já frequentam as instituições são abertas inscrições para novas vagas, geralmente para um ou dois grupos novos. Essas turmas novas, seguindo critérios de divisão de idade, são definidas pelo maior número de inscrições apresentado.

⁴⁷ Utilizo aqui o termo *pares* para identificar as crianças com a mesma faixa etária, neste caso, da pesquisa de 0 a 1 de idade. Refiro-me às outras crianças como crianças maiores ou com mais idade.

⁴⁸ Trata-se da Amostra Educativa da Educação Infantil, realizada anualmente em cada micro-região do município, com o objetivo de divulgar e compartilhar o trabalho desenvolvido nas Creches e Núcleos de Educação Infantil.

Já no primeiro contato, realizado via telefone, a diretora informou a provável formação do grupo de bebês para o ano seguinte, convidando-me a apresentar a proposta de pesquisa para o grupo de profissionais. Alertou-me ainda que a aceitação ou não da pesquisa dependeria da decisão do grupo e, posteriormente, das famílias das crianças que ainda não haviam sido selecionadas.

Essa primeira conversa, mesmo que sucinta, evidenciou a característica democrática das decisões da unidade com relação às propostas de pesquisas e estágios, pois, segundo a direção, não ficava a cargo de um só profissional autorizar esse tipo de atividade, mas dependia da discussão em grupo. Como naquele mês de novembro não haveria mais reuniões gerais, a supervisora convidou-me para participar dos grupos de estudos, que ocorriam quinzenalmente, durante uma hora, no horário de trabalho e com o revezamento das profissionais. Cada grupo era formado em média por oito profissionais, entre diretora, supervisora, auxiliares de sala e professoras, o que possibilitou uma conversa mais estreita, suscitada por questões e comentários.

No encontro com as profissionais, reencontrei pessoas conhecidas em minha trajetória na rede, como professora e técnica da Secretaria de Educação. A presença dessas pessoas, durante toda a pesquisa, representou uma facilidade na aproximação com as demais e minha aceitação naquele espaço, embora com uma diferenciação – meu lugar de pesquisadora, de “*conhecida estranha*”, que não coincide com o papel dos que ali trabalham. Essa não-coincidência de papéis demarca meu lugar do lado de fora, situação análoga à que Bakhtin (2003) confere ao papel do outro que contempla o horizonte do sujeito pesquisado. Mesmo com opiniões imprecisas acerca de meu papel na unidade – *a estagiária, a menina da federal, a mestranda* –, desde o início houve a demarcação de um lugar diferente, e, embora não negassem a aproximação, não nos confundíamos quanto ao fato de ser profissional da creche e o de ser pesquisadora.

Durante a apresentação nos grupos de estudos, algumas profissionais manifestaram interesse na temática da pesquisa com crianças pequenas, já que, segundo elas: “As pessoas não sabem muito bem o que ocorre com os pequeninhos na creche. Acham que é só comer, trocar, dormir” (informação oral)⁴⁹. Esse comentário recebeu reforço da professora Giovana que já trabalhava com o grupo de bebês: “E não tem muito material para a gente ler sobre as crianças pequenas, esse ano lemos o texto da Tristão, sobre a pesquisa dela. Mas é muito difícil encontrar” (informação oral)⁵⁰.

⁴⁹ Frase proferida pela Professora Tereza, durante reunião de professores em novembro de 2006.

⁵⁰ Frase proferida pela Professora Giovana, durante reunião de professores em novembro de 2006.

Esses encontros ocorreram no final do ano de 2006, e a pesquisa só se iniciaria no ano seguinte, o que implicou um novo encontro com os profissionais, dessa vez numa reunião geral no início de fevereiro de 2007, com a presença de novos professores ou auxiliares de sala na unidade, que necessitavam conhecer a proposta. A princípio parecia mais adequado ter realizado apenas uma reunião, no início do ano, com os profissionais que realmente permaneceriam durante o período do estudo, mas os encontros anteriores possibilitaram uma preparação da creche para a pesquisa. Um fato que parece pertinente relatar é a escolha das profissionais do grupo de bebês. A princípio, uma professora recém-chegada na unidade iria trabalhar com esse grupo, porém houve ponderações por parte da supervisão e direção, lembrando da pesquisa que seria realizada durante o ano, o que terminou na decisão de que a professora do ano anterior é que deveria assumir a turma. Ela aceitou, desde que suas companheiras, auxiliares de sala do ano anterior, a acompanhassem na mudança, o que foi prontamente aceito. Uma das justificativas da preferência por essa professora era o fato de ela já estar ciente da pesquisa. Contudo, ao perceber o prestígio que essa profissional possui no trabalho com bebês, tive a impressão de haver algo mais, talvez mostrar um trabalho bem feito e eficiente à pesquisadora.

Tal fato mostra que, mesmo antes da minha presença física na unidade, já interferi no seu andamento e na sua organização, ao se prepararem para me receber. Como afirma Bakhtin (2003), a pesquisa com sujeitos expressivos e falantes afetam-me enquanto pesquisador sujeito, como também o inverso, os sujeitos pesquisados num movimento dialógico também não permanecem os mesmos sob minha existência.

Com a definição das profissionais que iriam atuar no grupo de bebês durante o ano, marquei um encontro com elas para preparar o texto das entrevistas com as famílias. Apesar de já haver questões próprias da investigação, optei por realizar esse encontro junto com as profissionais, pois as entrevistas individuais com os pais e mães seriam realizadas por elas antes da inserção das crianças.

Esses encontros ocorreram nos dias 13 e 14 de fevereiro de 2007, com duração média de 45 minutos para cada família entrevistada. Caracterizaram-se como um momento de apresentação de todas as partes, profissionais, pesquisadora e famílias, já que era o primeiro ano que as crianças matriculadas no grupo frequentariam a creche. Mesmo com a ansiedade de apreender tudo o que fosse possível sobre a vida das crianças, esse encontro pareceu-me um momento mais íntimo, pois as famílias costumam falar da sua história, descrever hábitos, revelar às vezes até alguns segredos aos profissionais que iriam compartilhar da educação de seus filhos e filhas durante um bom tempo. Fiquei receosa de que minha presença pudesse ser

considerada imprópria, intrusa numa relação que se fundaria, naquele momento, entre profissionais e família.

Porém, avaliamos (eu e as profissionais) que realizar duas entrevistas, em momentos separados, iria exigir um esforço maior das famílias, pois teriam que comparecer na creche em dois horários distintos para falar de questões semelhantes, já que o interesse da creche e o da pesquisa eram coincidentes. Assim, a solução encontrada foi participar da entrevista, pedindo licença e autorização aos entrevistados, e me retirar ao final, para que profissionais e famílias pudessem ficar mais à vontade nesse momento.⁵¹

Solicitei a autorização para a pesquisa verbalmente, num primeiro momento, a fim de explicar quais as intenções, a forma como iria proceder, as informações que seriam oferecidas às famílias e à creche. Ao final de cada entrevista, entregava uma carta explicativa com a solicitação de autorização no verso. Apesar de algumas mães ou pais mostrarem interesse em assinar de imediato a folha de autorização, sugeri que a levassem para casa, lessem com as outras pessoas da família e a entregassem num outro dia, já que minha inserção no grupo se efetivaria apenas no mês seguinte. Considerei a necessidade desse cuidado, para que realmente as famílias pudessem ter tempo de pensar sobre a proposta de pesquisa, e para que sua decisão não parecesse implicitamente imposta, relacionada com a entrada da criança na instituição.

Após as entrevistas com as famílias, os dados obtidos foram analisados e, numa espécie de quadro, compuseram uma caracterização prévia das crianças quanto à composição socioeconômica e aos hábitos do contexto familiar. Esses dados, analisados mais à frente, foram imprescindíveis para reconhecer as crianças como sujeitos situados num contexto social, e não como indivíduos imediatos nas situações que observava. Não eram apenas crianças da creche, mas meninos ou meninas, com ou sem irmãos e irmãs, naturais de Florianópolis, mas com pais e mães vindos de outros lugares, filhos e filhas de trabalhadores, com vidas que se diferenciavam etc.

Durante o andamento da pesquisa, foram organizados também dois encontros gerais com as famílias, com o objetivo de compartilhar as imagens captadas das crianças. Além de ser uma forma de acompanhamento do estudo, esses encontros tiveram como objetivo ouvir dos familiares informações que pudessem contribuir para a interpretação das formas expressivas das crianças em seus relacionamentos.

⁵¹ Cabe ressaltar que, apesar da postura de pedir autorização e me retirar no final, nenhuma família quis conversar mais depois desse momento. Observo que o processo de conhecimento entre famílias e creche não ocorre de imediato, e que confiar no outro exige tempo e convívio. Os dados produzidos durante as entrevistas são tratados mais à frente na caracterização do contexto social das crianças.

Ao ouvir as famílias e os profissionais nas entrevistas⁵² não tive a intenção de produzir uma sobreposição de interpretações e concepções sobre os bebês, sobre aquilo que estava sendo observado, mas obter mais informações, por meio de suas falas e compreensões, para montar um quadro mais amplo do contexto da realidade investigada. Além disso, é preciso ainda observar que essas informações, apesar de algumas serem bem objetivas, como aquelas que se referem a dados numéricos (quantas pessoas moram com a criança, qual a renda salarial, idade dos pais e irmãos...), são dotadas de interpretações sobre a própria realidade. Ao referi-la, eles não a apresentavam em sua forma idêntica, mas do modo como a viam, subjetivamente.

Essas entrevistas configuram-se em outras vozes, que se somaram na minha condição polifônica, a partir da observação e do convívio com as crianças. Possibilitaram compreensões, com elas e outras vozes (teóricas), que dialogicamente iam compondo meu olhar, minha observação e análise. Mesmo que a descrição e interpretação dos fatos observados recaiam sobre mim, em posição exotópica, não as fiz no isolamento de minhas próprias impressões, mas no encontro com essas vozes, que me informavam quem eram as crianças e quais os sentidos que se construía nesse espaço social.

O encontro com as crianças ocorreu após um mês do início das atividades na creche. Esse período de espera para entrar no grupo dos bebês foi uma escolha para não atrapalhar o momento de inserção ou adaptação das crianças, delicado para as crianças, os profissionais e as famílias.

Anterior a esse encontro, muitas questões se colocavam para mim, como a preocupação de ser aceita pelos bebês e de entendê-los: qual seria minha aproximação? Se almejava compreender as relações dos bebês, apreendendo a sua ação ativa, como captar suas percepções e sentimentos? Como participar de suas relações? Deveria ficar à espreita e apenas olhar? Seria procurada? Estranhariam minha presença a ponto de não me aceitarem? Iriam chorar com minha presença?

Corsaro (2005), ao formular estratégias de aproximação de crianças nos estudos etnográficos, fala da entrada *reactiva*, citada também por Ferreira (2004), como forma de deixar que as crianças tomem a iniciativa de reagir ante a presença do pesquisador. Sugerem esses autores em seus estudos uma entrada *gradativa* na relação com as crianças, iniciando sempre com a observação delas, até que sejam percebidos e interpelados. A fala é geralmente

⁵² Esses encontros tiveram também um sentido ético – prestar contas às famílias e profissionais das ações da pesquisa.

apontada como elo desse encontro, convite ou estranhamento da presença do outro diferente, geralmente sob a forma de pergunta ou convite.

Claro que, dos bebês, não poderia esperar a verbalização de algum convite, pergunta, contradição, aceitação. Meu receio maior era do estranhamento, da manifestação de desconforto por minha presença estranha. Então, planejei entrar aos poucos, uma hora e meia por dia, ficar pelo espaço, olhá-los, me fazer presente fisicamente e esperar esse contato que Corsaro menciona, mas por outras vias de comunicação que não a fala.

De fato, não necessitei esperar muito por esse primeiro contato, esse chamado por minha presença. No primeiro dia, 20 de março de 2007, entrei na sala próximo ao horário do meio-dia, a fim de combinar com as profissionais minha permanência naquela semana.

Quando adentro a sala, a professora estava no banheiro trocando uma criança. Quem me recebe com um largo sorriso é Victor (4 meses), deitado em um colchão próximo do espelho, ao lado da porta de entrada. Ao olhar para baixo, em sua direção, lhe retribuo o sorriso, lhe digo 'oi' e vou à procura da professora. Porém, quando saio de seu campo de visão, o menino chora. Eu volto e ele me sorri, balançando os braços e pernas no ar, o que me faz sorrir também. Mais uma vez tento me afastar e ele recomeça a chorar; situação que se repetiu quatro vezes, até que me sentei ao seu lado para esperar a professora (DIÁRIO DE CAMPO)⁵³

Assim como Guimarães (2006), observei a impossibilidade de ficar invisível aos bebês ao perceber a constante aproximação espontânea das meninas e meninos do grupo pesquisado, que me dirigiam sorrisos, ofereciam objetos, sentavam em meu colo, mexiam em meu cabelo, buscavam os instrumentos de pesquisa curiosamente. Mesmo me colocando numa posição de não-interferência nas situações vivenciadas pelas crianças no contexto da creche, minha presença era percebida e modificava, em certa medida, as ações das crianças nesse espaço.

Apesar de os adultos compreenderem minha função de pesquisadora e da minha persistência em não intervir no que observava, houve uma certa dificuldade de distanciamento nas situações em que era preciso dar resposta ao outro, principalmente às crianças pequenas. Isso ocorreu principalmente nos momentos em que os adultos profissionais, envolvidos com outras ações, não estavam próximos aos bebês. Exemplo disso foram as situações em que uma criança mordida outra ou estava prestes a se machucar. Nesses momentos, minha figura se confundia com o espaço investigado, pois os profissionais sabiam que, além de pesquisadora, eu era também professora em uma outra creche. Não que deixar as crianças sob minha responsabilidade fosse feito de propósito; é que, pela dinâmica do trabalho com os bebês, era preciso às vezes dar mais atenção a um que a outros, o que fazia de minha presença uma ajuda

⁵³ Registro efetuado no dia 20 de março de 2007.

em potencial. Observo que isso não se restringia a mim, mas a qualquer adulto profissional que tivesse já uma certa convivência com o grupo.

Mesmo evitando interferir no andamento do grupo, não podia deixar de dar resposta a esses momentos, e ajudava as crianças que precisavam. Isso é de fato uma característica no estudo com crianças, são sujeitos e não coisas, e eu, embora não fosse profissional daquele espaço, sentia-me co-responsável por sua segurança.

Além dos bebês, encontrei-me com outros meninos e meninas, que pertenciam aos grupos de crianças maiores, mas constantemente estavam em volta da sala dos pequenos, a chamá-los, a espiá-los, a cuidá-los, mesmo que de longe. Algumas dessas crianças não ficaram alheias à minha presença, mesmo que outras me considerassem um outro adulto com os pequenos, mais uma professora a cuidar deles, o que me tornava “comum” aos seus olhos. Contudo, os apetrechos que compunham minha figura de pesquisadora, com câmera e caderno sempre à mão, configuravam diferenças imediatas com relação aos outros adultos, que estavam mais envolvidos com os fazeres pedagógicos e davam visibilidade à minha presença. Não raras foram as perguntas: “– O que tu escreves aí?” “– Por que tu só tira foto?” Ou então, ao perceberem minha diferença dos outros adultos, *adulavam-me* para conseguirem entrar na sala dos bebês: “– Tu és bonita, sabias? Deixa eu entrar aí?”

Nesse movimento intenso de muitos encontros com os bebês pesquisados e também com os demais sujeitos que compunham o contexto da creche, foi se constituindo esta investigação, permeada por indagações sobre os próprios procedimentos escolhidos, seus limites e possibilidades.

A seguir, na próxima seção, serão apresentados mais detalhes sobre essas crianças, como é esse contexto de educação infantil, além de algumas implicações sobre sua organização, que influenciaram direta ou indiretamente às relações ali travadas.

4 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL, O BAIRRO, A CRECHE, AS FAMÍLIAS, SALA DOS BEBÊS E SEU COTIDIANO



Fotografia 3: Maira (11 meses) e Marina (1 ano) contemplando suas fotos
Fonte: Rosinete V. Schmitt (março de 2007)

*Eu estava dormindo e me acordaram
E me encontrei, assim, num mundo estranho e louco...
E quando eu começava a compreendê-lo
Um pouco,
Já eram horas de dormir de novo!
Mario Quintana*

Nesta seção, pretendo situar o campo empírico da investigação, descrevendo o local e os sujeitos investigados.

A inserção num grupo de bebês para o desenvolvimento deste estudo exigiu a realização de um *detour* (KOSIK, 1965) não apenas teórico, mas de caracterização do contexto mais amplo da realidade analisada. Não bastaria descrever a creche investigada ou as peculiaridades das famílias de que as crianças fazem parte, sob o risco de abreviar a interpretação das condições sociais e históricas que influenciam nas relações sociais dos meninos e meninas com menos de 1 ano de idade⁵⁴, num contexto de educação coletiva.

⁵⁴ Idade das crianças no início da pesquisa.

Estudar um contexto de creche não significa contemplar a realidade de todas as crianças, pois nem todas no Brasil freqüentam esses espaços, seja por tratar-se de uma opção das famílias quanto à educação e cuidado de seus filhos (ainda que um direito das crianças), seja por uma falta de opção, devido à falta de vagas para um contingente cada vez maior da população que necessita compartilhar a educação das crianças fora da esfera familiar ou se interessa por fazê-lo.

É pertinente observar que a composição do grupo dos bebês freqüentadores da creche desta pesquisa decorreu de um processo seletivo e classificatório realizado pelo sistema público municipal de educação infantil. Esse processo indica que a formação dos grupos de crianças na creche não ocorre ao acaso ou por livre vontade das famílias que fazem essa opção, mas que está condicionado a regras seletivas organizadas pelas políticas públicas de educação infantil. No caso do município de Florianópolis, como em quase todo o país, devido à insuficiência de vagas, o sistema não atende inteiramente a demanda desse direito educacional e estabelece um processo de seleção considerando aspectos econômicos e sociais das famílias que procuram matrícula.

Assim, antes de adentrar o contexto mais próximo aos sujeitos desta pesquisa, no que se refere à creche e aos aspectos socioeconômicos das famílias, apresenta-se um mapeamento do atendimento de bebês no município de Florianópolis, e questionando como têm se configurado a educação infantil para os bebês no município de Florianópolis, e, num segundo plano, como se situa a creche estudada, as famílias, as crianças e seu contexto sociocultural.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO (RME) DE FLORIANÓPOLIS: UM BREVE HISTÓRICO

Antes de descrever a creche em que ocorre este estudo, realiza-se um breve mapeamento da educação infantil no município de Florianópolis, com algumas considerações importantes sobre a matrícula das crianças de 0 a 3 anos e, especificamente, sobre as de menos de 1 ano de idade. Não se pretende realizar uma análise exaustiva dos dados aqui apresentados, porém utilizar as obtidas informações para tecer uma contextualização, mesmo que sucinta, do atendimento das crianças pequenas em instituições de educação coletiva no município. Direta ou indiretamente, tais dados têm implicações nas formas como essas crianças vivem suas infâncias numa época em que se proclama o direito à educação infantil: elas são sujeitos desse e de outros direitos.

Campos, Füllgraf e Wiggers, (2006), numa análise sobre a realidade nacional da educação infantil, pontuam que, mesmo que haja transcorrido pouco mais de um século das primeiras instituições – os jardins de infância, as escolas maternais e as creches do final do século XIX –, o país está longe de conseguir resolver seus problemas com a educação das crianças menores de 6 anos. Apesar das significativas mudanças legais, como a definição do direito à educação nessa faixa etária, na constituição de 1988, a regulamentação dos direitos infantis pelo Estatuto da Criança e Adolescente em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que incorpora a educação infantil na educação básica, estabelecendo critérios de formação dos seus profissionais, na realidade ainda não tomaram *corpo* as leis do papel. Tal fato torna pertinente a provocação de Füllgraf (2001), em sua dissertação, *A infância de papel e o papel da infância*, que confronta as deliberações legais em favor da infância com a ineficiência das políticas públicas em sua concretização.

Com relação ao atendimento, de um total de 21 milhões de crianças de 0 a 6 anos no país, apenas 38% estavam matriculadas na Educação Infantil em 2003. A porcentagem de crianças matriculadas era bem mais alta na faixa de 4 a 6 anos, 68%, em comparação aos 12% na faixa de 0 a 3 anos de idade (IBGE, 2004).

Além da pouca oferta, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) listam outros problemas, tais como: a não efetuação completa da transferência das creches para os sistemas educacionais, ficando um grande número ainda sob a responsabilidade da assistência social e de instituições filantrópicas⁵⁵; a falta de recursos financeiros e de investimentos dos municípios para a educação infantil⁵⁶; a falta de orientação e supervisão das instituições, tanto particulares como públicas, que apresentam em muitas situações riscos à criança; os currículos inadequados na formação do professor dessa faixa etária, apresentando poucas disciplinas e conteúdos sobre a infância; a falta de integração entre educação infantil e ensino fundamental, entre muitos outros.

⁵⁵ Em Florianópolis há 28 instituições conveniadas de caráter comunitário/filantrópico (ver http://www.pmf.sc.gov.br/educa/instituicoes_conveniadas.htm)

⁵⁶ Em 2006, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, e ocorrerá de forma gradual até 2009, quando o Fundo atenderá todo o universo de alunos da educação básica pública presencial, e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição.

O município de Florianópolis iniciou seu atendimento público à educação infantil em 1976, com a inauguração de instituições denominadas Núcleos de Educação Infantil (NEI)⁵⁷, com atendimento de período parcial. Diferentemente do processo histórico que ocorreu no Brasil ao final do século XIX, o poder público municipal começou seu atendimento na educação infantil para crianças de 4 a 6 anos já vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

Os objetivos explanados no projeto da criação desses núcleos expressam uma preocupação em resolver e prevenir o fracasso escolar futuro, entendido na época como consequência de uma ausência de vivências culturais e de carências no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (OSTETTO, 2000). Sob o viés do discurso da privação cultural, premente na década de 1970 no país (KRAMER, 1982), a educação infantil no município inicia-se, priorizando as idades próximas ao período escolar, em três localidades vistas como carentes, não apenas no aspecto econômico, mas também no cultural⁵⁸.

Em 1979, três anos após da sua inauguração, o primeiro Núcleo de Educação Infantil (NEI) ganhou um novo prédio e ampliou seu atendimento às crianças com menos de 3 anos, passando a se denominar *creche*, com atendimento em período integral. Isto reforça uma característica específica no município de Florianópolis que se diferencia da realidade nacional, pois a educação de 0 a 3 anos é assumida pela Secretaria da Educação desde sua origem⁵⁹. Isso se reflete também na contratação de profissionais para atuação com bebês, dos quais já se exigia dos professores a formação mínima em magistério ou em curso adicional de atendimento materno-infantil⁶⁰ (como ocorria com os grupos de 4 a 6 anos).

Na pesquisa de Ostetto (2000), que entrevistou as primeiras professoras de bebês da rede municipal, elas descrevem que os grupos eram formados por seis crianças e duas profissionais (uma professora e uma auxiliar), em salas pequenas, quase totalmente ocupadas por berços. As auxiliares eram contratadas inicialmente como auxiliares de serviços gerais, ainda que tivessem uma ação direta de apoio ao trabalho das professoras junto às crianças⁶¹.

⁵⁷ Ostetto (2000), ao pesquisar a história das instituições municipais de educação infantil, explica que o nome Núcleo de Educação Infantil implicou a necessidade, já na época, de diferenciar o trabalho da educação infantil do da escola, sem contudo destituí-lo de seu caráter educacional.

⁵⁸ O primeiro Núcleo de Educação Infantil se localizava em uma comunidade desfavorecida economicamente, mas os outros dois núcleos, inaugurados um ano após esse, situavam-se em comunidades rurais, vistas como privadas de vivências culturais, já que os hábitos familiares não possibilitavam (Ostetto, 2000).

⁵⁹ No quadro nacional, tradicionalmente o atendimento em instituições coletivas dessa faixa etária estava vinculado às Secretarias do Bem-Estar Social.

⁶⁰ Segundo Ostetto (2000), esse curso era oferecido na época em Florianópolis pelo Colégio Coração de Jesus, ligado à Igreja Católica, que também possuía atendimento a crianças em idade pré-escolar.

⁶¹ Cerisara (1996), em sua pesquisa sobre a construção da identidade das profissionais de educação infantil, indica que o cargo de auxiliar de sala foi criado por volta de 1982. Antes disso, as auxiliares que trabalhavam nas

Não havia uma proposta pedagógica articulada, mas orientações teóricas sobre o desenvolvimento infantil em seus aspectos biológico, psicológico e cultural.

Desde sua origem, a rede municipal configurou uma diferenciação entre as creches e os Núcleos de Educação Infantil (NEI), caracterizando as primeiras como instituições de atendimento integral, funcionando das 7h às 19h, para crianças de 0 a 6 anos; já os segundos funcionavam em meio período, das 7h às 13h e das 13h às 19h, para crianças de 3 a 6 anos. A expansão gradativa da educação infantil no município privilegiou, até o início da década de 1990, a criação de NEIs e, conseqüentemente, priorizou a educação das crianças com idade próxima à entrada na escola.

A partir de 1992, houve uma expansão do número de creches e uma diminuição das instituições de meio período. Isso não significou uma retração das matrículas para as crianças maiores de 3 anos, já que as creches contemplam também essa faixa etária.⁶² No quadro abaixo é possível observar a expansão da educação infantil na Rede Municipal:

PERÍODO	CRECHES	NEIs	TOTAL
1976/1981	1	10	11
1982/1986	8	17	25
1987/1991	3	7	10
1992/1996	11	6	17
1997/2004	11	1	12
2004/2007	1		1

Quadro 1: Expansão da educação infantil na rede municipal de Florianópolis
 Fonte: Ostetto (2000) e Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Como alguns NEIs foram transformados em creches, não se pode simplesmente realizar a soma desses números para confirmar a quantidade de instituições municipais de educação pública. Assim, é preciso informar que, atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis possui 38 creches, 22 NEIs independentes, 8 NEIs vinculados a escolas de

creches tinham como função manter a limpeza das salas e ajudar a professora. Elas eram escolhidas na comunidade, contratadas pela CLT e recebiam o mesmo salário das merendeiras e das serventes.

⁶² Em movimento contrário ao da definição legal da Constituição de 1988, que divide as instituições de 0 a 3 anos (creches) das de 4 a 6 anos (pré-escolas).

ensino fundamental, além de estabelecer convênio com 29 instituições comunitárias e filantrópicas que atendem crianças de 0 a 6 anos⁶³.

É possível ainda observar no quadro acima que, nos últimos anos, não houve criação de novas creches ou NEIs, o que não significa um não-crescimento do atendimento. Isso ocorre porque há uma mudança da política de ampliação, que, ao invés de construir novos prédios, amplia o número de salas dos já existentes. Segundo dados da Prefeitura Municipal de Florianópolis, de 2005 a 2007 realizaram-se ampliações em 25 unidades, com 65 salas novas construídas. O aspecto financeiro parece ser o principal propiciador dessa mudança, já que construir salas é mais econômico que edificar um prédio inteiro, pois, além não ser necessária a aquisição de novos terrenos ou imóveis, reduz-se também a contratação de profissionais de apoio, como cozinheiras, auxiliares de serviço gerais, direção, coordenadores pedagógicos, vigias, etc.

4.2 A ATUAL SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL

Atualmente, as características e destinações específicas de creches (período integral, de 0 a 3 anos) e NEIs (meio período de 3 a 6 anos), definidas nessa rede municipal não são observadas rigorosamente. Muitos NEIs estão atendendo crianças menores de 3 anos (inclusive com menos de 1 ano) e em período integral. Dos 29 Núcleos, 10 já realizam atendimento em período integral, 13 possuem grupos de crianças com menos de 2 anos e 4 possuem turmas com crianças menores de 1 ano de idade.

A RME não possui estudos sobre essa mudança de critérios no funcionamento dos Núcleos de Educação Infantil, que até pouco tempo atrás eram rigorosos quanto às exigências de idade para matrícula e definição de seu turno de funcionamento. Porém a abertura de novos critérios na portaria de matrícula possibilita essa nova organização e dá vazão ao reconhecimento do crescente aumento da procura de vagas para crianças menores de 3 anos no município.

A portaria de matrícula é publicada anualmente para estabelecer critérios na classificação das crianças inscritas para a educação infantil. O processo de seleção para matrícula ocorre mediante o cumprimento de critérios relativos a aspectos socioeconômicos. Durante o ano desta pesquisa (2007), estava em vigor a Portaria n 091/2006, que, em seu Artigo 6, estabelecia a classificação das crianças que residissem e/ou cujos pais

⁶³ A partir desses convênios, a Prefeitura Municipal paga um subsídio para alimentação e contrata as professoras destas instituições. Ver Tristão 2004 que relata mais detalhadamente sobre a política de convênios.

trabalhassem no município de Florianópolis, com menor renda per capita, seguindo a seguinte ordem de prioridade:

- a) crianças cujos pais ou responsáveis exerçam atividade remunerada, ou nos casos em que as crianças tiverem um único responsável;
- b) crianças de quem um dos pais ou um dos responsáveis exerça atividade remunerada;
- c) crianças cujos pais e/ou responsáveis não exerçam atividade remunerada, incluindo entre eles pensionistas, inativos, estudantes e desempregados.⁶⁴

Esse procedimento fere o direito constitucional das crianças à educação, porém prevalece principalmente pela insuficiência de oferta de vagas para a demanda inscrita.⁶⁵ Até o ano em que ocorreu a investigação, houve prioridade em atender as famílias cujo pai e mãe (ou único responsável) trabalhem, configurando-se muito mais como um direito, ainda que insuficientemente atendido, dos adultos com condição moralmente aceita, do que das crianças.

O processo de matrícula ocorre no final do ano e define ainda os grupos etários que cada creche ou NEI irá atender no ano seguinte. Os grupos são organizados de acordo com as datas de nascimento das crianças e com o número de vagas, seguindo a Resolução n. 01/2002, que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina⁶⁶. Para a matrícula do ano de 2007, seguiu-se como critério de classificação por grupo a idade da criança:

GRUPO	Nº. DE CRIANÇAS	DATA DE NASCIMENTO	FAIXA ETÁRIA
G1	15	A partir de agosto de 2006	0 a 1 ano
G2	15	Março/2006 a julho/2006	0 a 1 ano
G3	15	Março/2005 a fevereiro/2006	1 ano a 2 anos
G4	15	Março/2004 a fevereiro/2005	2 anos a 3 anos
G5	20	Março/2003 a fevereiro/2004	3 anos a 4 anos
G6	25	Março/2002 a fevereiro/2003	4 anos a 5 anos
G7	25	Março/2001 a fevereiro/2002	5 anos a 6 anos

Quadro 2: Quadro sobre a organização dos grupos de crianças

⁶⁴ Esses critérios foram modificados na Portaria n. 092/2007, para as matrículas do ano de 2008. De acordo com os novos critérios, prevalece a classificação por menor renda per capita, com prioridade às crianças em situação de risco, e não mais o fato de a mãe ou pai trabalharem.

⁶⁵ Ver estudos de Füllgraf (2001) sobre as políticas para educação infantil no Brasil e no município de Florianópolis.

⁶⁶ Ver http://www.pmf.sc.gov.br/educa/ed_infantil/resolucao.pdf.

Fonte: Portaria de Matrícula nº 091/2006.

Anualmente ocorre primeiro a rematrícula das crianças que já frequentam a creche, e, posteriormente, as inscrições novas. A criação dos grupos novos é definida pelo maior número de inscrições, conforme estabelece o Art. 9º, § 1º da portaria analisada. Por exemplo, para abrir atendimento ao grupo de bebês de até 1 ano de idade é preciso haver um número significativo de inscrições, superior ao número de inscrições para outras idades.

De certa forma, esse critério, já utilizado em portarias anteriores, tem contribuído para que as unidades que até então não atendiam crianças de 0 a 3 anos, como os NEIs, o façam.

Entretanto, mesmo com essa flexibilização nas normas de matrícula e a ampliação do número creches, o atendimento das crianças de 0 a 3 anos no município ainda possui um número bastante inferior ao da faixa etária de 4 a 6 anos. De acordo com os dados obtidos no documento de estudo de vagas na educação infantil municipal, organizado pelo Departamento de Planejamento em março de 2007, a rede contava com os seguintes números de turmas:

FAIXA ETÁRIA	TURMAS EM CRECHE	TURMAS EM NEI	TOTAL
0 a 1 ano (G 1 e G2)	27	07	34
1 a 3 anos (G3 e G4)	89	52	141
3,1a 6 anos (G5, G6 e G7) ⁶⁷	116	129	245
Total	232	188	420

Quadro 3: Número de turmas por idades em Creche e NEIs da RME

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Observa-se que a faixa etária mais atendida é a de 3 a 6 anos, num total de 245 turmas, enquanto que os menores de 3 anos possuem 175 turmas, 141 de crianças entre 1 a 3 anos, e 34 com menos de 1 ano de idade. No gráfico abaixo podemos visualizar a proporção desses dados.

⁶⁷ Nota-se que há grupos mistos, em que há G1e 2 numa mesma turma. Essa situação ficou evidenciada uma vez apenas nesta pesquisa.

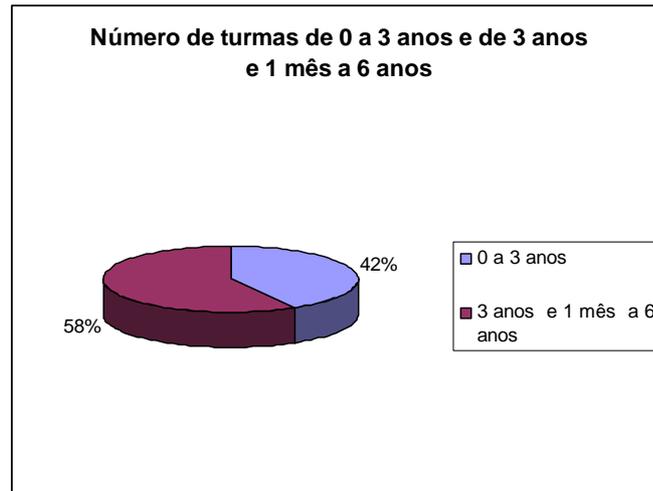


Gráfico 3: Atendimento por faixa etária
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

A diferença parece pequena, porém se contarmos em números as crianças matriculadas, notamos uma diferença maior, pois nos grupos de 0 a 3 anos há 15 vagas em cada turma, e nos maiores de 3 anos existem de 20 a 25 vagas. Isso implica afirmar que os meninos e meninas da primeira faixa etária possuem um número de matrículas bem menor do que dos maiores, situação idêntica à nacional, já mencionada nos dados apresentados por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006).

Esses dados nos auxiliam a observar a situação da educação dos bebês em ambientes de educação coletiva em termos numéricos. O número de turmas que atendem crianças de 0 a 1 ano de idade é quase 4 vezes menor do que o da faixa etária de 1 a 3 anos. Nesta situação perguntamo-nos: se os critérios da portaria pautam-se na maior demanda apresentada nas inscrições, por que permanece reduzido o atendimento para os menores? As famílias não desejam matricular seus filhos e filhas com menos de 1 ano em creches ou NEIs? Qual a população dessa faixa etária? E qual a demanda real?

Na entrevista realizada com a diretora da creche pesquisada, ela mencionou que o período de matrícula no final de cada ano não apresenta muitas inscrições de crianças com menos de 1 ano de idade, pois muitas mães estão em licença-gestação e só procuram a creche quando termina esse prazo ou no início do ano letivo. Essa situação foi identificada na primeira creche em que se desejou realizar esta pesquisa, que, mesmo estando localizada no bairro onde há a segunda maior população de 0 a 1 ano de idade do município, não houve inscrições suficiente para a abertura de um grupo, nem de G1 e nem de G2. Fato não muito diferente ocorreu com a creche em que se realizou a pesquisa, pois, segundo a diretora:

A procura acontece mais no início do ano para esse grupo, sabe por quê? Eu acredito que enquanto as mães estão em casa com as licenças elas estão tranquilas, porque estão com os filhos. Mas, quando é para voltar a trabalhar elas procuram.(...)Já temos 26 crianças desse grupo na lista de espera, desde o começo do ano, enquanto que no processo de matrícula só conseguimos as 15 inscrições certinhas pra fechar um grupo, e ainda misto (informação oral)⁶⁸.

Essa informação instiga-nos a questionar de que forma as necessidades da população são considerados para as determinações das inscrições para matrícula, que por si só já ferem o direito das crianças à educação ao estipularem critérios para tal. Silva (2007), ao realizar uma pesquisa sobre a inserção de crianças negras numa creche municipal de Florianópolis, observou uma série de obstáculos que dificultam às famílias realizar inscrição nas unidades. Entre essas dificuldades, a autora aponta a exigência da apresentação de documentos, tais como comprovantes de residência, de emprego e de renda familiar, o que coloca as famílias em situações de constrangimento quanto à sua situação social.

A cidade de Florianópolis possui uma população de 406.564 habitantes residentes. Segundo o senso realizado pela Secretaria Municipal da Saúde⁶⁹ em outubro de 2006, desse total, 30.219 eram crianças de 0 a 4 anos e 5.968, de 0 a 1 ano de idade. Se observarmos a distribuição da população de 0 a 1 ano em Florianópolis e o número de instituições públicas municipais que atendem essa faixa etária (em grupos com 15 vagas), notaremos que a oferta é bem reduzida, inclusive nas regiões que possuem as maiores concentrações populacionais

REGIÃO ⁷⁰	POPULAÇÃO DE 0 A 1 ANO	TOTAL DE CRECHES E NEI'S POR REGIÃO	Nº. DE CRECHES OU NEI'S QUE ATENDEM OS GRUPOS		
			G 1	G2	G1 e 2
Norte	1236	16	0	1	4
Sul	1438	17	0	1	1
Leste	834	13	3	1	3
Centro	1040	09	3	4	1
Continente	1420	12	2	4	3
Total	5968	67.	8	11	12

Quadro 4: Distribuição da População de 0 a 1 ano em instituições de educação infantil por região do município
Fonte: Secretaria Municipal da Educação e Secretaria da Saúde de Florianópolis

⁶⁸ Entrevista realizada em 17 de maio de 2007.

⁶⁹ Ver <http://www.pmf.sc.gov.br/saude/> sobre esses dados.

⁷⁰ O município de Florianópolis é dividido e caracterizado por quatro microrregiões: Sul, Norte e Leste (que compreendem a parte da ilha) e Continente.

Aproximadamente há 5.968 crianças com menos de 1 ano de idade residentes em Florianópolis, e a educação infantil pública municipal oferece vagas para 510, num percentual de 8,5%. Segundo os dados apresentados no quadro acima, a região sul do município possui a maior população de 0 a 1 ano e a menor oferta de atendimento para essa faixa etária, apresentando apenas duas unidades, uma que atende o G2 e uma outra que atende uma turma mista de G1 e 2⁷¹. Essa é a região que também possui o maior número de instituições de educação infantil, num total de 17 NEIs e creches. Comparativamente, a região leste possui a menor população dessa faixa etária, mas uma maior oferta de atendimento, não indicando relação com o número de habitantes.

Mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, indagamos: se é pela maior procura que se define os grupos, por que não há inscrições significativas para essa faixa etária, principalmente em regiões que possuem maior população? Quais são as opções de guarda e educação escolhidas ou possíveis para as famílias das diferentes regiões do município de Florianópolis? De que forma garantir o direito dos bebês à educação pública em espaços coletivos?

No âmbito da rede privada de educação infantil no município, o quadro geral não difere: há baixa oferta de vagas para as crianças de 0 a 1 ano. Porém o número de instituições é maior do que as do setor público, e o número de crianças por sala, menor⁷². Há 127 instituições de educação infantil particulares, registradas ou em processo de regulamentação⁷³ em Florianópolis. Destas, 109 atendem crianças de 0 a 3 anos, e 123 possuem grupos de 3 a 6 anos. Das 109 unidades que oferecem atendimento de 0 a 3 anos, 47 possuem grupos para crianças menores de 1 ano de idade. Muitas dessas unidades utilizam como critério de matrícula, como averiguado por telefone, a condição de as crianças estarem andando. Justifica-se a idade de entrada por critérios baseados em etapas do desenvolvimento.

REGIÃO	TOTAL DE INSTITUIÇÕES	0-1 ANO	1-2 ANOS	2-3 ANOS	3-4 ANOS	4-5 ANOS	5-6 ANOS
--------	-----------------------	---------	----------	----------	----------	----------	----------

⁷¹ O termo misto refere-se à junção de dois ou mais grupos a partir da seriação proposta pela Portaria de Matrícula. Neste caso, refere-se à junção do G1 com o G2, ou seja, uma turma composta por crianças de idade do G1 com crianças de idade do G2.

⁷² Segundo relatórios encontrados na Secretaria da Educação, a média de 0 a 1 ano por sala é de 4 crianças.

⁷³ Exclui-se aqui aquelas em situação de irregularidade, pois não há um número exato destas, apesar do Setor da Secretaria Municipal da Educação, responsável pela fiscalização, ter vários registros de denúncias de escolas ou centros de educação infantil clandestinos. Segundo a técnica responsável, as denúncias são averiguadas e os estabelecimentos têm um prazo para a regularização.

REGIÃO	TOTAL DE INSTITUIÇÕES	0-1 ANO	1-2 ANOS	2-3 ANOS	3-4 ANOS	4-5 ANOS	5-6 ANOS
Centro	28	16	18	22	25	26	25
Continente	44	15	30	39	41	40	33
Sul	21	7	12	20	20	20	20
Norte	17	4	11	14	16	16	16
Leste	17	4	05	14	12	15	12
Total	127	45	75	107	113	116	105

Quadro 5: Número de Instituições de Educação Infantil particulares por idade de atendimento
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

REGIÃO	TOTAL DE INSTITUIÇÕES	0-3	3-6
Centro	28	22	27
Continente	44	39	43
Sul	21	20	21
Norte	17	14	16
Leste	17	14	16
Total	127	109	123

Quadro 6: Número de instituições particulares de Educação Infantil por bairros
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

Observa-se também que 29 dessas instituições classificadas como particulares são filantrópicas e estabelecem um convênio com a Prefeitura Municipal para contratação de professores, subvenção social e alimentação.

Sem dúvida que estes dados sobre a educação dos bebês necessitam ser analisados considerando também uma cultura, ainda presente, sobre a exclusividade materna no cuidado dos bebês, que influencia a escolha das famílias pela não inserção das crianças pequenas no espaço das instituições de educação infantil, como também a não ampliação desse direito da infância..

No Censo de 2000, os dados do IBGE indicam que 25% das mulheres trabalhadoras de Florianópolis, entre 15 a 44 anos, não possuem carteira assinada. Isso significa que não contam com o direito de licença-maternidade definido na CLT, de 120 dias, com remuneração integral, ficando sem apoio nesses primeiros meses de vida da criança. Supõem-se assim que as famílias recorrem a alternativas privadas para solucionar o cuidado e a educação dos seus filhos pequenos no âmbito familiar ou da vizinhança.

Em nosso país, as opções de educação e cuidado dos bebês como direito político está condicionado ao acesso às poucas vagas oferecidas pelo sistema público de educação e à obtenção da licença-maternidade, que não contempla todo o primeiro ano de vida, o que se configura como uma violação aos direitos da criança.

Assim, os 15 bebês do grupo pesquisado fazem parte de uma parcela muito pequena da população de 0 a 1 ano do município que usufrui do direito à educação infantil pública, caracterizando assim um primeiro aspecto que compõe suas relações sociais no contexto pesquisado.

4.3 O BAIRRO E A CRECHE

A creche onde ocorreu a pesquisa está localizada na parte continental da cidade de Florianópolis, no bairro Jardim Atlântico, divisa com o município de São José. O bairro possui uma população de 4.492 habitantes, sendo 2.104 homens e 2.388 mulheres, de acordo com os dados estatísticos da Secretaria Municipal da Saúde em 2006. De acordo com as famílias entrevistadas durante a pesquisa, é muito tênue a divisa entre os bairros nessa região, confundindo-se às vezes esse bairro, nos endereços utilizados em correspondência, com outros bairros próximos, Coloninha, Balneário e Sapé. As dúvidas sobre os limites territoriais do bairro são manifestadas pelas famílias que, no momento de inscrição, não sabem ao certo a que bairro pertencem.

A rua onde foi construída a creche é pavimentada e se caracteriza como residencial, com pouquíssimos estabelecimentos comerciais de pequeno porte. A maioria das casas é de alvenaria, e algumas são pequenas, simples, sem pintura e sem quintal; outras são grandes e mais ostentosas, mas a maioria possui grades nas janelas, indicando preocupação com a segurança. Contudo, durante o dia parece ser uma localidade calma, sem trânsito intenso de carros ou sinais de violência. Diversas vezes encontrei, no caminho de ida ou volta da creche, crianças brincando na rua com pipas, mulheres e homens sentados nas calçadas conversando, pessoas caminhando, num fluxo calmo de vida cotidiana.

Uma cena diferente do que ocorre a algumas centenas de metros dali, onde se encontra uma avenida movimentada, com trânsito intenso de carros, onde se localiza a Escola de

Aprendizes de Marinheiro, com o mar ao fundo. Nessa avenida pode-se encontrar diversos tipos de comércio e serviços: correio, padaria, supermercado, lojas de móveis, etc. Nessa avenida passam muitos ônibus de transporte coletivo (inclusive o que dá acesso direto à creche) que fazem itinerários interbairros e intermunicipais.

De acordo com a Secretaria Municipal de Saúde, o bairro possui três creches municipais, incluindo a da pesquisa, duas escolas básicas estaduais, três centros de educação infantil particulares e dois postos de saúde. Nesse bairro, há 562 crianças menores de 10 anos, das quais 48 são de 0 a 1 ano, 221 de 1 a 4 anos e 293 de 5 a 9 anos.

Entretanto, a população infantil do bairro não compõe a demanda exclusiva de matrícula nas instituições aí localizadas, por dois motivos: a não-obrigatoriedade da frequência à educação infantil e a procura de vagas para crianças residentes em outros bairros, já que nas inscrições não há restrição quanto à localidade em que a criança mora. Contudo, é importante salientar que as três creches municipais e duas instituições particulares do bairro atendem crianças de 0 a 1 ano de idade, o que expressa a necessidade e o interesse das famílias residentes nesse bairro e ou nas proximidades.

A creche onde ocorreu esta pesquisa foi inaugurada em março de 2003, pela necessidade de ampliação da rede municipal, e sua estrutura permanece a mesma desde a sua implantação. Possui seis salas amplas para os grupos de crianças, um banheiro infantil conjugado para cada duas salas (num total de três), um solário pequeno e murado ao lado da sala dos bebês, um hall central grande, que é utilizado diariamente como refeitório e eventualmente para diversas atividades de interação com as crianças (festas de aniversário, apresentações teatrais, brincadeiras, oficinas, etc.), uma sala de direção com um depósito de materiais em anexo, uma sala pequena de professores, uma cozinha com dispensa, uma lavanderia, um banheiro para adultos e uma sala pequena com diversas funções (utilizada no momento da pesquisa como *brechó* (feira de objetos e roupas usadas) gerenciado pela APP, com objetivo que arrecadar recursos financeiros). As janelas das salas e do hall são todas da altura das crianças, inclusive dos bebês que já caminham ou ficam de pé, permitindo aos que estão dentro ou fora delas a observação interna ou externa.

A área externa se divide em três partes: uma na frente da creche, onde há um pequeno gramado; outra nos fundos, dividida numa área de grama e a outra de areia, onde se encontram os brinquedos de parque – balanço, gangorra, casinha de madeira –, e ainda uma terceira, que se localiza acima do nível da construção da creche, à qual se tem acesso por uma rampa gradeada em toda a sua extensão, onde há árvores floridas e um gramado, porém é pouco utilizada por ser uma área em desnível.

No espaço da creche é possível observar várias obras das crianças e dos adultos que ocupam aquele lugar. Encontrei pelas paredes do hall, dos corredores e das próprias salas produções plásticas infantis, predominantemente desenhos, além de fotos de momentos significativos para cada grupo ou de atividades interativas desenvolvidas durante a realização de projetos pedagógicos. Os traços dos adultos também podem ser observados nas paredes: imagens decorativas, recados às famílias, textos informativos. Essa aparência estética do espaço da creche se destaca não só por sua materialidade física, mas pelas marcas das pessoas que ali vivem, pelos enunciados que compõem o seu cotidiano, pelos significados e sentidos atribuídos ao que é organizado. É um misto de impressões que revelam ora a reflexão, ora a espontaneidade, ora a formalidade, ora o aconchego, ora a rotina, e às vezes tudo ao mesmo tempo.

4.4 AS FAMÍLIAS E OS BEBÊS

A creche possuía 118 crianças matriculadas durante o período da pesquisa, pertencentes a 105 famílias. Dessas, 45% eram residentes no bairro do Jardim Atlântico, 21% em localidades próximas e 34% de outros bairros mais distantes. Com relação à renda familiar, 33,5% recebiam até dois salários mínimos, 45%, de três a quatro salários mínimos, 0,5%, , mais que cinco salários e 21% declararam estar sem renda por motivo de desemprego.

As profissões que mais aparecem entre pais e mães da creche são: empregada doméstica, diarista, serviços gerais, auxiliar administrativo, operador de caixa e vendedor. Aparecem ainda outras em menor número, como garçom, mecânico, eletricista, motoboy, professor, reciclador, entre outras. O nível de escolaridade, num quadro geral das famílias, apresenta 39,5% das pessoas com o ensino fundamental completo ou incompleto, 37% com o ensino médio, 10% com o ensino superior e 13,5% que não informaram sua escolaridade. Esses dados gerais das famílias da creche servem para vislumbrar as características socioeconômicas dos meninos e meninas que compõem o grupo de bebês pesquisado e para conhecer um pouco mais de seus contextos social.

Denominado de Grupo 1 e 2 (G1 – 2), a turma dos bebês é formada por 9 meninas e 6 meninos com as seguintes idades no início deste estudo:

NOME DO BEBÊ	IDADE
--------------	-------

NOME DO BEBÊ	IDADE
Alysson	5 meses
Brayan	9 meses
Flávia	7 meses
Gabriela	1 ano
João Vitor	6 meses
Júlia A.	11 meses
Júlia K.	11 meses
Larissa H.	5 meses
Larissa P.	9 meses
Maira	11 meses
Mariah	1 ano
Marina	1 ano
Murilo	11 meses
Pedro	10 meses
Victor	5 meses

Quadro 7: Idade dos bebês no início da pesquisa
Fonte: Fichas de Matrículas da Creche

São todas e todos nascidos e residentes em Florianópolis. Contudo, a origem de seus pais e suas mães é diversa: 47% das mães e 50% dos pais nasceram em Florianópolis, 13% das mães e 29% dos pais, em município do interior do estado, e 40% das mães e 21% dos pais, em outros estados (Paraíba, Rio Grande do Sul e Paraná). Os motivos dos casos de imigração estão relacionados à necessidade de trabalho e alguns à mudança da família quando ainda crianças.

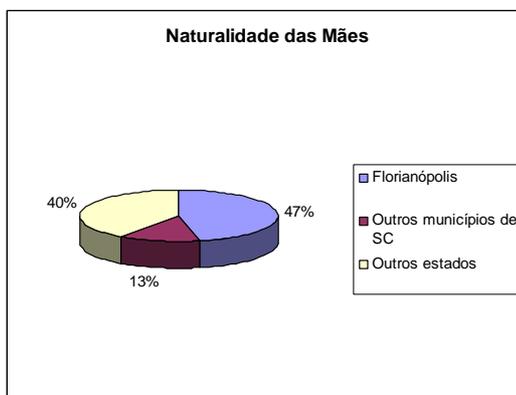


Gráfico 4: Naturalidade das mães
Fonte: Entrevista das Famílias

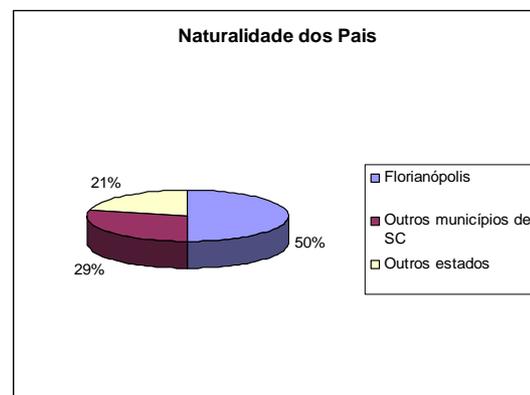


Gráfico 5: Naturalidade dos pais
Fonte: Entrevista das famílias

Convém mencionar que algumas famílias possuem pouco ou nenhum contato direto com antepassados vivos, a não ser por carta ou por telefonemas esporádicos. Isso significa que algumas crianças não conhecem parentes, primos, tios, avós, como é o caso de Victor,

cujos pais imigraram da Paraíba. Muitas dessas famílias possuem uma rede social formada mais por amigos e vizinhos.

Quanto à escolaridade dos pais dos bebês, cinco possuem o Ensino Fundamental incompleto, dois o Ensino Fundamental completo, cinco o Ensino Médio completo, um o Ensino Superior incompleto e um é analfabeto. Das mães, duas possuem o Ensino Fundamental completo, quatro o Ensino Fundamental incompleto, seis o Ensino Médio completo, duas o Ensino Médio incompleto e uma o Ensino Superior incompleto.

Os pais possuem profissões de operador de telemarketing, auxiliar de serviços gerais, ajudante técnico, electricista, técnico de impressão, pedreiro, reciclador, motoboy e vendedor. As profissões das mães variam: faxineira, empregada doméstica, manicure, cozinheira, vendedora, supervisora administrativa, professora, auxiliar de produção. Algumas estavam sem emprego e relataram que esperavam o início do atendimento na creche para poderem procurar trabalho.

Nas entrevistas realizadas, quase todas as mães referem-se ao trabalho como a justificativa única da opção/necessidade de matricular seus filhos ou filhas na creche. Algumas ainda reforçam que, se não fosse pela necessidade de trabalho, não optariam pela educação fora da esfera familiar, apesar de todas se referirem à creche pesquisada com confiança, construída por informações de famílias de outras crianças que já haviam freqüentado a instituição.

Quanto à renda mensal, a maioria das famílias apresenta ganhos de dois a três salários mínimos, conforme ilustra o quadro abaixo.

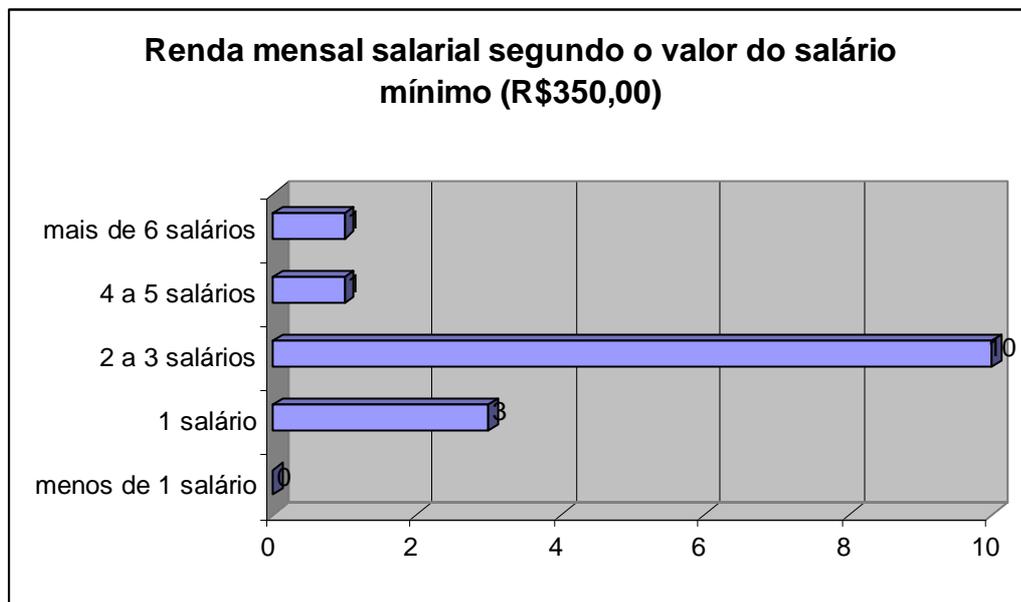


Gráfico 6: Renda mensal das famílias

Fonte: Entrevistas das Famílias

Sobre as condições de moradia das famílias dos bebês, apenas uma reside em apartamento, as demais em casa. Das 15 famílias, 8 moram em residências alugadas, 4 em residências próprias, 2 em casas cedidas e 1 em apartamento financiado. Todas as residências descritas contêm sala, cozinha, banheiro e de um a quatro quartos.

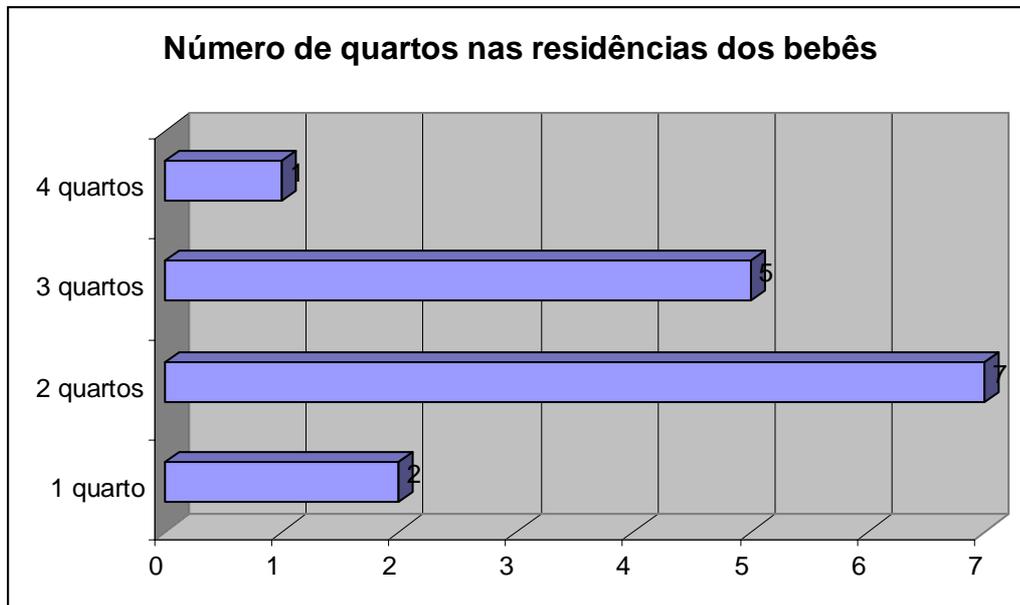


Gráfico 7: Número de quartos nas residências dos bebês
Fonte: Entrevistas das Famílias

A maioria das casas possui quintal, e as famílias entrevistadas o caracterizam como um espaço da residência que os bebês gostam de ir. Porém também há casos, como o dos meninos Victor e Pedro, em que não há quintal e também pouco espaço na casa. A creche apresenta-se a estes últimos como um lugar de maior espaço que lhes possibilita movimentar-se com mais liberdade. Conta a professora Giovana que, certa vez, a mãe de Victor expressou sua emoção ao ver o menino engatinhando pela sala, algo que, segundo ela, não lhe é proporcionado em casa devido ao pouco espaço. Esse fato mostra a complementaridade com as famílias que a creche pode exercer na educação das crianças pequenas.

A composição familiar, aqui compreendida como as pessoas que moram com a criança, é variada: dois bebês moram com a mãe e o pai; cinco moram com a mãe, o pai e os irmãos; uma mora com a mãe e o irmão, e cinco moram com o pai, a mãe, os irmãos e mais parentes (tio, avós, primas). Essa informação monta um quadro das pessoas presentes

diariamente na vida dos bebês, indicando que muitos deles possuem contato com outras pessoas adultas além dos genitores.

Com exceção de uma criança, que ganhou um irmão durante a pesquisa, as demais são caçulas ou filhas únicas.

Sete crianças possuem um irmão ou irmã, cinco são filhos ou filhas únicas, uma possui dois irmãos, uma possui quatro irmãs, e uma possui oito irmãos (meninos e meninas). A idade dos irmãos ou irmãs varia bastante, mas a maioria deles possui acima de 6 anos de idade, apenas duas crianças possuem irmãos com idade inferior a 4 anos e uma possui irmãos adultos de 30 a 40 anos.

A presença de outras crianças na vida dos bebês investigados relaciona-se ao fato de ter irmãos ou morar com primos ou primas ou próximos deles. O convívio com outros bebês não foi citado, com exceção de Gabriela, que ganhou um irmão durante a pesquisa, e de Alysson, que mora com uma prima de 1 ano. Os demais bebês se encontram com seus pares apenas na creche.

Os hábitos de lazer das famílias são diversos, porém alguns são comuns a todos, como assistir TV (novelas, futebol, programas de auditório) e ouvir rádio. Muitas famílias fazem a indicação de programas que parecem ser de preferência dos bebês, os desenhos animados e as propagandas com música. Outros tipos de programas são partilhados com os demais membros da família e identificados como um gosto familiar. Uma das mães (mãe do Murilo) falou que seu filho, que tem 10 meses, adora assistir jogos de futebol. Por coincidência, no dia da entrevista, o time da cidade e dessa família (Figueirense) tinha um jogo marcado; observando o menino e os irmãos de 10 e 12 anos, notei que estavam trajados com camisetas dessa equipe. Fazendo referência à situação, a mãe disse: “– Lá em casa todos somos *Figuera*. E meu marido e os meninos adoram futebol.”

Sobre as características dadas às crianças pelas famílias, é importante destacar a freqüente menção de que os bebês não gostam de ficar sozinhos. Quando se perguntava do que ele (ou ela) não gostava, as mães e os pais entrevistados respondiam que a presença das pessoas conhecidas alegra os seus filhos ou filhas, e quando se encontravam sozinhos, expressavam seu descontentamento por meio de choro ou *resmungos*.

O choro é referenciado pelas mães e pais para descrever uma das formas pelas quais os bebês se comunicam na família. Além desta manifestação, são indicados também o balbucio, as caretas, os risos, os movimentos, os gestos (balançar a cabeça, bater as mãos, puxar as roupas das pessoas, apontar o dedo, entre outros), o olhar, algumas palavras e sons feitos com a boca. Todas essas expressões mencionadas possuem significados que os familiares

entendem e reafirmam às crianças: Ele ou ela faz isso porque tem fome, porque está com sono, porque quer colo, porque quer ir à rua, porque sabe que não pode mexer, porque viu alguém que gosta, porque deseja pegar algo, entre outros significados citados. São significações que partem do social, neste caso do contexto familiar, que vão constituindo a subjetividade de cada criança na relação com o outro. De forma geral, as famílias dizem: nossos filhos e filhas se comunicam e nós os entendemos.

Sobre as expectativas acerca do trabalho da creche, grande parte das famílias entrevistadas relatou sua preocupação com a primeira separação com seus bebês, mas dizem confiar na instituição. Desejam principalmente que seus filhos sejam bem tratados, que possam brincar e se relacionar com outras crianças enquanto estão distanciados deles. Muitas mães e pais responderam que já conhecem a creche ou que tinham obtido referência sobre ela por intermédio de outro membro familiar que já freqüentara ou freqüentava ainda a unidade – outros filhos ou sobrinhos –, o que contribuíra para constituírem uma relação de maior confiança com os profissionais.

A seguir, relatam-se algumas particularidades sobre o trabalho desenvolvido na unidade, para adentrar no cotidiano do grupo de bebês na creche.

4.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Para conhecer um pouco do trabalho pedagógico desenvolvido na creche, recorri aos documentos do projeto político-pedagógico, às entrevistas com a diretora e professora e a registros escritos e fotográficos do grupo de bebês, somando essas fontes com as minhas observações cotidianas desse espaço.

O documento do projeto pedagógico⁷⁴ é o mesmo desde sua inauguração, porém passa por avaliações anuais, ocorridas no começo e fim do ano letivo junto ao grupo de profissionais. Nele, a criança é conceituada como um sujeito social de direitos, ativa nas suas relações sociais com adultos e entre seus pares. Ressalta a criança como *ponto fundamental* do

⁷⁴ De acordo com o histórico da creche, as atividades com crianças demoraram a se iniciar após a sua inauguração. Isso permitiu um período de um mês de planejamento e discussões entre o grupo profissional que se formava, professores, auxiliares de sala, equipe pedagógica, cozinheiras e serviços gerais, que resultou numa primeira proposta detalhadamente escrita sobre as intenções de trabalho. É pertinente essa observação, pois a maioria das creches ou NEIs possui um tempo muito reduzido para se reunir e planejar seu projeto político-pedagógico.

trabalho pedagógico, mas com uma preocupação de afirmar a função e posição dos adultos profissionais como aqueles que planejam e fomentam as relações pedagógicas.

Os profissionais, desde 2003, organizam o trabalho pedagógico por meio de quatro projetos centrais, reformulados anualmente durante as reuniões de planejamento:

- a) *Formação em serviço*: envolve a organização de grupos de estudo, consultorias, oficinas e reuniões pedagógicas. Os grupos de estudo ocorrem quinzenalmente por um período de 1 hora e meia durante o horário de trabalho, com o revezamento das profissionais, divididas em quatro equipes. No planejamento desses encontros prevalece a leitura de textos seguida de discussões coordenadas pela supervisora⁷⁵. As consultorias e oficinas são planejadas como formação continuada em serviço e ocorrem, durante o ano letivo, em dias nos quais a SME autoriza a suspensão das atividades com as crianças e nas reuniões pedagógicas mensalmente.
- b) *Interação creche-família*: inclui objetivos que demarcam a função de complementaridade entre uma e outra instituição. Além das ações de comunicação vivenciadas cotidianamente, como encontros na chegada e saída das crianças, o projeto prevê atividades festivas, reuniões e parcerias para conseguir mais recursos financeiros. Essa busca das famílias para ampliar os recursos da creche foi observada durante a pesquisa, por meio de festas ou rifas, que segundo as profissionais possibilitariam a compra de materiais como brinquedos e alimentos para as festas de aniversário, entre outros.
- c) *Registro da nossa história*: refere-se a ações de documentação por escrito, filmagem e fotografia das experiências e atividades vividas na creche. O hábito de fotografar as crianças na creche é recorrente e visível pelas constantes exposições dessas imagens nas paredes, portas e painéis. No hall central é possível observar uma grande moldura de plástico transparente pendurada no teto, tanto na altura das crianças como dos adultos, onde são afixadas e constantemente trocadas as fotos. Não foi possível observar se há discussões e reflexões entre o grupo de profissionais sobre o que dizem essas imagens a respeito das crianças e dos adultos, de suas relações e vivências nesse espaço. Contudo, percebi que a professora do grupo dos bebês utiliza essas fotos em seus registros semanais de forma descritiva e complementar a suas observações. Um fato interessante é que a maioria das professoras possui câmera fotográfica digital, compradas por elas mesmas, e que

⁷⁵ Durante o período da pesquisa, a supervisora esteve de licença e foi substituída nessa função pela diretora.

constantemente estão fotografando seus grupos. A professora do berçário, inclusive, deixava esse equipamento dentro do bolso ou próximo a si, para, muitas vezes, quando estava envolvida na atenção individual com alguma criança, utilizar a fotografia como recorte das ações dos outros bebês que não podia acompanhar de perto. Assim, observei muitas vezes as profissionais, envolvidas com ações de atenção individual, recorrendo à câmera digital para registrar cenas que ocorriam distantes delas, com outros bebês. Dizia-me a professora Giovana: “Não posso acompanhar e registrar tudo o que acontece na sala, então eu fotografo e em casa eu observo melhor”

- d) *Projetos interacionais*: são quatro projetos que objetivam proporcionar encontro e interações entre as crianças e adultos, denominados: Diferentes Linguagens, Manifestações Culturais, Alimentação e Meio Ambiente. As atividades são planejadas mensalmente nas reuniões pedagógicas e coordenadas por equipes responsáveis, geralmente de três a quatro profissionais.

De maneira geral, as ações do projeto pedagógico são planejadas em grupo, sob um princípio organizacional de dividir tarefas entre comissões, principalmente as que se referem ao projeto de interações sociais. Esse é o projeto que mais mobiliza o grupo, pela necessidade de planejar coletivamente, mas é também indicado por eles como o que apresenta mais dificuldades. As questões apresentadas como obstáculos para a efetivação desse projeto referem-se aos aspectos estruturais quanto ao tempo – quando as profissionais não conseguem se reunir para discutir e planejar – e aos materiais.

Contudo, pela participação em uma reunião pedagógica e pelas observações cotidianas, observei que, além desses entraves, há também algumas dificuldades relacionais implícitas ou explícitas entre os profissionais. Segundo uma professora “[...] os adultos não conseguem interagir para planejar a interação com as crianças” (Diário de campo)⁷⁶, declaração que ilustra tal situação e indica que o projeto pedagógico não se limita ou se solidifica pelas palavras documentadas, mas se dá na constante relação entre as pessoas que compõem esse espaço que é a creche.

Mesmo com a essas dificuldades, há um visível esforço do grupo de profissionais para continuar com as proposições para encontros interacionais entre as crianças. Esses encontros são organizados semanalmente, de acordo com o objetivo central dos projetos, envolvendo momentos de culinária, apresentações de teatro, contação de histórias, oficinas que envolvem

⁷⁶ Registro da fala de uma professora no dia 4 de maio de 2007.

as mais diferentes linguagens. Contudo, as atividades são únicas para todo o grupo da creche, o que, de certa forma, limita a participação das crianças menores, principalmente dos bebês. Tal limitação é sentida e justificada pelos profissionais como uma forma de proteger os menores, já que em algumas atividades parte-se do pressuposto que as crianças já tenham algumas habilidades desenvolvidas, como caminhar, correr, pular etc.

Durante a entrevista com a professora do grupo dos bebês, perguntei se havia um planejamento com outras salas e se havia nos encontros interacionais propostas adequadas para os bebês. Segundo ela, o planejamento de interação fica centrado em atividades gerais e os bebês participam pouco, pois são muito pequenos para algumas propostas. “Algumas vezes nós levamos eles, eles olham participam de alguma forma. Mas, outras atividades já não dá. Mas aos pouco eles vão indo” (Diário de campo)⁷⁷.

Observei que os bebês pouco participaram dessas propostas interacionais, ao menos no primeiro semestre em que ocorreu a pesquisa. Segundo relatos da professora, no final do estudo, quando eles crescem um pouco mais e começam a ter maior independência para se locomover é que ocorre a inserção nas atividades propostas para interação com outros grupos. O lugar dos bebês na creche é pautado por uma idéia de proteção e cuidado, que, por vezes, limita seus encontros com as demais crianças e os coloca à espera do desenvolvimento de determinadas capacidades que lhes garantam a segurança no encontro com um outro do lado de fora da sua sala.

Dessa forma, a organização geral do trabalho da creche evidencia grande preocupação com as crianças e suas vivências. Contudo, conhecer o trabalho desenvolvido com os bebês exige uma imersão no próprio grupo deles, já que sua presença nos projetos gerais da creche ocorre de forma muito lenta, por vezes invisível.

4.6 AS PROFISSIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO BERÇÁRIO

⁷⁷ Registro da fala da professora Giovana no dia 24 de maio de 2007.

Como já mencionado, a inserção no grupo dos bebês ocorreu na segunda semana do mês de março de 2007, após um mês da realização das entrevistas com as famílias. Nesse momento, a sala, o espaço da creche onde os bebês por mais tempo permanecem, já estava com marcas da presença dos meninos e meninas do Grupo 1 e 2. Na porta de entrada da sala estavam afixadas fotografias de cada membro do grupo (Fotografia 2), sob o título *Grupo I e II apresenta*, finalizando com um aviso: *Atenção! Favor bater antes de entrar, pois posso estar atrás da porta. Obrigada! Bebês do Grupo I e II.*”



Fotografia 4: Porta de entrada da sala dos bebês
Fonte: Rosinete V.Schmitt (março de 2007)

A sala, é ampla, com janelas baixas na altura das crianças, e possui uma parede com várias prateleiras do teto ao chão e uma porta que dá saída para o solário. O banheiro é compartilhado com o Grupo 3, formado por crianças de 1 a 2 anos, e fica entre as duas salas.

Não há muita mobília na sala, possibilitando um amplo espaço para movimentação das crianças (Fotos 5 e 6). Há um balcão verde, comprido e vazado, que permite às crianças passar por dentro, uma mesa de professor transformada em trocador, com um colchão cuidadosamente envolvido por um lençol, quatro berços, um tapete, colchões postos pelo chão cobertos por lençóis, brinquedos nas prateleiras, um espelho grande ao lado da porta do banheiro, uma mesinha pequena usada nas refeições e cadeiras de plástico que são guardadas encaixadas uma dentro da outra. A disposição dos berços e do balcão é modificada pelos profissionais a cada mês, a fim de provocar obstáculos, esconderijos e cantos mais aconchegantes. O balcão, que é vazado, permite ser colocado no meio da sala sem que os adultos percam de vista as crianças, ao mesmo tempo em que forma cantos aconchegantes. Uma cobra comprida, feita de tecido e esponja, é utilizada para deixar esses cantos mais atrativos e convidativos.



Fotografia 5: Sala dos bebês
Fonte: Rosinete V. Schmitt (março de 2007)



Fotografia 6: Sala dos bebês
Fonte: Rosinete V. Schmitt (março de 2007)

Nos berços, no balcão, no espelho e nas paredes há muitas fotos de momentos vividos pelas crianças na creche, expostas numa altura que os bebês possam observar. Nas paredes encontram-se também imagens dos personagens dos desenhos animados da Disney, confeccionados pelas profissionais. Têm traços tênues, presentes e ao mesmo tempo ausentes, como se os profissionais tivessem colados tais imagens e se alienado de sua presença. Parece haver uma preocupação maior das profissionais em expor para as crianças imagens de suas próprias experiências, o que torna curiosa a presença não sentida dos “*Mickeys* e das *Minies*” nas paredes. Por que foram colocados ali? Para não deixar a parede em branco?

Os brinquedos da sala consistem em mordedores de borracha, carrinhos de plástico, peças de encaixe, bonecas brancas e negras, duas bolas grandes, bichos de pelúcia, chocalhos, entre outros. Segundo a professora, a maioria desses brinquedos foi doada ou comprada pela APP.



Fotografia 7: Murilo (1 ano) brincando com o bebê-conforto
Fonte: Rosinete Schmitt (abril de 2007)

No começo do ano havia dois bebês-conforto quebrados. Em maio, a creche recebeu da prefeitura 12 novos; foram colocados em uso 8 deles, os demais foram guardados. Todos os dias são usados em diversos momentos, para as crianças sentarem, para se alimentarem, para as que gostam de dormir neles, e ainda como objetos de brincadeira (Foto 7).

Há também na sala quatro cadeiras de borracha para bebês. Como são apertadas, os profissionais evitam sentar as crianças nelas .

O banheiro possui uma banheira grande (Foto 9), anexada a uma bancada de granito, onde foi colocado um colchão para servir de trocador (Foto 10). Na parede ficam espelhos que possibilitam que as crianças se olhem enquanto tomam banho ou são trocadas. As fotos também estão presentes nesse ambiente, afixadas na parede mais próxima à banheira. Num lado do aposento há três vasos sanitários pequenos e, em frente a eles, uma bancada com quatro pias baixas (Fotografia 8).



Fotografia 8: Pias do banheiro dos bebês
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)



Fotografia 9: Banheira grande
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)



Fotografia 10: Trocador com espelho
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)

As profissionais da sala são: a professora Giovana, com 40 horas, que trabalha das 8h às 12h e das 13h às 17h, e duas auxiliares de sala, que trabalham 30 horas semanais, Sara, das 7h às 13h, e Carla, das 13h às 19h. Há horários em que as auxiliares ficam sozinhas com os bebês, das 7h às 8h, das 12h às 13h e das 17h às 19h. Apesar de a estrutura forjar essa divisão

de horários, no dia-a-dia observei que a professora não o segue rigidamente, ficando muitos dias no horário de almoço e permanecendo na creche além de sua carga horária. A professora relata que se sente sensibilizada e sem coragem de deixar o grupo de 15 bebês apenas com a auxiliar de sala. A iniciativa de abrir mão de horários de almoço e de ficar além do horário estabelecido é particular de cada um, não é uma regra que todas as profissionais seguem. Isso não justifica a falta de melhores condições, porém é revelador da inadequação da proporção de adultos por crianças no grupo dos bebês e da má disposição de seus horários de trabalho.

A professora e a auxiliar do período matutino são formadas em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e pós-graduação em nível de especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais. A auxiliar do período vespertino estava cursando o último ano do curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. É o segundo ano em que as três trabalham juntas, com a mesma faixa etária. Segundo a diretora Maria, as demais profissionais da creche não gostam de trabalhar com esse grupo:

[...] que é pelo lado que se priva muitas coisas, né? Alguns projetos da unidade que o grupo 1 e 2 não consegue estar participando, como os passeios, eles ficam mais em sala. Exige mais que fique em sala, e eu acho que elas gostam mais de estar fora, de estar participando de tudo. Pelo menos a 'Celina'. passa isso, a 'Bia'. também. A 'Bia' disse no dia da escolha : eu ficaria muito chateada se tivesse que assumir um G1 ou G2 hoje em dia!" Então se tiver empate vai sorteando, e eliminando até que chegue em alguém que fique no G1 e 2 (ENTREVISTA)⁷⁸.

É importante citar que quando falta a professora da sala, a auxiliar de ensino a substitui, e, quando ocorre o mesmo com uma das auxiliares, sua substituição é realizada pelo remanejamento de uma auxiliar de outra sala. Isso gera alguns conflitos na unidade, pois nem todas as profissionais aceitam sair do grupo onde atuam para suprir a falta de outro profissional, como foi percebido numa reunião em que se tratava sobre o assunto.

As fotografias existentes pelo espaço da sala fazem parte da prática de registro dos profissionais desse grupo, principalmente da professora Giovana. Constantemente observei a professora com a máquina fotográfica ao seu alcance, utilizando-a em todos os momentos em que percebe as crianças realizando algo que lhe chamava a atenção. Essas fotos são organizadas junto ao registro escrito semanalmente e servem de base para a elaboração do planejamento de suas ações. Por meio da leitura desses registros pude observar que há uma preocupação das profissionais em atender as necessidades das crianças respeitando seus ritmos.

⁷⁸ Entrevista com a diretora Maria, em 17 de maio de 2007.

Isso ficou claro no cotidiano, ao perceber que as crianças são respeitadas quanto aos seus horários de sono, ao não ficarem no berço quando estão acordadas, ao tomarem banho sempre que necessitam, nas tentativas de agradar o paladar dos bebês com a troca de alimentos que esses rejeitam, nas massagens e aconchegos oferecidos quando eles demonstram algum desconforto ou irritação.

As ações no atendimento de suas necessidades, denominadas por Tristão (2004) como sutilezas no trabalho da professora de bebês, são percebidas no fazer pedagógico das profissionais, principalmente da professora, não apenas no âmbito imediato, mas no ato de refletir e planejar sobre sua prática. Como já mencionado, a possibilidade de ler os seus registros apresentou-me uma caracterização de seu papel dialógico com as crianças, ao se reportar empaticamente às vivências delas, aos seus sentimentos e ações. Cada imagem captada por fotografia ou filmagem é tratada na reflexão escrita, e configuram-se tentativas de dar resposta ao outro, num ato de responsividade, conforme Bakhtin (2003) conceitua a não-indiferença ao outro (aos bebês).

Outro fato que me parece pertinente citar na caracterização do trabalho das profissionais é a não-permanência das crianças nos berços, utilizados apenas quando dormiam. Assim que acordavam, eram imediatamente retirados daí, o que permitia a elas a livre movimentação pelo espaço da sala, a aproximação dos menores que ainda não engatinhavam, a exploração dos diversos materiais expostos. Mesmo quando as profissionais estavam envolvidas com a troca de fraldas ou a alimentação, elas permitiam aos bebês a liberdade de se encontrarem, o que me possibilitou a captação de múltiplas relações entre as crianças, delas com o espaço e com outras pessoas que entravam esporadicamente na sala, como adultos e crianças maiores de outros grupos.

Considero os dados aqui tratados, no que tange ao contexto social dos bebês, bem como à caracterização geral do atendimento deles na Rede Municipal de Educação e ao trabalho pedagógico da creche, como textos que fomentam as relações vividas pelos sujeitos no espaço investigado. Na próxima seção, onde trato das categorias que formam a análise dos dados produzidos durante a pesquisa, esses textos emergem como aspectos que dialogam com as interpretações tecidas por mim, dando-me a possibilidade de olhar as relações dos bebês entre si e com outros sujeitos de forma contextualizada.

5 AS RELAÇÕES SOCIAIS DOS E COM OS BEBÊS NA CRECHE



*Exister c'est coexister
(Gabriel Marcel)*

5.1 RELAÇÕES SOCIAIS: DE QUEM E COM QUEM?

Nesta seção serão trazidas as categorias que emergiram no processo investigativo junto ao contexto da creche, no que se refere às relações vivenciadas pelos bebês entre eles e com outros sujeitos. A indagação inicial deste estudo era compreender *como* as crianças pequeninas, com menos de 1 ano de idade, estabelecem e constituem suas relações no contexto coletivo da educação infantil, o que desencadeou uma nova e precedente questão: *com quem* elas se relacionam? Isso porque compreendo que a forma relacional está intrinsecamente atrelada à posição que o sujeito ocupa frente à de outros sujeitos, o que torna necessário identificar quem são esses sujeitos e que significações lhes são atribuídas nesse espaço.

O contexto da educação infantil caracteriza-se pela potencialidade de as crianças se encontrarem com múltiplas pessoas, de diferentes origens, que convivem durante muitas horas, dias, meses e anos com elas. Na contagem aproximativa de Batista (1998, p. 3) *de dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentos e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano*. Um tempo constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais e que se modificam pelas ações dos sujeitos que compõem esse espaço.⁷⁹

A partir do recorte investigativo, que envolve as pessoas que por mais tempo permanecem na creche convivendo com os bebês, ou seja, os adultos profissionais, outros bebês e crianças maiores, observo esses sujeitos com papéis sociais múltiplos, que se fundem dialeticamente e se definem no encontro com o outro. Ou seja, nesse espaço não estão apenas profissionais da educação e crianças, mas adultos que são, em sua maioria, mulheres, pertencentes a uma classe social, casadas ou solteiras, mães ou não-mães, estudantes ou já formadas, demarcadas, por serem profissionais da educação infantil, a conviver com crianças de 0 a 6 anos matriculadas no primeiro nível da Educação Básica, que fazem parte de famílias diversas, de classe econômica baixa e média baixa, brancos, negros, mestiços, meninos, meninas, telespectadores de programas televisivos diversos... Enfim, são constituídos por múltiplas determinações, e, ao mesmo tempo, são agentes desse processo.

Antes de adentrar esse universo, é mister aqui compreender o significado do termo *relações sociais*, já que é sob essa lente que observo e analiso o encontro das pessoas nesse espaço coletivo. No dicionário de filosofia, Abbagnano (1992, p. 841) apresenta o conceito de *relação* de Aristóteles, que a define como “aquilo cujo ser consiste em comportar-se de certo modo para alguma coisa”, o que estabelece uma interdependência entre dois ou mais pontos. A relação incide, nesse sentido, na ação de definir, sob forma de oposição ou identificação, o estado das coisas e sua ligação. O autor ainda apresenta uma problemática geral, sintetizada na pergunta: as relações existem como entidades reais ou são apenas realidades mentais? Ou seja, as relações estão nos elementos reais ou são formadas pela racionalização e objetivação da realidade? Embora não seja essencial para este estudo uma incursão filosófica demasiada ao problema que atravessa a constituição teórica desta categoria (como a de outras), ele alicerça a apreensão das tensões entre a objetivação/significação e as determinações reais das relações.

⁷⁹ Esse estudo faz um recorte das relações estabelecidas com adultos profissionais e crianças e entre elas, embora compreenda a presença de outros protagonistas, como os familiares.

O significado do termo pesquisado no dicionário filosófico não se aplica apenas às relações entre pessoas, às relações sociais. O significado é mais amplo, envolvendo o estado das coisas e dos objetos, referindo-se muito mais aos campos da física e da matemática. Contudo, a questão epistemológica sobre a entidade real ou racional (semiótica) da relação nos aproxima da discussão sobre as significações atribuídas à forma como os humanos se relacionam, que é sempre social. O modo como nos relacionamos está condicionado ao estado natural do ser humano ou aos significados e/ou racionalizações atribuídas? O que caracteriza e define a relação entre adultos e crianças ou entre mulher e homem, por exemplo, são suas condições físicas biológicas ou as significações que lhe são atribuídas? Na relação entre as pessoas é preciso ter consciência das significações para se relacionar?⁸⁰

Compreendo que toda relação entre pessoas seja indubitavelmente social, o que poderia tornar redundante a utilização dos termos relação e social. Contudo, a meu ver, o adjetivo social apostado ao termo relação é importante por dois motivos: primeiro, o de garantir a idéia da dimensão social dos bebês e dos demais sujeitos, não restrita ao biológico e, segundo, a necessidade de afirmar que as ligações entre os seres humanos não ocorrem ao acaso, nem por seus aspectos naturais em si, mas enredadas por uma condição histórico-social.

Corroborar essa definição Vygotski (apud Pino, 2005)⁸¹, que trata, num primeiro momento de sua obra, das relações sociais no sentido de sociabilidade humana em geral, concretizadas em relações ou vínculos do tipo eu-outro (não eu). Nessa perspectiva, o ser humano se constitui na relação com o outro, passando pelas significações que este lhe atribui. Para Vygotski (2000, p. 25) “a relação entre as funções psicológicas superiores⁸² foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”. Ou seja, as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos, passou primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social. É por meio do outro

⁸⁰ Essa questão sobre a objetivação e a realidade está presente num dos primeiros escritos do russo Mikhail Bakhtin, *Por uma filosofia do ato* (1993), em que o autor apresenta como projeto de estudo as distinções e intersecções entre o ato vivido e sua representação, entre a unicidade da realidade e as unidades representativas.

⁸¹ Na interpretação da obra de Vygotski, Pino (2005) afirma que o conceito de *relações sociais*, embora seja um dos eixos da teoria desse autor, não está presente de forma didática e clara em seus textos. Contudo, esse conceito atravessa todo o seu estudo, no entendimento de que as relações sociais são precedentes à formação e à constituição psíquica do ser humano.

⁸² O conceito de funções psicológicas superiores referem as funções mais elaboradas da psique humana, pensamento, memória e linguagem, que se constituem de forma complexa, dinâmica e contínua (PINO, 2005)

que o mundo começa a adquirir significação, o que atribui a esse outro o papel de mediador da criança com o mundo⁸³.

A constituição da psique humana não se resume à simples transposições das relações sociais no plano pessoal, mas sim à conversão, no plano da pessoa, da significação que têm para ela essas relações, ou seja, à transformação das relações interpessoais em intrapessoais, do que é social em pessoal.

Mas é preciso compreender que as relações sociais não se fundem na mera presença física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário o encontro delas para sua concretização. Além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições um frente ao outro. Segundo Pino (2005, p. 106),

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modo de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições.

As posições de patrão-empregado, pai-filho, professor-aluno, homem-mulher, adulto-criança, entre outras, não se constituem pela simples presença física desses seres, mas por definições sociais e históricas dos papéis e formas de agir de cada um, que, mergulhados numa cultura, localizados no tempo e espaço, se formam dialeticamente. Essas definições não são vistas como normas abstratas, descoladas do acontecer social. Ao contrário, são representações da realidade que se concretizam e se modificam nas práticas sociais, na forma de pensar, falar e agir das pessoas que integram uma formação social (PINO, 2005)⁸⁴.

Significa dizer que, para compreender as relações mais diretas entre os indivíduos, neste caso entre as crianças pequeninas e delas com crianças maiores e com os adultos profissionais da creche, é necessário incluir o significado social que cada um ocupa numa intersecção entre estrutura e agência. Esclarece a socióloga Mayall (apud GAITÁN, 2006) que a sociedade deve ser entendida como um processo construído historicamente por indivíduos nas relações sociais e, por outro lado, que eles são concomitante e dialeticamente

⁸³ O exemplo do gesto de apontar tornou-se clássico para essa explicação: um movimento involuntário ou espontâneo ganha a resposta do *outro*, que o compreende como um indicativo de um desejo a ser alcançado. Ao ser respondido de tal forma, ganha uma significação, apropriada gradativamente, na relação.

⁸⁴ No que se refere ao interesse dessa pesquisa, o percurso histórico da produção de saberes sobre a infância nos permite uma ampla visão das posições que crianças e adultos vêm ocupando, um frente ao outro, como visto de forma sucinta no primeiro capítulo. O que define ser criança está ligado ao que não é ser criança, criando expectativas nas formas relacionais a partir da posição que ela ocupa e a de seu outro, adulto, jovem ou idoso.

constituído/as pela sociedade. Exemplifica Gaitán (2006, p. 91) que, nos estudos sociológicos das relações com a infância,

No debe enfocarse solamente la relación entre niño-profesor adulto, sino también la posición social del estudiante en relación con el sistema educativo. Más aún también considerarse las relaciones entre relaciones, en este sentido si las relaciones niño-adulto están caracterizadas por obediencia y autoridad, deben estudiarse las relaciones entre estos dos conceptos, como se cruzan y como son reproducidos y transformados.⁸⁵

Para Mayall (apud GAITÁN, 2006), o estudo da infância e das crianças é o estudo das relações destas com outros, permeadas fundamentalmente pelos aspectos geracionais, no que se refere à identificação ou à diferenciação intra ou inter-gerações.⁸⁶ O conceito de geração, segundo Sarmiento (2005), é considerado pela Sociologia da Infância como uma categoria estrutural importante para a análise da construção das relações sociais entre e com as crianças, conceito corroborado por outros teóricos, como Mayall e Qvortrup (apud GAITÁN, 2006). Contudo, a utilização dessa categoria foi submetida à crítica de causar uma possível diluição de fatores essenciais na estratificação social, quando, por uma atribuição comum de pertencimento geracional, oculta as desigualdades e diferenças de classe. Para Sarmiento (2005, p. 381),

a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos.

Para a compreensão da posição social e sua significação, Mayall (apud GAITÁN, 2006) elabora um esquema de níveis que evidencia as relações na e com a infância, entrecruzando as características das posições que os sujeitos ocupam: 1) *nas relações individuais* - na vida cotidiana, em que crianças e adultos negociam seus espaços, tempos e status, pai-filho, professor-aluno; 2) *nas relações de grupo em níveis locais* - na identificação de grupos distintos, os quais a autora resume em infância e adultos, situados num espaço social específico que definem seus papéis como grupo de alunos e professores, irmãos e pais. Acrescentaria que, dentro da própria infância, existe a configuração de subgrupos geracionais,

⁸⁵ Não se deve focar somente a relação criança-professor, mas também a posição social do estudante em relação ao sistema educativo. Mais ainda, devem considerar-se as relações entre relações; nesse sentido, se as relações criança-adulto estão caracterizadas por obediência e autoridade, devem-se estudar as relações entre esses dois conceitos, como se cruzam e como são reproduzidos e transformados (GAITÁN, 2006, tradução nossa).

⁸⁶ A autora cita a princípio as relações sob a categoria geracional, a qual seria o aspecto principal que constrói os limites da infância. Contudo, a compreensão de geração ultrapassa o critério cronológico, agregando aspectos de identificação social e histórica.

como os bebês e as crianças maiores, as crianças e os adolescentes, que freqüentemente habitam uma mesma instituição, escola ou creche, mas com definição de papéis diversos; 3) *nos efeitos de cohorte*⁸⁷ em níveis individuais - no que se refere ao pertencimento do indivíduo a diferentes cohortes que influenciam suas formas de pensar e agir 4) *na influência de cohorte em níveis grupais* - como determinadas decisões históricas e políticas que redefinem o papel social entre os grupos – por exemplo, as mudanças do estatuto da criança, a legalização na contratação de professores com formação⁸⁸ (MAYELL, apud GAITÁN, 2006).

Esses níveis propostos pela autora, que envolvem aspectos micro e macro, concretizam-se nas ações, nos comportamentos e pensamentos dos indivíduos em suas relações, dialeticamente, não sendo possível dissociá-los. Compreende a autora supracitada que as ações, mesmo as de nível pessoal, são permeadas por esses aspectos, configurando-se na voz, no pensamento e na ação de uma pessoa a presença de outras vozes que a compõem.

Nesse sentido, retorno ao conceito de polifonia de Bakhtin (2003), de que e adultos e crianças, na constituição de suas relações, são abarcados por outras vozes, que os constituem, não de forma direta ou de transposição, mas num processo dialógico em suas relações. Ou seja, as relações constituídas na creche não são forjadas apenas pelas condições imediatas do ser criança e do ser adulto naquele espaço. Essas relações ao mesmo tempo em que são condensadas pelas significações e sentidos atribuídos à creche, ao trabalho desenvolvido nela, são também atravessadas pelas composições sociais que formam os indivíduos em outros espaços. Junto à professora há outras vozes sociais, que a constituem como mulher, como professora formada em uma determinada instituição, como pessoa com hábitos de uma classe social, como leitora de determinados livros, como pessoa com determinadas valorizações a respeito do ser humano, como apreciadora ou não de arte, música, TV, etc. Do mesmo modo, também vão se compondo nos bebês outras vozes que os constituem em outros espaços sociais, como a família. “A voz de cada um é repleta de outras vozes que nela reverberam” (GUIMARÊS, 2006, p. 5).

⁸⁷ *Cohorte* é um conjunto de indivíduos de uma população que compartilham uma experiência, dentro de um determinado período temporal. Normalmente se identifica como um grupo de nascidos em um determinado período, porém pode se referir a outros aspectos. Por exemplo: cohorte de pessoas que nasceram entre 1936 e 1939, ou também o cohorte de mulheres que tiveram seu primeiro filho durante o baby boom. (Expressão inglesa para designar o período pós-guerra, de 1946 a 1964, em que nasceram um grande número de bebês na Europa).

⁸⁸ Referindo-se a essas influências de cohorte nos grupos sociais, cita a autora que : “las políticas de vivienda, el transporte, el bienestar, la educación y la salud proporcionan estructuras diseñadas por los adultos para las vidas de los niños, estructuras que reflejan las identidades, objetivos y ideologías de los primeros. Estas políticas están diseñadas si referirse directamente a la cohorte de niños, a lo que los así llamados niños que es apropiado hoy, aquí y ahora. Las relaciones entre el grupo infantil y el grupo adultos resultan conformadas por las políticas sociales construidas pelo próprio grupo y experimentadas por ambos” (MAYELL apud GAITÁN, 2006, p. 98).

Isso invoca a idéia bakhtiniana da presença do/s outro/s em mim, na constituição da consciência subjetiva, não de forma individualizada ou isolada, mas sempre atrelada ao social. Para Bakhtin (2006), as relações são enredadas pelos contextos de que os indivíduos fazem parte, o que faz dessas vozes que compõem o sujeito não vozes individuais, no sentido de uma fala pessoal, mas sim significações dos espaços sociais em que ele transita e que o formam como ser social, concretizado no encontro com o outro.

Segundo Freitas (2002)

Bakhtin considerou que o homem, fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e [a] uma produtividade cultural. O nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês. E é por essa realidade que se define o conteúdo da ligação do homem com a vida e a cultura (FREITAS, 2002, p. 127).

Tal como Vygotski (2000), Bakhtin (2003, 2006) atribui indiscutível relevância à relação eu-outro, numa constituição mútua e dialógica. Ou seja, assim como o outro ocupa uma posição fora do eu e o completa, o eu faz o mesmo com o outro, não eximindo nem uma nem outra posição. Na constituição do ser, o *eu* não some, está dialogicamente em relação com o *outro*, mesmo que em posições desiguais de poder.

Para Bakhtin (1993) o ser é evento único, irrepetível, como indica a sua frase: “[...] nada no ser, além de mim mesmo, é um eu para mim”. Mas sua constituição não emana de sua consciência própria, pois esta se entrelaça com a presença do/s outro/s com quem relaciona no contexto social. Nessa relação, o outro de fora de mim me completa, me objetiva na posição, que não posso ocupar, que é de fora de mim. Isso fica evidente quando o autor trata da atividade estética na relação entre o corpo interior e o corpo exterior. O interior é vivido apenas pelo Eu, nas suas sensações e emoções, que não podem ser vividas da mesma forma pelo outro que o contempla⁸⁹. Mas o exterior do Eu apenas é visto e completado pelo outro, que, de fora, o vê e o objetiva.

Nessa perspectiva, o autor refere-se à condição de não-indiferença que um ser tem frente ao outro, através das ações responsivas desencadeadas entre si, pelos enunciados. Aos enunciados proferidos pelo outro ou pelo eu, são emitidas respostas que desencadeiam outros enunciados nessa relação, considerando sempre a posição social e ideológica que cada um

⁸⁹ Numa das aulas do Seminário Especial sobre Bakhtin, o professor João Wanderlei Geraldi exemplificou essa unicidade do ser interior, que não pode ser vivida da mesma forma que o outro: quando alguém de quem gostamos muito (como o amor de uma mãe por um filho) sente uma dor, podemos sentir a dor de vê-lo com dor, mas nunca será a dor que ele sente, pois a objetivação desse sentimento de dor é que a faz se sensibilizar por ele, e não a sensação da mesma dor.

ocupa. Nesse sentido, pergunto: de que forma os bebês são compreendidos como outros nas relações estabelecidas no contexto da educação infantil? Suas manifestações são compreendidas como comunicações de um outro e respondidas como tal?

Tradicionalmente, os adultos são vistos no primeiro ano de vida como os *outros*, que, inicialmente, dão forma e apresentam o mundo ao bebê por seus atos de significação. O bebê, segundo Bakhtin (2003), começa a se ver e a perceber a si mesmo pelos olhos e pelo toque do outro, que o contorna nas suas sensações voluntária ou involuntariamente exteriorizadas. O que ele sente é único e irrepetível, mas sua objetivação e compreensão apenas é possível pela ação e relação do outro, inicialmente o adulto, consigo.

[...] a criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivo-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação; desse modo, ela aplica a si e aos membros de seu corpo os hipocorísticos no devido tom: minha cabecinha, minha mãozinha [...] ela determina a si e ao seu estado através da mãe [...] Sua forma parece ter a marca do abraço materno (BAKHTIN, 2003, p. 46-47).

O enunciado, conceito de Bakhtin (2006), configura-se em uma unidade comunicativa e significativa sempre ligada a um contexto, podendo se definir desde uma palavra a um texto, um livro a uma imagem... As enunciações constituídas na relação entre adultos e crianças ou entre crianças são compreendidos na relação dialógica, no compartilhamento de significados mútuos e contextualizados. Para Bakhtin (2003, p. 292): “[...] só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem mesmo no sistema nem na realidade objetiva existente fora de nós”.

Nesse sentido, a creche apresenta-se como um espaço social, um contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos. Muitos dos enunciados proferidos entre adultos e crianças estão entrelaçados pelo contexto em que se relacionam por meio dos elementos extraverbais e presumidos dessa relação, como foi mencionado no segundo capítulo. Os horários, as regras, o que se espera de um e de outro e os limites e possibilidades das relações nem sempre são verbalizados, eles estão inscritos presumidamente nos atos, nos tons, na forma como se organiza o tempo e o espaço.

Os bebês, nas relações, vão se apropriando gradativamente desses enunciados, respondendo aos sujeitos (crianças ou adultos) por outras expressões, como choro, riso, gestos e palavras soltas, que provocam outros enunciados nestes.

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é primeiro a linguagem do outro, tomada num primeiro momento sob *aspas*, para em seguida perdê-la e torná-la a minha própria

linguagem, não isolada, mas sempre direcionada ao outro. Não há uma constituição do *eu* sem a presença do *não eu*, o outro em minha contraposição. É o *outro* como o eterno sócio do *eu*, como descreve Wallon (apud PINO, 2005). Mas esse *outro* também é um *eu*, que transforma o *eu* em *outro*. Nesse sentido, o ser humano bebê não é apenas alguém que se constitui pela ação do outro, mas ocupa também o papel de ser *outro* na relação com adultos e entre outras crianças.

Não poderia afirmar que todas as manifestações de respostas, iniciações de comunicação dos bebês ou seus enunciados são compreendidos e visibilizados pelos adultos e outras crianças nas relações. Isso porque muitas vezes há uma composição monológica entre adultos e crianças, numa centralidade posta sobre a interpretação e imposição dos primeiros. Bezerra (2007, p. 192) denota a compreensão de tal situação, ao conceituar, a partir de interpretações bakhtinianas na área da literatura, o termo monologismo como “[...] um único centro irradiador, que não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro. Essa visão monológica pode ser identificada na idéia de que as crianças são formadas pelos adultos, numa visão de socialização vertical, que não as percebe como uma outra consciência, como um *outro* que responde e enuncia sobre seu modo de ser e estar no mundo.

De certa forma, há nas relações com os bebês tensões dicotômicas que os caracterizam ora em sua potencialidade, ora em sua incapacidade de participar dessas relações. A esse respeito, remeto-me às categorias dicotômicas que Prout (2004) cita nos estudos sociológicos da infância, *natureza versus cultura*, *ser versus devir*, *agência versus estrutura*, que permeiam a compreensão e a definição do lugar social dos bebês em suas relações nesse contexto.

Numa crítica avaliativa aos estudos sobre a infância, Prout (2004) tenta encontrar os elos que interseccionam as polaridades indicadas, incluindo o que ele denomina terceiro excluído. Compreende que, apesar da dificuldade de identificar pontos de contato entre essas polaridades, que se excluem mutuamente como categorias teóricas, a complexidade da constituição do grupo social da infância envolve tais pontos divergentes de forma complementar entre si.

É difícil encontrar qualquer ponto de contacto entre elas porque estas definem-se para além do domínio umas das outras, ora apagando tudo quanto possa servir de elo de ligação entre elas, ora distribuindo-o entre si para que se torne propriedade ou de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e ligações entre as dicotomias que originam. Neste sentido, excluem tudo quanto se encontra abaixo e entre elas, anulando a sua dependência mútua e obstruindo elementos importantes acerca do modo como as infâncias contemporâneas são construídas (PROUT, 2004, p. 11)

No contexto investigado, essas polaridades aparecem de forma a se complementar, como indica o autor no que se refere ao campo teórico da sociologia. No entanto, a visão das crianças como natureza, que se inserem e se constituem na cultura, identifica muitas vezes os adultos como portadores desta última e os bebês na condição da primeira. Assim também ocorre com o ser e o devir. O ser é aquele que já é formado, que já é, e o devir é atribuído aos bebês, que estão se constituindo. Nesse sentido, é pertinente a defesa de Prout (2004, p.10) ao afirmar que somos todos ser e devir, enredados pelas estrutura e agentes nela. “Quer os adultos, quer as crianças, podem ser vistas, nestes termos, como seres em formação sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas”.

A seguir, adentrando o contexto da creche pesquisada, faz-se a identificação de relações constituídas pelos bebês com os adultos, dos bebês com outros bebês e outras crianças de mais idade, e ainda dos bebês com o coletivo dos sujeitos que compõem esse lugar. Na análise dessas relações são abarcados elementos múltiplos que as caracterizam – o posicionamento social de cada sujeito (adulto/bebê/crianças), as concepções e funções sociais que fomentam as relações nesse espaço de educação infantil, as interferências dos aspectos estruturais, as ações singulares dos sujeitos enquanto agentes da/e na relação e as interferências que essas relações estabelecem entre si.

É preciso mencionar que optei por tratar centralmente das relações sociais dos bebês, marcadas secundariamente pela materialidade do espaço onde elas se travam essas relações, divididas em três categorias principais de análise: o outro adulto, o outro criança e o outro coletivo.

5.2 OS BEBÊS E O(S) OUTRO(S) ADULTO(S)

Identificar o adulto nas relações com os bebês exige compreender uma presença que se distingue da deles não apenas por ser um *outro* (*o não-eu*), mas por possuir significações e diferenciações sociais por suas características físicas, biológicas, cronológicas, psíquicas e sociais diversas. O papel atribuído aos adultos, nas relações com os bebês, perpassa pela condição de dependência física destes, e nelas a presença dos primeiros é interpretada como indispensável para sobrevivência e desenvolvimento dos últimos. Um pouco mais que as crianças maiores, os bebês dependem dos adultos para as ações mais elementares, como alimentação, higiene, locomoção inicial, etc.

Segundo Pino (2005), o ser humano quando nasce é o mais dependente da espécie animal. A princípio, há uma predominância de sua condição biológica natural, que vai sendo modificada com e no social, o que lhe confere um duplo nascimento: o nascimento biológico e o nascimento cultural. Ou seja, não nascemos apenas como corpo, mas também culturalmente, ao nos tornarmos humanos pelas relações sociais contínuas.

A condição de dependência dos bebês com o outro para sobreviver, poderia, como já foi, ser interpretada como incapacidade em se relacionarem com as pessoas. O que constitui essa idéia não são apenas as características físicas e biológicas, mas também os sentidos e significados constituídos sobre a posição dos bebês frente a outros seres humanos. Vygotski (1996) colabora para a superação dessa idéia de incapacidade relacional dos bebês ao afirmar que, no primeiro ano de vida, o ser humano caracteriza-se por dois aspectos.

Primeiro, por sua máxima condição de sociabilidade – numa oposição aos estudos que caracterizam a criança como incapaz de travar relações com o meio. Para o autor, a extrema dependência do bebê nas ações mais elementares da manutenção da vida implica uma constante relação social, pois é dependente do outro para fazer qualquer coisa. Ou seja, a sua própria sobrevivência o caracteriza como ser social. E o segundo aspecto é a mínima estrutura de comunicação desse período, que vai se constituindo na relação, nessa máxima sociabilidade com o outro (Vygotski, 1996). A identificação de manifestações e respostas sociais do ser humano bebê ocorre desde cedo, pela direção do olhar, dos sorrisos, dos movimentos, que vão se transformando, na relação com o outro, em gestos expressivos.

Isso significa também que essa dependência não se traduz na constituição de uma relação *unilateral*, onde só as ações dos adultos prevalecem de maneira única. Primeiro, porque os bebês não são meros receptores dos cuidados ou significações atribuídas pelos adultos, simples *corpos* a serem tratados, apesar dos saberes produzidos dos campos científicos da Medicina e Psicologia no século XIX terem contribuído para essa idéia. São sujeitos e não objetos (Bakhtin, 2003). Eles se constituem de forma ativa, manifestando-se ao outro por intermédio da constituição gradativa de suas formas de comunicação e expressão.

E, segundo, que as formas como os adultos se relacionam com as crianças são diversas, de acordo com o espaço social em que eles estão. O contexto de uma creche não é o mesmo da casa, do hospital, da escola, da igreja ou de qualquer outro em que possam se encontrar esses dois sujeitos. No contexto da creche, além da identificação dos adultos como profissionais de educação infantil, há uma estrutura que se caracteriza principalmente pela reunião de vários bebês com um número menor de adultos, profissionais que necessitam pensar e planejar suas ações de educação e cuidado com aqueles.

As relações nesse espaço são atravessadas pelas idéias e concepções sobre o papel desse adulto e sobre as expectativas psíquicas e sociais atribuídas às crianças. Em minhas observações durante a pesquisa, verifiquei que as relações entre adultos e bebês são caracterizadas por encontros individuais e coletivos, em situações de cuidado e educação, de forma direta e indireta pela ação destes no espaço organizado.

5.2.1 As relações de cuidado – na presença e na ausência/distanciamento

Entro na creche e encontro no hall dois grupos de crianças maiores (5 e 6 anos) lanchando. Orientadas pelas professoras, as crianças compartilham do momento da alimentação. Cada um com seu lanche, sentados nas cadeiras ao redor das mesas, conversam, comem, riem [...] Minutos depois, entro na sala dos bebês e observo a professora Giovana que coloca um pouco de mingau num potinho e senta-se em frente a Alysson (5 meses) para lhe dar o alimento. Ele come devagar, a cada colher oferecida, sempre olhando a professora a sua frente, que conversa constantemente com ele. Do outro lado está a auxiliar de sala Carla, dando o lanche para Flávia (8 meses), que demora mais a comer. Murilo (11 meses) está na janela olhando para o pátio, com os braços apoiados na abertura desta... Larissa P. (9 meses) engatinha pela sala e pára quando vê algum objeto que a interessa. Júlia A. (11 meses) dorme no berço e Marina (1 ano) no colchão próximo ao espelho [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de março de 2007.)

Passar pelos espaços da instituição, apesar de não ter a intenção de analisar as relações entre os outros grupos, constituiu-se como uma *lente de aumento* para presenciar muitas cenas que aconteciam no grupo dos bebês. Quase sempre chegava à instituição próximo ao horário das refeições, no início de cada período, e encontrava os meninos e meninas dos grupos maiores (de 2 a 6 anos) no grande salão, utilizado como refeitório nesses momentos. Juntos, eles compartilhavam da alimentação, comendo todos ao mesmo tempo, seguindo após, juntos, para outras atividades. Destoando dessa cena, ao entrar pela cerca posta na porta do grupo dos bebês, sempre avistava as profissionais envolvidas com alguma criança específica, numa ação de cuidado, de higiene, alimentação ou acalento, enquanto pelo espaço da sala ocorriam outras situações com as demais crianças. Meus registros iniciam-se quase todos com a frase, “Chego e encontro a professora Giovana alimentando tal criança e a auxiliar de sala Sara ou Carla envolvida com outra criança... e as outras meninas e meninos... sempre envolvidos com outras ações, engatinhando, deitados em alguma almofada, sentados explorando algum brinquedo, se encontrando com alguma criança, dormindo no berço ou no colchão...”

Isso permitiu a identificação das relações entre adultos e bebês permeadas pelas ações pedagógicas de cuidado, no que se refere tanto aos encontros diretos entre esses sujeitos

quanto às relações indiretas que tal situação provoca, ao distanciar esse adulto das demais crianças do grupo.

As ações de cuidado fazem parte do trabalho pedagógico da educação infantil, o que já foi discutido em diversas pesquisas, como as de Ávila (2002), Búfalo (1997) e Tristão (2004), entre outras, que identificam sua indissociabilidade com as ações de educar. O binômio educar e cuidar já se tornou um referencial-padrão para caracterizar o trabalho desenvolvido com as crianças pequenas no contexto da educação infantil, ainda que o termo composto ilustre muito mais a separação do que a indissociabilidade⁹⁰. Apesar de sua associação ao contexto da educação infantil, o cuidado ligado à educação não se restringe a esse nível da educação básica. Para Kramer (2003), educar sempre exige uma postura de cuidado com o outro, o que o caracteriza não apenas como um aspecto específico da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas.

Apesar do consenso discursivo que a área da educação Infantil possui a respeito do binômio educar e cuidar nas relações entre adultos profissionais e crianças da creche, várias pesquisas identificam uma clivagem e uma hierarquização entre as ações classificadas de cuidado com o corpo e as consideradas de cunho pedagógico. Ávila (2002), em seu estudo sobre a atuação das profissionais de educação infantil e as ações de cuidado, identifica essa separação e hierarquização na distribuição de tarefas entre professoras e monitoras. Enquanto a professora se envolvia com os momentos que supostamente eram de trabalho com o intelecto, a outra estava destinada a se ocupar com o trato do corpo – a troca de fraldas, a alimentação, o banho, a limpeza do nariz das crianças, etc... Essa divisão de tarefas entre adultos caracteriza uma fragmentação da criança em mente e corpo, com um enaltecimento das atividades que envolvem os aspectos cognitivos em detrimento das outras ações ligadas ao cuidado corporal.

As distinções produzidas nas ações de educar, identificadas como as que lidam com a razão e as de cuidado ligadas ao corpo, estão relacionadas aos binarismos produzidos no projeto da Modernidade, em que se segmentou o ser humano na tentativa de explicar, pela regularização e normatização, o seu desenvolvimento e definir sua educação. Essa racionalização desencadeia a concepção humana fragmentada – razão-emoção, mente-corpo, cognitivo-afetivo, trabalho-lazer, ciência-arte –, valorizando sempre as primeiras em detrimento das segundas.

⁹⁰ Na língua portuguesa não há uma palavra que explicitamente defina a fusão do educar e cuidar, o que momentaneamente faz ser necessário ainda o emprego do termo composto para assegurar a dimensão e necessidade do cuidar e educar na educação infantil. Na língua inglesa há a expressão 'educare', que funde as palavras educar e cuidar.(CAMPOS,1994)

Sayão (2003) observa que, mesmo com a afirmação da indissociabilidade entre o cuidado e o ato de educar, tanto na bibliografia recente do campo da Pedagogia como na legislação que define as funções da educação infantil, cuidar de seres humanos de pouca idade, considerados improdutivos na sociedade capitalista, ainda é uma ação depreciada, inferiorizada no campo profissional e relacionada com o papel feminino na sociedade. Tanto na esfera pública como na privada, as mulheres são identificadas como as mais adequadas a assumir esse papel de cuidado com o outro.⁹¹

No contexto desta pesquisa, observei que as tarefas realizadas pela professora e pelas auxiliares⁹² de sala não eram diferenciadas, elas compartilhavam naturalmente todas as ações de cuidado e educação. Com isso demonstraram uma compreensão, por vezes verbalizada pelas profissionais, de que os bebês são seres integrais, de corpo e mente, em constante relação educativa com elas. Ambas realizavam qualquer tarefa, a troca de fraldas, a alimentação, o banho... Organizavam um cantinho para as crianças dormirem, acalentavam, propunham histórias e brincadeiras conjuntamente. Embora a professora tenha prioridade ao planejar essas ações e escolher o modo como serão realizadas, no momento de concretizá-las não havia distinções. Alguns aspectos podem ser considerados na constituição da posição de liderança dessa professora: a distinção contratual e financeira, o tempo de trabalho na educação infantil e a experiência profissional com grupos de bebês da professora, que é significativa superior em relação às outras profissionais.

Tristão (2004) também identificou na professora pesquisada em seu estudo o envolvimento intenso nas ações de cuidado com o corpo, sob a idéia da integração corpo e mente das crianças. Mas observou que tal postura está longe de ser predominante na educação infantil, que ainda é caracterizada pela segregação das ações de cuidado, pela organização hierarquizada das atividades desenvolvidas pelo professor e auxiliar de sala de crianças pequenas.

O envolvimento da professora e das auxiliares de sala nessas ações e sua compreensão da integralidade das ações pedagógicas de cuidado e educação contornam as relações entre bebês e adultos nesses momentos. Isso é percebido pelo tempo disponibilizado para esses encontros, que, apesar de estarem atrelados às condições estruturais no que se refere ao tempo institucional, ao número de crianças no grupo, aos materiais disponibilizados, revelam-se

⁹¹ Bourdieu escreve no livro *A dominação Masculina*, que mesmo com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, as profissões que essas ocupam são geralmente as que envolve o cuidado com o outro: como professora, recepcionista, secretária, enquanto os cargos de dirigentes e os ligados às ciências exatas são ocupados na maioria pelos homens.

⁹² Sobre as relações entre professores e auxiliares ver Cerisara (1997).

tentativas de respeitar as crianças em suas necessidades manifestadas. Apesar de algumas ações serem mais determinadas pela instituição, como o horário da alimentação, outras, como o sono, a troca de fraldas, o colo e o banho ocorriam sempre quando era identificada a necessidade e ou desejo das crianças.

Nesse sentido, observo que os bebês solicitam esses cuidados, manifestando-se na busca dos adultos à medida que vão se apropriando de códigos comunicativos com o outro. Wallon (1975, p. 153) auxilia nessa compreensão ao observar que, no princípio da vida, o recém-nascido manifesta “[...] reações descontínuas, esporádicas sem outro resultado que não seja liquidar pelas vias então disponíveis quer as tensões de origem orgânica quer as suscitadas pelas excitações exteriores”. As ações mais simples na resposta dessas reações, que provocam ou não seu bem-estar, são exercidas pelos adultos, ao os atenderem na troca de uma posição, na oferta do alimento, no jeito de dar o colo, na troca da fralda. As respostas dadas aos bebês vão estabelecer elos de comunicação em suas reações com as demais pessoas que com ela convivem. Assim, segundo o autor, as respostas fornecidas aos bebês vão contribuir para que se “torne cada vez mais intencional a manifestação emotiva [deles]” (WALLON, 1975, p. 176).

A emoção é um dos pontos principais que o autor ressalta na constituição do ser humano e na sua relação com o outro desde que nasce. É compreendida como uma função humana de natureza bio-social-psíquica. Tem uma natureza biológica porque o sistema nervoso possui centros para coordenar seus efeitos tanto no plano subcortical (sua expressão é involuntária) como no plano cortical (suscetível ao controle voluntário), e está ligada ao social porque é significada e objetivada nas relações sociais. Cerisara (1997, p. 42) faz uma interpretação da teoria waloniana:

Na infância a emoção é a forma através da qual a criança mobiliza o outro para atendê-la em seus desejos e necessidades, tem portanto um valor plástico e demonstrativo significando a realização mental das funções posturais e tirando delas impressões para a consciência. A emoção consegue estabelecer esta comunicação com o outro através de um diálogo tônico que apresenta um forte componente de contágio.

Assim, as relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear o *outro*, mas também configuram-se como respostas ao *outro* bebê nas suas manifestações emocionais, que gradativamente vai identificando o *outro* adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa de quem ele pode esperar ajuda. Isso é reforçado pelo fato de que, nessa idade e no contexto coletivo da creche, é o adulto profissional que possui a função de reconhecer a necessidade

desse cuidado. Primeiramente, é sob seu olhar que as necessidades de cuidado com o outro são percebidas e identificadas, originando-se daí as respostas ao *outro* bebê.

Ao entrar na sala do grupo dos bebês encontro a mãe de Alysson (5 meses) que foi amamentá-lo, como ocorre todos os dias nesse horário de meio-dia. João Victor (5 meses) e Brayan (9 meses) dormem nos berços, enquanto que Victor (4 meses) se alimenta com a auxiliar de sala Carla no bebê-conforto. Outros meninos e meninas estão pela sala, sentados ou engatinhando pelo espaço. Está um dia quente, e algumas crianças parecem suar mais, como Pedro (10 meses), que está próximo à estante, apoiado a uma prateleira, andando de um lado ao outro. A professora Giovana pára um pouco distante e o chama:

– Oh Pedro! Vamos tomar banho, vamos? – Parada, ela fica a olhá-lo.

Ele se solta da estante, senta-se e engatinha um pouco. Pára no meio do caminho e, sentado, chora em direção à professora Giovana. Ela, em resposta, busca-o, pegando-o no colo, falando palavras de consolo:

– Vamos, vamos tomar um banhinho pra relaxar, está calor hoje! - e sai com o menino para o banheiro.

Quando retorna com Pedro em seu colo, a professora diz:

– Nos demoramos porque o Pedro gostou do banho e não queria mais sair da água [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 4 de abril de 2007.).

Observei que nas relações desses adultos e bebês no momento de cuidado houve uma tentativa dos primeiros em respeitar o tempo das crianças, ao perceberem quando sentem sono, quando estão incomodados com o suor num dia de calor e são convidados para tomar banho, ao serem trocados sempre que necessitam, ao ganharem um colo num momento de choro, ao identificarem jeitos diferentes de comerem e dormirem, etc. É impressa pelos adultos nessas relações uma posição de empatia com os bebês, nas tentativas de entendê-los por meio de uma escuta sensível.

Para Bakhtin (2003), o vivenciamento empático ou a empatia na vida ou na estética ocorre sempre de fora do sujeito ou do objeto que contemplamos e convivemos. Significa que do lado de fora, somos afetados pelo sentimento interior do outro, e co-vivenciamos com ele, empaticamente, sem perder nosso lugar, o que dá o acabamento ou resposta ao que ele sente. Com relação aos bebês, os adultos profissionais exercem uma função importante ao darem significados a essas sensações de desconforto por intermédio de suas respostas às crianças, ao defini-las e respeitá-las como seres humanos que sentem. Aos bebês que ainda não falam, que não expressam verbalmente seus sentimentos, desejos e necessidades, a posição de empatia dos profissionais torna-se imprescindível para sua constituição.

Isso se refere não apenas ao ato de significação, mas também ao posicionamento dos adultos frente aos bebês. Essa posição é aqui vislumbrada pelo conceito de responsividade de Bakhtin (1993), que alude à não-indiferença do *ser* frente ao *outro*, ao lhe dar respostas a partir do lugar que esse *outro* ocupa. Segundo o autor, compreender o outro é compreender seu dever em relação a ele, “(a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é,

compreendê-lo em relação a mim mesmo [...] o que pressupõe a ação responsável, e não a abstração de mim mesmo” (BAKHTIN, 1993, p. 35).

Compreendo que os adultos sempre emitem respostas às crianças e aos bebês, que assumem um posicionamento frente a eles, mas nem sempre os consideram como uma outra pessoa. No que se refere aos bebês, a sociedade moderna os identificou por muito tempo como um *corpo* que necessitava ser salvo, protegido para a manutenção da vida. (FERREIRA, 2000). Goulart (2005) cita termos utilizados ainda hoje para denominar os espaços da educação infantil que evidenciam resquícios da influência médico-higienista, que atribuía como função da educação das crianças pequenas o cuidado do corpo, por exemplo: berçário, lactário, solário, peso e medida.

No que se refere à superação dessa concepção de *corpo* dos bebês, as discussões de Bowlby (1989) sobre a capacidade afetiva deles contribuem para a idéia de constituir relações qualitativas, não pelas delimitações biológicas da díade mãe-filho, como declara o autor, mas nas formas como se pensa nesses momentos relacionais de cuidado. Siebert (1998, p. 81), tratando sobre as ações de cuidado na infância, afirma que a criança “precisa de satisfações corporais sim, mas que lhe sejam dadas enquanto pessoa e não como vegetal”.

Os encontros entre profissionais e bebês nos momentos de cuidado ocorriam individualmente, de forma distinta ao que acontece nos grupos maiores, que realizam essas atividades de forma mais autônoma ou coletiva. Nessas atividades que exigiam a proximidade corporal com as crianças, às vezes os adultos as realizavam conversando, outras vezes não. Quando falavam, eles verbalizavam aos bebês as suas ações, “– Vamos trocar as fraldas, vamos?” “– Tu não gostas de ficar com cocô não é Mariah?” ou contavam sobre algo que aconteceu na sala “– Oh! Brayan, a Gabriela te incomodou hoje né?”, ou sobre fatos que as famílias relatavam de seus filhos. “– Tua mãe me falou hoje, Murilo, que tu querias vir pra creche no sábado, é verdade?” Outras vezes ficavam em silêncio, mas presentificavam e objetivavam suas relações com os bebês pelos gestos, olhares, toques, que eram intensamente sentidos e respondidos por eles. As respostas emitidas pelos bebês consistiam em olhares atentos ao rosto do profissional, ao relaxamento do corpo quando abraçados num acalento, aos braços envoltos no pescoço do adulto quando convidados para sair do trocador, ao choro na recusa de sair da banheira, entre outras manifestações que evidenciavam a sua atenção e envolvimento nas relações com esse *outro* adulto.

Há uma transcendência da palavra oral nos encontros das crianças e adultos, o que não significa negligenciar a importância desta na constituição das relações sociais. Contudo exige a compreensão que junto à palavra, ou no lugar dela, há outras formas de comunicação que

ligam os seres humanos. Rosa Sensat (2006, p.54-55), ao realizar uma síntese da obra de Malaguzzi, observa que

La competencia comunicativa es la de saber hablar para escuchar. Esto genera en el niño un grande placer comunicativo. Una comunicación que no sólo tiene que ver con la palabra, sino con los ojos, el cuerpo, las manos. [...] la comunicación se encomienda a una pluralidad de lenguajes que nascen, ciertamente, en la acción verbal, pero sustentada, compuesta, contaminada y equivocada, enriquecida por toda una serie de actos comunicativos que acompañan la palabra.⁹³

Quero dizer com isto que conversar com os bebês é importante para sua constituição, mas também é importante observar nosso corpo, nossa expressividade nessa relação que é impressa de extraverbais (BAKHTIN, 1976) que completam nossa comunicação com o *outro*: o tom da voz, o olhar de aprovação/desaprovação/alegria/entusiasmo, o gesto feito com cuidado ou rapidez, a força ou a leveza do toque, a espera ou não pela resposta do outro. Os adultos que trabalham com bebês não conversam oralmente o tempo todo com eles, seria ilusório fazer tal afirmação, mas falam ou dialogam constantemente por meio do corpo e de suas ações.

Retornando à discussão anterior, estou de acordo com as conclusões de Paula (1995), que estuda os momentos de alimentação no cotidiano de uma creche, sob a perspectiva de que as ações de cuidado são todas, em sua essência, práticas sociais/culturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o *outro*. Frases como “É ruim ficar com a fralda molhada”, “Vamos tomar um banho para sentir melhor”, “Comida fria não dá né?”, “Isso caiu no chão, não pode comer”, acompanhadas de gestos, olhares de aprovação ou desacordo e modos de fazer compõem esses momentos de cuidados para além de uma satisfação biológica. Vão se constituindo nessas ocasiões hábitos e modos de se relacionar na sociedade em que vivemos que contribuem para a formação subjetiva do ser humano.

O que caracteriza fortemente essas relações de cuidado é a proximidade dos adultos com os bebês permeada pela intimidade da relação corpóreo-afetiva. Elas se diferenciam das relações estabelecidas nos grupos de crianças maiores, em que as ações de cuidado são organizadas de forma mais coletiva, envolvendo um grupo maior num mesmo momento. Contudo, o envolvimento dos profissionais nos momentos de cuidado com o bebê, principalmente nas situações das refeições e das trocas, ocorre sobre a tensão de respeitar o

A competência comunicativa é saber falar para escutar. Isto gera no menino grande prazer comunicativo. Uma comunicação que não somente tem a ver com a palavra, mas com os olhos, o corpo, as mãos. [...] a comunicação se deve a uma pluralidade de línguas que nascem, certamente, na ação verbal, mas é sustentada, composta, contaminada e confundida, enriquecida por uma série de atos comunicativos que acompanham a palavra (SENSAT, 2006, p. 54-55, tradução nossa).

tempo das crianças e o tempo da organização institucional. O tempo da criança no que se refere, por exemplo, ao seu ritmo de mastigar ou engolir a comida, aos horários em que se acostumou a se alimentar em casa, ao gosto de brincar com água, ao prazer que sente ao tirar a roupa, ao funcionamento de seu organismo, que se relaciona com os horários da creche e a necessidade dos adultos de atender várias crianças. Barbosa (2000), em sua pesquisa sobre as rotinas na creche, observou que há uma contínua tensão entre o ritmo interno da criança e o ritmo externo da regulação social. Essa regulação social dentro do espaço da creche está relacionada às condições reais de atendimento às crianças: certamente o tempo exíguo para alimentar ou trocar os bebês interfere na forma como as profissionais se envolvem nesse encontro com eles.

É possível afirmar que as ações de cuidado individual ocupam grande parte do tempo no grupo de bebês. Contudo, esse tempo não é simétrico entre adultos e bebês, pois as profissionais ficam mais tempo nessa ação do que as crianças individualmente. Para compreender essa assimetria, realizei um cálculo ilustrativo, sem a intenção de limitar as ações de cuidado aos momentos de trocar fraldas ou de dar comida. Por serem ações que implicam o distanciamento do adulto do grupo pela relação individual com uma criança, indicam, a meu ver, as condições das relações vividas nesse espaço.

Todos os dias, cada criança vive no mínimo quatro momentos de troca ou banho, mais quatro momentos de alimentação ao longo do período. Ao todo, considerando apenas as ações de cuidado de higiene e alimentação, cada criança passa em geral por oito encontros individuais com um adulto. No entanto, para os adultos, significam oito momentos individuais com cada criança, o que, multiplicado pelo número de bebês que compõem o grupo, significa 120 momentos de atenção individual por dia; dividindo-os entre as três profissionais, resultam numa média de 40 encontros individuais para cada uma. Isso demarca de uma forma muito específica as relações vividas nesse espaço, diferenciando-as das relações entre os grupos de crianças maiores. Na cena descrita no início deste subitem, enquanto as crianças maiores lancham todas juntas, os bebês o fazem um a um, com as profissionais, num encontro mais próximo com o adulto, que ao mesmo tempo proporciona um tempo de ausência desse adulto junto aos outros.

Essa análise quantitativa, além de indicar as marcas estruturais da relação adulto - bebê no contexto da educação infantil, chamando a atenção para o problema da proporção adulto/criança, imprime nesse grupo uma especificidade quanto à ambivalência da presença e ausência-distanciamento do *outro* adulto junto à criança. Ao mesmo tempo em que ele está presente nas relações individuais, ele marca também sua ausência, um distanciamento físico

na relação direta com os outros bebês. Significa reafirmar o que Rossetti-Ferreira já havia identificado em suas pesquisas, que as relações no grupo dos bebês não ocorrem pela *onipresença* do adulto, mas na grande parte do tempo por sua ausência⁹⁴.

Nesse sentido, cabe a pergunta: onde estão e o que fazem os bebês quando não estão sob a ação direta dos adultos profissionais? Como se relacionam os adultos com os bebês sob esse distanciamento?

No próximo item, veremos que esse distanciamento é rompido pelas crianças e adultos por outras categorias de comunicação que ampliam a presença de um junto ao outro e também por estratégias pensadas pelos adultos para proporcionar a segurança e autonomia das crianças nesse espaço.

5.2.2 As estratégias de extensão da presença do outro no outro

Apesar de os adultos não estarem próximos fisicamente dos bebês o tempo todo, constantemente observei estratégias de aproximação entre eles, manifestadas reciprocamente. Caracterizam-se aqui duas formas: uma, comunicação a distancia entre adultos e crianças, por meio da fala, do olhar, do choro, de balbucios e expressões, e outra, a forma pela qual os profissionais organizam o espaço para os bebês.

Início por falar da organização do espaço, que, realizada ou não com intencionalidade congruente, marca a presença dos adultos junto às crianças. Essas marcas não são apenas os elementos e objetos disponibilizados aos bebês, mas também as decisões que os adultos tomam sobre o uso do espaço, compostas por enunciados reveladores das concepções a respeito das crianças e que formam um ambiente não apenas físico, mas social.

A primeira marca encontrada na creche da presença dos adultos nas relações a distância com os bebês foi a decisão de permitirem que eles ficassem livres dos berços, acomodados ou transitando livremente pela sala. Desde os mais novos, de 4 meses, até os mais idade tinham liberdade de estar fora dos limites dessas grades, e tal permissão expressava uma concepção de confiança na capacidade de viverem outras relações além das estabelecidas sob a direção dos profissionais.

Essa ação dos adultos remete-me a uma das imagens que Tonucci (1997) utiliza em seu *Livro com olhos de crianças*, onde aparece um bebê com o rosto triste atrás das grades de

⁹⁴ Essa ausência aqui referida não é deixar as crianças sozinhas na sala ou sem a supervisão de um olhar atento, mas significa não permanecer perto do grupo o tempo todo quando envolvido na atenção individual a uma criança.

um “chiqueirinho”⁹⁵ e a frase entusiasmada da mãe, anunciando a alegria dele com o novo brinquedo. Apesar de a ilustração não condizer com as cenas que observei na creche, ela indica que nossas decisões e ações como adultos estão fortemente atreladas a concepções que podem ou não respeitar as crianças em suas necessidades e desejos. Essas concepções evidenciam o que desejamos e esperamos delas.

No que se refere à decisão de deixar as crianças fora dos berços desde cedo, a pesquisa de Barbosa (2000) sobre as rotinas nas creches indica não ser uma prática corrente em todas as instituições de educação infantil no Brasil. A autora descreve salas que possuem diversos berços fixos, onde os bebês ficam por muito tempo à espera dos adultos. São geralmente considerados um meio de manter as crianças seguras e, conseqüentemente, proporcionar tranqüilidade aos adultos que nesse espaço trabalham. Contudo, a noção que os adultos têm respeito a segurança dos bebês pode ser pautada numa prática de aprisionamento, de limitação de locomoção e, portanto, redutora da possibilidade de vivências e descobertas. Essa noção é constituída nas relações com os bebês e atribui a eles um sentido de incapacidade frente aos adultos.

No entanto, não é só a presença dos berços na sala que configura tal sentido. O próprio Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, na resolução 01/2002, que delibera as normas de funcionamento para as instituições de educação infantil, no artigo 15, define que “[...] o berçário deverá ser provido 50% de berços individuais e 50% de colchonetes (de acordo com o nº de crianças) [...]”, mas acrescenta a essa norma a necessidade de ter na sala “área livre para a movimentação de crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2002). Os sentidos são constituídos nas relações entre as pessoas desse espaço, que podem atribuir a esses móveis outras funções além de ser um lugar para dormir ou ficar preso por segurança.

Na creche pesquisada havia quatro berços, que eram utilizados para as crianças que gostavam de dormir neles e também para circunscrever o espaço, formando cantinhos e esconderijos. A maioria das crianças dormia nos colchões colocados no chão, cuidadosamente forrados com lençóis e travesseiros; por opção da professora, pois, para ela, os bebês ali estavam mais livres para brincar quando acordassem, sem depender dela ou das auxiliares para saírem dos berços. Como não se estipulava um horário para dormir, algumas vezes os berços eram mais buscados para propiciar a alguns deles um lugar mais tranqüilo, sem as investidas dos bebês curiosos que buscavam seus companheiros adormecidos.

⁹⁵ Móvel cercado, onde se colocam os bebês.

A postura dos adultos, na forma de organizarem o espaço está ligada não apenas às condições materiais e institucionais, mas também às suas concepções, construídas com base em suas expectativas socioculturais relativas aos comportamentos, educação e desenvolvimento infantil. Essas expectativas, constituídas pelas vozes (Bakhtin, 2003) que compõem os adultos, vão dialogicamente marcar as formas de acordo com as quais esse espaço social de educação coletiva de crianças pequenas é organizado.

Os espaços nunca são neutros, mesmo os mais cotidianos e habituais de nossa vida. A presença ou ausência de objetos e a forma como são organizados sempre estão comunicando algo sobre e para as pessoas que ali convivem. Para Carvalho, Bonfim e Souza (2004) o espaço é composto por aspectos que se inter-relacionam: físicos (os objetos, a materialidade, o tamanho), sociais (os papéis desempenhados pelas pessoas que o compõem e sua função social) e pessoais (percepção que cada um possa ter do espaço ligado às suas experiências sociais). Nenhum desses aspectos existe sem o outro, e dialogicamente interferem entre si. Tal fato nos permite pensar que as relações no contexto da educação infantil ocorre num espaço físico, entre pessoas, atravessadas por aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Nas ações constituídas pelos adultos verificou-se a ocorrência de enunciados que ultrapassam a palavra verbal, caracterizando o que Bakhtin (1976) denominou *enunciados presumidos*. Entre os adultos há ações que não são anunciadas verbalmente entre eles, mas que indicam suas formas de ver o mundo. No ato de colocar ou não as crianças nos berços, de disponibilizar ou não objetos à sua altura, de acolher ou não sua presença no espaço, os adultos dizem o que pensam sobre elas e o que esperam de suas relações. De forma não verbal os adultos se posicionam frente aos bebês, acreditando ou não em suas potencialidades comunicativas e relacionais, pela forma como organizam o espaço para elas, e para suas relações com elas.



Fotografia 11: Algumas cenas das crianças pela sala
Fonte: Rosinete Schmitt (maio de 2007)



Fotografia 12: Algumas cenas das crianças pela sala
Fonte: Rosiente Schmitt (maio de 2007)

Embora aparente ser simples, a ação dos profissionais ao permitirem que as crianças fiquem livres pela sala representa um importante aspecto nas relações constituídas com os bebês, por ampliarem as possibilidades de encontro dos pequeninos entre si e com o espaço organizado para além da presença do adulto, que muitas vezes está envolvido individualmente com alguma criança.

Falk (2004), ao descrever a experiência húngara do Instituto de Lóczy, fundado por Emmi Pikler⁹⁶ na década de 1940, explica que na educação de 0 a 3 anos o binômio atenção e liberdade é imprescindível. Ou seja, a atenção individual precisa ocorrer, e sua qualidade depende também da confiança que os adultos depositam nas outras crianças e no espaço que ele organiza. Exige desse profissional não apenas o planejamento das ações em que ele estará presente, mas também nas situações em que estará distanciado.

O espaço, nesse sentido, representa, como consideram os italianos (GANDINI, 1998), um terceiro educador, junto com os demais profissionais da sala. Contudo, não é um *educador* formado por si mesmo ou pelo acaso, mas sim pela ação humana, primeiramente pela ação dos adultos, que, de forma consciente ou não, vão circunscrevendo nele suas concepções a respeito das crianças, de seu papel e das relações a serem ali vivenciadas. Transforma-se num lugar pelas marcas sociais e pessoais que os sujeitos vão lhe conferindo em suas relações.

Sob essa organização prévia, pensada ou não, as crianças também, desde cedo circunscrevem sua presença no espaço. Agostinho (2003) demonstra em sua pesquisa que o espaço é permeado pelas ações e significações tecidas pelas crianças e também pelos adultos, que o transformam num lugar da infância e de suas relações. Para a autora, considerar a forma

⁹⁶Emmi Pikler médica pediatra, foi convidada em 1946 a assumir a direção de um orfanato numa rua chamada Lóczy, reestruturando todo o funcionamento desse local, a partir de princípios que envolviam a atenção e o respeito a liberdade da crianças para se desenvolver. Suas ações nesse local passam a ser referencia para estudos, e em 1970, o Instituto de Lóczy se transforma em Instituto de Pesquisa de Metodologias com crianças de espaços coletivos.

como as crianças se apropriam do espaço, dando visibilidade às suas marcas e jeitos de se relacionar nele e com ele, contribui para nos aproximarmos dessas crianças, respeitando suas ações que, por vezes, se distanciam das formas adultas e racionais de estar nesse espaço.

Na creche investigada, percebi que os bebês se relacionavam intensamente com os objetos e o espaço organizado pelos profissionais, e que, apesar de muitas dessas vivências não serem acompanhadas com uma atenção detalhada dos adultos, elas não deixavam de existir. Muitas dessas vivências se passavam de forma silenciosa e invisível aos olhos dos adultos: ficar olhando um móvel pendurado no teto, sentir a brisa entrando pela janela, tocar o piso no chão e descobrir um barulho ao bater com a mão nele, se jogar numa almofada e sentir a sua maciez, encontrar o olhar de outro bebê que está por perto... Configuram-se como eventos irrepetíveis e momentâneos, mas ricamente situados pela ação dos bebês. Embora muitos desses eventos não sejam significados diretamente pelos adultos, a forma como são disponibilizados aos bebês os objetos, os sons, as ferramentas para suas interações entre si e com o espaço, permite considerá-los permeados pela ação do adulto.



Fotografia 13: Maira e o lençol
Fonte: Rosinete Schmitt (maio de 2007)



Fotografia 14: Maira e o lençol
Fonte: Rosinete Schmitt (maio de 2007)

É final da tarde e as professoras continuam a troca das crianças. Enquanto isso Maira (1 ano) está próxima a um bebê-conforto que foi coberto por um lençol dobrado. Só há dois bebês-conforto na sala, e ambos danificados. Isso faz com que as profissionais utilizem lençóis para cobri-los, tornando-os mais aconchegantes e seguros às crianças. Esse bebê-conforto do qual Maira está próxima, havia sido utilizado recentemente para alimentação das crianças, inclusive dela. Ela puxa o lençol trazendo-o para si. Andando com ele agarrado nas mãos, ela se dirige, cambaleante (pois recém aprendeu a andar), para cima dos colchões próximo à janela. Deita-se e tenta colocá-lo sobre si, mas acaba se atrapalhando, pois não consegue estender o lençol dobrado sobre seu corpo, ele se enrola ainda mais com seus movimentos. Com um dos cotovelos apoiado no colchão, Maira ergue seu corpo e tenta com a outra mão colocar o lençol sobre o corpo. Ela puxa uma ponta do tecido, puxa outra, fazendo movimentos constantes, mas sem conseguir se cobrir, pois o lençol, antes dobrado, agora está todo enrolado, o que dificulta estendê-lo. Ela o larga e, engatinhando sobre o colchão, se afasta dele. Em seguida se deita e fica a olhar o lençol. Levanta-se e o pega nas mãos, balbuciando algo, um som contínuo,

difícil de transcrever. Ela começa a andar segurando o lençol com as duas mãos em direção da mesa. Abre seus braços, o que faz o lençol ficar um pouco esticado à sua frente e caído até o chão. Seus pés, ao se moverem, passam por cima no tecido, o que a atrapalha no andar. Quase tropeçando, ela larga o lençol. Depois se ergue e o pega com uma das mãos e tenta colocar sobre a mesa. Em seguida o tira, estica com as duas mãos e coloca sobre sua cabeça. Não é possível ver seu rosto, mas ouço uma risada sonora por debaixo do pano. Em seguida ela retira o lençol, espera alguns segundos e o recoloca sobre a sua cabeça. Ela ri novamente e balbucia sons, com uma entonação alegre na sua voz. Ele repete isso várias vezes: tirar e colocar o lençol sobre a cabeça, seguido sempre de risos e balbucios. Após fazer isso várias vezes, Maira larga o lençol sobre o bebê-conforto de onde o retirou, e engatinha para outro canto da sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de março de 2007)

As crianças interagem com os objetos e a organização do espaço, modificando-os em investidas espontâneas, dando novos usos e mostrando sinais para os adultos em futuras organizações. Na cena descrita acima, um lençol destinado a dar conforto aos bebês no momento da alimentação foi criativamente utilizado pela menina Maira, que o experimentou de várias formas. Primeiro, fazendo tentativas de se cobrir, como provavelmente fazem os adultos com ela quando dorme, depois, esticando-o e erguendo-o com as mãos até descobrir um jeito de cobrir o rosto, o que achou divertido, tudo isso enquanto os adultos estavam envolvidos com a troca de outras crianças.

Outras cenas poderiam ser citadas, como os encontros ocorridos com as imagens e sons que os adultos haviam disponibilizado pelo espaço. As fotos despertavam a curiosidade das crianças, principalmente as que registravam suas próprias imagens e a de seus familiares. Os bebês que já andavam ou engatinhavam as rodearam, olhando-as atentamente e apontando para si e para seus pares. Alguns verbalizavam o que viam, como Júlia A. (11 meses), que apontava para as fotos da mãe e a chamava; outros as tocavam, batendo nelas, outros riam e olhavam para os adultos para mostrar o que viam. Essas imagens, como também os CDs de música, que eram colocados durante o dia no grupo, permeados pelas escolhas dos adultos, indicam que os bebês ouvem e vêem o mundo que os rodeia, algo que por vezes é esquecido por grande parte dos adultos, como já presenciei em minha trajetória profissional.

Bondioli e Mantovani (1998) defendem que um ambiente seguro e pensado para as crianças proporciona uma ampla possibilidade de trocas e de descobertas, contribuindo para a constituição da sua autonomia. Entendem as autoras que a autonomia não significa a separação entre crianças e adultos, mas sim a segurança, nas relações vivenciadas por elas, de poder realizar escolhas e fazer experiências, sabendo que há alguém no ambiente que acredita nela. Quando me refiro positivamente às relações constituídas pelos bebês longe do adulto, não estou defendendo que não haja a necessidade da presença desse adulto por perto, pois ela é imprescindível. Contudo, as relações no espaço coletivo da creche o impedem de

acompanhar diretamente todas as ações dos bebês, o que lhe impõe a necessidade de pensar num espaço organizado de forma atrativa e segura para as ações que eles vão constituir longe de sua interferência imediata. Muitas das interações entre as crianças pequenas no espaço observado são esboçadas na análise da segunda categoria deste estudo, o outro criança.

No que se refere a segurança, Carvalho (1990), em sua tese de doutorado sobre o arranjo espacial e a circulação das crianças pequeninas, observa que elas preferem brincar em zonas circunscritas, em cantinhos, sem perder de vista o educador. Isso parece ser uma pista quanto ao trabalho com os bebês. Também nos permite perceber a importância que o espaço pode ter nas relações deles, sem, contudo negligenciar a necessidade de ter os profissionais em seu campo visão.

Observei que a presença dos adultos no espaço da sala era percebida pelos bebês, que sempre procuravam avistá-los durante as ações que exerciam a distância. A percepção da presença desse adulto, mesmo a distancia, provocava, sempre que necessário, a ruptura de sua ausência por meio de manifestações mútuas que os aproximavam.

Ajuda à Flávia –

A professora Giovana está junto a Pedro (10 meses) dando-lhe o almoço. Ao lado deles está Júlia K. (1 ano), sentada numa cadeira de plástico a olhar a professora, que por vezes lhe fala algo. A professora, envolvida entre dar comida ao menino e a conversa com Júlia, de repente pára e olha Flávia (7 meses) que está num colchão, do outro lado da sala, tentando engatinhar. A menina pára na borda do colchão, não conseguindo transpor a descida que representava, nesse momento, um grande obstáculo para ela. Flávia olha o chão, mexe os braços, como se ensaiasse a descida, mas não avança, o que parece incomodá-la, pois chora baixinho.

– Ó, Flávia. Vai virando que você consegue. Não se assuste não. Vira, vira - diz a professora de longe, sem interromper o almoço de Pedro.

A menina olha a professora e pára de chorar. Mesmo que as palavras lhe soem estranhas ainda, a voz da profissional lhe dá segurança para continuar suas investidas, até que ela desliza de costas e consegue sair do colchão ao ouvir uma voz alegre que lhe diz:

– Isso mesmo Flávia. Viu que deu certo!

(DIÁRIO DE CAMPO, 21 de março de 2007)

O olhar e a fala do adulto possibilitam, muitas vezes, o preenchimento de sua ausência, ou seja, a extensão de sua presença de uma situação a outra. Na cena acima registrada, a professora Giovana, envolvida com a alimentação do menino Pedro, estende sua presença até a menina Flávia, que recém realizava tentativas de engatinhar, além de conversar com outra menina ao lado. Exprime em sua atitude a solidariedade com a menina, que, mesmo a distancia, pela presença e tom de sua voz, sente-se encorajada a continuar suas tentativas. Significa que cuidar do outro extrapola os momentos de cuidado com o corpo na alimentação ou higiene e perpassa por outras situações, que, empaticamente, os adultos vão identificando nas relações com as crianças.

Isso revela que o distanciamento dos profissionais não ocorre deliberadamente, apesar de muitas situações não serem acompanhadas em sua completude e em seus detalhes. Geralmente, o rompimento dessa ausência ocorre pela identificação do adulto de que a criança necessita de alguma ajuda ou interferência, ou ainda pelo chamado da própria criança, por meio do choro, de gestos ou balbucios.

É possível perceber também na cena a realização de várias ações ao mesmo tempo pela professora, o que imprime polivalência às relações estabelecidas com os bebês. Concomitantemente às situações de atenção individual, nesse espaço coletivo as professoras necessitam olhar o grupo como um todo. Como diz a expressão, precisa de *mil olhos*, ainda mais se considerarmos a estrutura possibilitada para o seu trabalho, quando sob sua responsabilidade encontra-se um número grande de crianças, no caso da pesquisa 15, entre meninos e meninas. Mesmo que o planejamento do espaço seja ricamente pensado, a segurança das crianças pequenas, que intensamente experimentam o mundo, ainda depende de seu olhar.

Isso identifica uma posição que os adultos possuem frente às crianças, que define suas relações geracionais, no aspecto da responsabilidade de um sobre o outro. Está sob a responsabilidade dos adultos a segurança delas, o que tensiona muitas de suas ações pela necessidade de dar proteção e de ao mesmo tempo confiar na capacidade de interagir das crianças. Numa discussão mais ampla, a Sociologia da Infância tem identificado as tensões decorrentes dos direitos das crianças à proteção, provisão e participação, os dois primeiros mais relacionados às ações e responsabilidades do adulto e do Estado, numa tensão de oposição ao último. Essas discussões abrangem campos mais amplos, como o da política, no que se refere ao poder decisório das crianças sobre suas vidas na sociedade, mas podem aqui endossar a reflexão, quando pensamos de que forma crianças tão pequenas podem ser consideradas sujeitos ativos e capazes, sem colocar em risco sua segurança.

Sobre essa problemática, volto a mencionar as concepções de criança e bebê que permeiam as relações dos adultos com eles. Segundo Tristão (2004, p. 116- 117), as formas relacionais e práticas na educação são interferidas pelas

[...] expectativas que o professor ou a professora têm sobre o(a) educando(a), expectativas quanto ao sexo, à classe social, à deficiência, à família. Isso vale para bebês, para crianças e mesmo para adultos - quanto eu, professora, acredito nessa pessoa que está à minha frente? Dessa forma, a concepção de infância e de crianças que as professoras constroem determinam as suas práticas. Essa forma de ver é construída no dia-a-dia, certamente tem pressupostos embasados nas concepções filosóficas, sociológicas e psicológicas que estão por trás do trabalho de cada professora, contudo, é no cotidiano, junto às crianças, que ela ganha visibilidade. Na

atuação com as crianças, podemos perceber o que pensam as professoras sobre aquele grupo.

Nesse sentido, haverá diferenças profundas entre as formas de se relacionar com as crianças de uma professora ou profissional que as considera incompletas e passivas, e as de uma outra que acredita na sua capacidade de se comunicar e nas suas potencialidade de interagir com o meio e com os outros. Isso implicará também as formas de considerar o que é perigoso, inseguro para os bebês e aquilo que pode ser encorajado pelos adultos nas suas ações. As profissionais do grupo dos bebês pesquisados apresentavam uma postura de acreditar nas crianças, na capacidade de se manifestarem e de constituírem sua compreensão a partir das relações de alteridade vivenciadas em grupo. Tal crença impunha a esses profissionais a necessidade de pensar o espaço de maneira segura, de escolher os objetos interessantes e adequados, de colocar sempre colchões forrados por lençóis no chão, almofadas, tapetes, de posicionar os móveis de maneira que o ambiente se tornasse atrativo, mas sem impossibilitar a visão para e das crianças.

Além da cena acima descrita, presenciei outros momentos em que os meninos e meninas eram encorajados a distância, pela voz do profissional, a realizar suas próprias ações. Isso ocorreu com Júlia (1 ano e 2 meses), que subiu na prateleira e não conseguia descer, necessitando dos incentivos da professora Giovana para assegurá-la de que não ia cair, e também com Pedro (11 meses), que, incomodado com a presença muito próxima de Gabriela (1 ano e 1 mês), ouviu a voz da professora lhe dizendo que ela só queria brincar.



Fotografia 15: Júlia K. (1 ano e 2 meses) e a prateleira
Fonte: Rosinete Schmitt (junho de 2007)

De certa forma, os bebês iam constituindo também a compreensão do papel dos adultos nesse espaço, solicitando-os quando passavam por alguma situação conflituosa. Observei que esse posicionamento a distancia de confiança dos adultos nas crianças e no espaço organizado, sem a perda de seu olhar cuidadoso e responsivo, contribuía para as crianças confiarem não apenas em suas capacidades, em experimentar, como faz Júlia k. (1 ano e 2 meses) ao subir na prateleira por meio do apoio em um sofá de brinquedo (Fotografia 15), mas também de saberem que os adultos estão ali para as ajudar quando elas precisam ou solicitam.

Essa identificação não só acontecia nas situações em que o adulto profissional era visto como aquele que poderia ajudar, mas gradativamente iam sendo também identificados outros papéis, como o de controlador e/ou de autoridade, o que, apesar de não ser verbalizado, era compreendido pelos bebês de mais idade e expresso em suas ações.

Pedido de ajuda e o receio da interferência –

Júlia A. (1 ano) brinca com uma boneca sentada próximo ao espelho, quando olha para o lado e vê Maira (1 ano e 2 meses) com uma outra boneca. Maira ergue os braços e bate em sua boneca, balbuciando sons que não compreendo. Júlia a olha atenta e diz:

– Neném? – num tom de pergunta.

Maira a olha e puxa a boneca de Júlia A. que ainda tenta detê-la, segurando forte. Mas Maira com uma das mãos a empurra, conseguindo o que queria.

Júlia então chora alto, repetindo *neném, neném*, enquanto Maira segura o brinquedo firmemente em suas mãos. Nesse momento passa a auxiliar de sala Carla, com Victor (7 meses) em seu colo, em direção ao trocador.

Ambas as meninas a olham, contudo Júlia A. parece emitir um pedido de ajuda por sua expressão de choro, enquanto que Maira olha pelo canto do olho, com ar desconfiado, segurando mais ainda a boneca. Contudo, a profissional, envolvida com a troca de fraldas do outro menino, não intervém.

A reclamação –

Flávia (8 meses) sentada próximo a Brayan (10 meses), toca o seu rosto e puxa o seu cabelo. O menino chora, e a auxiliar de sala Sara vai ao seu encontro consolando-o no colo, ao mesmo tempo em que fala a Flávia com olhar sério:

– Ora Flávia, puxando o cabelo do Brayan?! Não é pra fazer isso.

Marina (1 ano e 2 meses), que anda por ali, ouve a profissional falando com a outra menina. Ela se aproxima e bate na cabeça de Flávia com um brinquedo de borracha, o que a faz chorar.

A profissional novamente intervém:

–Marina!– exclama com mais entonação – não é pra bater Marina – continua com mais calma.

Marina a olha, com ar sério. Dá meia volta e vai até a porta do banheiro, onde está a professora com outra criança, resmungando sons que não compreendo em meio a uma ameaça de choro. Bate na porta até que a professora sai de lá de dentro. Ao avistá-la, ergue os braços, continuando a balbuciar em meio a um choro. (DIÁRIO DE CAMPO, 9 de maio de 2007)

Essa percepção de que os adultos podem ajudar ou regular é gradativamente constituída nas relações e significada pelo posicionamento dos adultos frente aos bebês, ao se portarem em situações em que é identificada a necessidade de interferência. As ações de interferência que os adultos realizam nos momentos em que há disputa pelo espaço ou quando chamam atenção por alguma ação que as crianças realizaram, mesmo que o façam calmamente, vão constituindo um papel que se diferencia frente às crianças não apenas por sua condição física, mas principalmente por um posicionamento social, que ao mesmo tempo que cuida, controla. Nas relações de diálogo entre bebês e adultos, estes vão se posicionando a partir das significações dos papéis estabelecidos, e as crianças desde pequenas vão se apropriando dessas significações, buscando esse papel de controle/autoridade, como fazem Marina quando reclama da outra profissional, ou Júlia e Maira, que, apesar de posições diferentes, percebem que esse adulto pode lhe responder de alguma forma.

Isso nos reporta ao que escreve Faria (1999) sobre o fato de que as instituições de educação Infantil, como qualquer outra instituição, se compõem pelo binômio atenção-controle, que é exercido principalmente pelos adultos sobre as crianças. “Ao mesmo tempo em que é dada a devida atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade” (FARIA, 1999, p. 71). Sob essa condição relacional vão se inserindo e se consolidando, entre crianças e profissionais regras, normas de conduta,

expectativas de comportamento e posições que permeiam as relações constituídas nesse espaço e, de maneira geral, nas relações entre a geração adulta e a infância.

O papel de dar atenção e controlar é exercido pelos adultos não apenas nas relações destes com as crianças, mas também nas mediações realizadas no encontro entre os pequeninos. Observei no contexto investigado várias situações em que os profissionais, próximos ou distantes das crianças, intervinham com frases, olhares e gestos de forma a controlá-las e incentivar condutas esperadas para o convívio coletivo. O desafio que se coloca é a construção de relações que privilegiem a atenção e não o controle autoritário, na constituição de princípios que prezem pela solidariedade, respeito, generosidade e amizade.

Uma das frases muito pronunciada pelos adultos era *faz carinho*, principalmente quando os bebês se tocavam ou se exploravam de forma ávida. Presente nessa frase está uma tentativa constante de que as crianças possam construir vínculos de amizade e respeito um com o outro, além de primar por sua segurança.

5.2.3 Os encontros em outras ações pedagógicas

Além das ações pedagógicas que envolvem o cuidado, a organização do espaço e as interferências e mediações realizadas em diversas situações de atenção e controle, identifiquei na pesquisa outras ações com intencionalidades educativas que marcam a presença dos adultos profissionais nas relações com e entre os bebês. Elas envolvem o encontro do adulto profissional com o grupo ou pequenos grupos, ou ainda na organização de encontros entre as próprias crianças, principalmente as que ainda não conseguem se locomover.



Fotografia 16: Professora contando histórias aos bebês
Fonte: Rosinete Schmitt (abril de 2007)

Cito aqui as propostas feitas pelos adultos, professora e auxiliares de sala para o encontro com e entre o grupo, quando não estão envolvidos com as ações pedagógicas de cuidado em momentos de higiene, alimentação ou sono⁹⁷, sem desconsiderar a importância do planejamento delas, como pontuou a pesquisa de Coutinho (2002). Contar histórias, ouvir músicas, dançar, brincar com bonecas, carrinho, bola ou balão, fazer massagem, oferecer diferentes objetos para explorações e brincadeiras, conversar com grupos pequenos de bebês, entre tantas outras atividades, que também podem se fazer presentes nos momentos de cuidado.

Essas propostas caracterizam-se pela ação dos adultos de trazer novos elementos para as relações com os bebês, de forma a ampliarem suas possibilidades comunicativas e expressivas. São ações que dependem dos adultos, nesse contexto as profissionais, situando os bebês numa posição de dependência não apenas física, mas também cultural, ao oferecerem vivências que podem contribuir para ampliar sua constituição humana. Segundo Amorim e Rossetti Ferreira (2004), os bebês dependem do outro não apenas na sua sobrevivência física, mas também para sua inserção na sociedade, na cultura e no grupo social. Nesse espaço onde os bebês passam quase 12 horas por dia, são os adultos profissionais que trazem ou não histórias, livros, brinquedos, músicas, imagens, como também são eles os que têm o domínio da fala no grupo e que permitem ou não o contato dos bebês com outras crianças maiores, ainda que suas propostas pedagógicas não possam prever as interações e ações das crianças, pois elas enquanto sujeitos, modificam tais iniciativas dos profissionais.

Muitas vezes as ações de cuidado podem ser confundidas como momentos estanques no universo mais amplo das relações do grupo de crianças na creche, com uma classificação distinta de *atividade pedagógica* (BARBOSA, 2000), quando se exerceria o papel e a posição de professor. Isso foi percebido por Ávila em sua pesquisa, ao observar a separação conceitual das ações das profissionais –as atividades que expressavam uma suposta *produção* ou o exercício de *ensinar* algo às crianças pequenas eram privilegiadamente associadas à imagem do professor. Conseqüentemente, essas atividades pedagógicas podem, e ocupam muitas vezes, um lugar no planejamento, (quando pensadas) em detrimento das demais ações, vinculadas à idéia de atividade rotineira e de cuidado, que por vezes não se fazem presentes na reflexão das professoras e profissionais da educação infantil.

⁹⁷ Utilizo aqui o termo ações pedagógicas de cuidado para não correr o risco de considerarem que tais momentos não sejam de cunho educativo, e que não devam ser planejados.

Tristão (2004) observa que a imagem de professor, ser a de alguém que ensina e produz *trabalhinhos* com as crianças pequenas é uma questão conflituosa na constituição do trabalho com os bebês. Percebeu que a professora com quem realizou a pesquisa, mesmo apresentando uma prática dialógica e atenta às ações sutis de cuidado com o grupo, apresentava um sentimento de falta de algo que a caracterizasse como docente.

De maneira geral, a crença que os bebês não possuem concentração, que não capazes de se envolver por algum tempo em alguma proposta de encontro com o outro, ainda perpassa o imaginário das profissionais, que vinculam a idéia de improdutividade a essa fase da vida do ser humano. Essa idéia está próxima dos manuais descritivos do desenvolvimento infantil, que coloca os bebês em um lugar transitório, do *ainda não ser*, do imaturo que necessita se desenvolver para poder então se relacionar com o mundo. Isso de certa forma contribui para o sentimento de ausência de *produção* no trabalho com crianças bem pequenas.

Segundo Jobim e Souza (1996), considerar um indivíduo imaturo ou não é um julgamento de valor do âmbito social tomado apenas sob aspectos biológicos. Algo que esteve presente por muito tempo na Psicologia do Desenvolvimento pela abordagem evolucionista, que contribuiu para o processo de naturalização dos julgamentos de incapacidade do bebê humano, tomando base uma visão etapista do desenvolvimento.

Afinal o que fazem os bebês na creche além de serem cuidados pelos adultos profissionais? Temos possibilitado o que para suas relações? Consideramos que eles ouvem, vêem e sentem o mundo no qual estão se inserindo, que são afetados pelo espaço e pelo outro, e que neles interferem também? Se somos nós, adultos, incumbidos socialmente de apresentar o mundo às crianças, ajudando-as a dele fazerem parte, o que e como temos mostrado esse lugar tão rico de imagens, sons, cores, valores, saberes, entre outras coisas, aos que recém chegaram?

No grupo investigado observei a constituição de relações entre adultos e bebês que rompem com a idéia valorativa de imaturidade dos pequenos. Com a proposição de diversas vivências envolvendo diferentes linguagens, é possível perceber uma inversão de posicionamento dos adultos frente às crianças, ao considerar não o que lhes falta, não a sua pretensa imaturidade, mas suas possibilidades e potencialidades em interagir com as pessoas, com os objetos, com o mundo, a partir de sua curta experiência de vida.

Uma das proposições recorrentes no grupo investigado era a de contar histórias. Nesses momentos observava na professora uma postura de conversar e contar às crianças historietas, às vezes inventadas por ela mesma, num posicionamento de quem fala para alguém que realmente se acredita que está ouvindo. Seus olhos direcionados às crianças, e a

forma como respondia as reações delas ao perceber expressões que denotavam sensações de medo, recusa, riso –, evidenciam um encontro de diálogo, em que não há um roteiro a ser cumprido quanto às respostas das crianças, mas uma possibilidade imensa de comunicação e descobertas a serem vivenciadas. Isso é diferente de uma proposição monológica, em que o adulto fala sem considerar quem está à sua frente, ouvindo e vendo, uma aplicação da atividade pela atividade.



Fotografia 17: A menina Gabriela curiosa com o fantoche..
Fonte: Rosinete Schmitt (abril de 2007)



Fotografia 18: Professora contando histórias com os bebês
Fonte: Rosinete Schmitt (abril de 2007)

Com livros, com fantoches, com um avental onde se colava as personagens, com gestos e diferentes entonações de voz, havia um olhar voltado para os bebês, que se interessavam pela forma como a professora falava ou, porque não, pela história, pelos objetos e personagens utilizados no enredo, ilustrados com imagens ou com bonecos.

Estão de bruços nos colchões próximo ao balcão grande da sala Victor, Larissa H. e Alysson (os três com 5 meses), em meio a almofadas e alguns brinquedos. Os outros meninos e meninas que já engatinham ou andam estão pela sala. A professora Giovana, após dar um banho em Pedro (10 meses), e colocá-lo para dormir, se reúne aos três bebês menores nos colchões. Traz consigo uma grande caixa azul redonda, da qual tira um fantoche de palhaço que alegremente fala sob os movimentos e articulações da professora : “Olá pessoal...” iniciando uma cantoria em meio a histórias e diálogos que precedem o surgimento de outros personagens que saem da mesma caixa. Murilo (1 ano) e Larissa P. (9 meses), que estavam do outro lado da sala, se aproximam, ao ouvir tão colorido chamado [...] Gabriela (1 ano), que estava na janela a olhar as crianças maiores que brincam lá fora com seus grupos, se aproxima, olha, toca o personagem, que fala com ela, mas retorna à janela, parecendo mais interessada no que ocorre longe dali... Quando a professora tira o lobo da caixa, Gabriela retorna e olha atentamente para os dentes brancos da boca do fantoche. A professora aproxima-o dela, mas com receio ela dá alguns passos para trás. A professora acaricia o fantoche, dá beijos, abraça, mostrando à menina que não há perigo em tocá-lo, falando: “Ele é bonzinho, Gabriela, olha só que bonitinho que ele é! Gabriela se aproxima novamente, dessa vez com mais coragem em estender a mão e tocar o personagem... (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de abril de 2006)

Algo que caracterizava as proposições desses encontros com intencionalidades educativas com todo o grupo é a forma como os adultos reuniam as crianças, ao lançarem convites para sua aproximação, e também o respeito que demonstravam com o distanciamento ou desinteresse das que estavam envolvidas em outras situações que ocorriam na sala. Não havia necessidade de formar uma roda ou de colocar os bebês em posições de *platéia* para vivenciar as propostas. Geralmente, os bebês eram atraídos pelas novidades trazidas e pelo chamado oral que os adultos realizavam, mas não todos ao mesmo tempo e nem por todo o tempo. Dos que não podiam se locomover no início da pesquisa, como Victor, Larissa P. Alysson e João Vitor, a professora se aproximava mais, sendo quase sempre ao lado deles o local onde ocorria a atividade.

Muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo...

Enquanto a professora Giovana está sentada nos colchões a contar histórias com fantoches, Maira (1 ano e 3 meses) vê um sapato de adulto perto das prateleiras e vai em sua busca. Tenta colocar os sapatos em seus pés, erra o par, desequilibra, cai, se levanta, tenta de novo. Olha atentamente para os pés, distanciando-se da brincadeira de fantoches com que há pouco estava tão envolvida.[...] após andar com os sapatos pela sala, Maira se aproxima novamente da professora, que continua a brincar com fantoches com outros bebês... Júlia K. (1 ano e 3 meses) e Pedro (1 ano e 1 mês) estão ali próximos, por vezes olham a professora, que continua a contar a história com fantoches, mas não se interessam em se aproximar, pois estão muito envolvidos com a brincadeira de subir e descer da prateleira [...] Murilo (1 ano e 2 meses), tranqüilamente deitado no bebê-conforto, às vezes olha a professora com os fantoches, outras vezes observa Júlia e Pedro nas prateleiras. [...] A professora ainda brinca com os fantoches no colchão, na companhia de Brayan (1 ano), Larissa P. (1 ano) e Victor (8 meses), que tocam os personagens, por vezes colocados em suas mãos. Há uns 3 metros dali, Larissa H. (8 meses) olha atenta. Quando a professora lhe oferece um dos fantoches, a menina vem engatinhando, com certa pressa e sorriso nos lábios. A professora sorri, com brilho nos olhos, dizendo:
– Vem, vem, aqui com a gente. Que coisa mais linda! [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de junho de 2007).

Barbosa (2000), em sua pesquisa, escreve que os bebês possuem um tempo, um ritmo interno ainda não totalmente controlado pelo social, possível de se observar pela ruptura que realizam sobre a ordem institucional da creche, ao dormirem quando têm sono, chorarem quando sentem algo, se movimentarem de forma mais voluntária que as crianças maiores, que são mais controladas pelas ordens instituídas. A autora ainda observa que essa característica vai se perdendo ou se conformando sob o constante controle do meio social, pelas ordens dos adultos e da instituição, provocando, muitas vezes, uma clivagem entre o horizonte ideacional dos profissionais e o das crianças.



Fotografia 19: Larissa H. (5 meses) brincando com uma boneca
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)

Os profissionais da sala dos bebês pesquisados também propunham amiúde brincadeiras com bonecas, tanto para meninos quanto para meninas, oferecidas com outros adereços, como fraldinhas para cobri-las, bebê-conforto ou travesseiros para aconchegá-las. As crianças que já tinham maior independência de movimentos envolviam as bonecas nos braços, as embalavam ou as cobriam, numa contraposição aos manuais da psicologia do desenvolvimento, que ignoram a capacidade imaginativa dos bebês nessa idade.



Fotografia 20: Larissa (1 ano) e Gabriela (1 ano e 3 meses) envolvidas com brincadeiras de boneca.
Fonte: Rosinete Schmitt (julho de 2007)

Grabriela (1 ano e 3 meses) tem uma boneca nos braços, enquanto está sentada num sofá próximo ao espelho. Larissa P. (1 ano) senta-se ao seu lado com uma outra boneca (Fotografia 20). Esses brinquedos foram oferecidos pela auxiliar de sala Carla, que, embalando Maira no bebê-conforto, percebeu o interesse das meninas pela boneca de Júlia (1 ano e 2 meses), que estava em seu colo. A professora Giovana acompanha a cena e diz: – Vamos fazer os bebês dormirem, vamos? Ah,

eu vou pegar umas cobertas pra eles porque está frio hoje. Falando isso pega algumas fraldinhas do armário e oferece às meninas. Larissa P., logo que pega, tenta tapar o seu bebê, colocando a fralda sobre o corpo dele, que está no chão. Gabriela, com a boneca abraçada em seu colo, não se interessa pelas fraldas oferecidas, mas ouve a musica de ninar que a professora começa cantar e balança seu corpo, embalando o bebê (DIÁRIO DE CAMPO, 6 de julho de 2007).

Há também as ações pedagógicas dos adultos para os encontros entre as crianças, a fim de provocar aproximações e estabelecer mediações. No grupo pesquisado, alguns bebês no início da pesquisa não caminhavam nem engatinhavam, o que limitava o encontro com os seus pares, sempre dependendo da ajuda alheia para tal. O encontro entre eles, entre os que não conseguiam se movimentar, somente o adulto podia proporcionar, assumindo uma posição primordial ao possibilitar tais aproximações. A professora Giovana, atenta a essas limitações provisórias dos bebês, constantemente organizava encontros entre eles, como é possível visualizar nas fotos seguintes, onde Victor (5 meses) é colocado pela professora próximo a Pedro (10 meses) (21 de março), ou ainda quando realiza a aproximação entre Victor, Alysson e Larissa H. (todos com 5 meses) (Fotografias 21 e 22) em torno de um brinquedo.



Fotografia 21: Encontro entre Pedro e Victor.
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)



Fotografia 22: O encontro de Alysson, Larissa H. e Victor.
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)

Às vezes esses encontros eram mediados pela fala da professora, que empaticamente comunicava as ações de um bebê aos outros. Outras vezes deixava que eles próprios tomassem a iniciativa nessa relação, pelos olhares que lançavam uns aos outros, pelos toques, pelas mãos que se encontravam, pelos sorrisos que trocavam. Por sua postura, a professora

revela sua compreensão de que os bebês são capazes de se relacionar e que sua mediação é importante para que isso se concretize.

As mediações também ocorriam com os que já se movimentavam e podiam ir de encontro ao outro. O olhar interpretativo dos adultos muitas vezes completava esses encontros, endossando-os com significações e valores que iam se compondo nas relações.



Fotografia 23: O cumprimento de Júlia A. e Mariah
 Fonte: Rosinete Schmitt (julho de 2007)

Mariah (1 ano e 3 meses) anda de mãos dadas com a professora Giovana em direção ao banheiro. Ao passar por Júlia A. (1 ano e 2 meses), que brinca com uma boneca no chão, Mariah lhe acena, dando tchau. A professora nota o gesto da menina e pára, incentivando a despedida: – Dá tchau para a amiga, dá Mariah. Dá um beijo nela! A menina, apesar de não olhar a professora, se abaixa em direção ao rosto de Júlia, fazendo um beicinho para beijá-la, enquanto esta lhe oferece o rosto. Ambas se beijam, para só depois Mariah seguir seu caminho ao banheiro (Fotografia 23). (DIÁRIO DE CAMPO, 6 de julho de 2007)

Levar um bebê ao encontro de seu coetâneo, fomentar e mediar as interações entre as crianças, posiciona o adulto como um co-ator das relações estabelecidas entre elas. Um mediador, nas palavras de Vygostski, que possibilita e facilita as interações entre os bebês. Isso exige do adulto muitas vezes o papel de contemplador das ações dos bebês nesse espaço, mas com uma função primordial, a de lançar proposições e respostas às crianças em suas relações. Seu ato tem responsividade, na figura daquele que possui condições diferentes das crianças de lançar para além do que é visto e vivido, de significar e mediar as possíveis respostas entre os bebês.

Nas relações observadas dos adultos com os bebês, percebi que as mediações exercidas pelos profissionais configuram-se numa presença entre as interações das crianças.

Contudo, também observei que algumas vezes os adultos, atribulados pelos afazeres cotidianos, interrompiam os encontros entre os bebês, em nome de alguma ação que julgavam ser mais importante, como o cuidado com o corpo. Essas interferências algumas vezes são avisadas pela fala, que anuncia um convite para ir a um outro lugar (como ir ao banheiro, tomar banho ou ir para outro canto da sala almoçar, etc.) Mas outras vezes ocorrem sem esse anúncio, quando as crianças são pegas no colo, sem que o adulto lhes fale ou as avise de sua aproximação.

[...] Alysson (7 meses) engatinhando encontra um objeto plástico no chão, o pega e volta a realizar o movimento de esfregar este no piso, provocando o barulho novamente. Desta vez, o barulho atrai Mariah e Marina (ambas com 1 ano e 2 meses) que ficam em pé, ao redor dele, observando a sua ação. A cena é interrompida pela auxiliar de sala, que pega Alysson de costas, levando-o para lanchar. Notei que a profissional pega o menino sem lhe falar nada, interrompendo repentinamente sua curiosa experimentação do barulho que fazia no chão [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de maio de 2007)

Essa cena ilustra algumas das que presenciei, quando as profissionais dirigiam aos bebês sem perceberem o que eles faziam, e ainda sem avisá-los dessa interrupção. Mostra que, apesar de todo o esforço constituído pela professora e auxiliares de sala em perceber os bebês como sujeitos, em respeitá-los em suas ações, ainda sim encontravam dificuldades de manter essa postura, principalmente quando envolvidos por uma rotina instituída que apressa a realização de todas as ações de cuidado com os bebês num tempo limitado.

5.2.4 A presença de outros adultos profissionais, possibilidade de vínculos e de diferenças nas relações.

Um das questões que permearam por muito tempo a discussão sobre a frequência dos bebês à educação infantil formal é o desenvolvimento de vínculo com um adulto de presença estável e qualificada, oriundas das discussões da teoria do apego. Salvaguardando as críticas com relação às interpretações dos estudos bowlbyanos, mencionadas na primeira seção desta dissertação, não é possível negar que a construção de vínculo ocorre e é de muita importância para o estabelecimento de relações afetivas, não apenas para os bebês, mas para qualquer ser humano.

Na observação das relações dos profissionais da sala com os bebês é possível perceber que a formação desse vínculo é intensa, marcada pela construção da confiança com os que mais convivem com eles. Durante os momentos em que estive na creche observei a real necessidade das crianças de terem por perto os adultos profissionais conhecidos por eles, e

suas reações de estranhamento quando, por algum motivo, ocorria a substituição por outro profissional que pouco convivia com o grupo. Algumas crianças, mais do que outras, demonstravam desconforto e estranhamento nesses momentos, como Pedro, que chorava e pedia colo. Essas manifestações frente ao outro desconhecido são respostas que os bebês nos dão de que não são alheios aos acontecimentos e nem às pessoas que os rodeiam.

Carvalho (1990) em sua pesquisa sobre a organização do espaço já havia mencionado sobre a necessidade das crianças pequenas em terem por perto os adultos que elas conhecem, como uma característica de suas relações no espaço da creche.

Contudo, ainda que ocorra a construção desse vínculo, o contexto da creche não é apenas formado pela professora e profissionais da sala dos bebês. Há nesse espaço outros adultos, que vão adentrando o universo relacional das crianças pequenas, criando outros laços afetivos gradativamente, nos constantes encontros.

Na creche pesquisada, observei que a construção de vínculos com outros profissionais ocorria nos momentos em que eles entravam na sala para ajudar em situações diversas, como na alimentação ou quando substituíam os profissionais que se ausentavam por algum motivo. Encontrei nesse contexto duas situações distintas: uma quando esses adultos entravam com a presença das profissionais da sala e a outra quando permaneciam no grupo sem a presença delas. Na primeira situação, as crianças apresentavam-se mais tranquilas e solícitas ante a presença desse outro, demonstrando se sentirem seguras; na segunda, ao contrário, inicialmente havia muitas reações de estranhamento, até que se estabelecesse um elo de confiança.

A observação de que os bebês demonstram mais segurança em conhecer o *outro diferente* quando estão na presença dos que confiam me instiga a questionar: de que forma ocorrem esses encontros com os adultos que lhe são estranhos? Essa é uma preocupação presente nas discussões sobre a inserção na creche, no que se refere à separação dos bebês de suas famílias, tema estudado pelo grupo de pesquisa CINDEDI, da USP de Ribeirão Preto, e por pesquisadores italianos. Muitos desses estudos (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2003) fazem referência à importância das relações iniciais entre a creche e a família, e citam experiências positivas em que a inserção da criança ocorreu com a participação de seus familiares mais próximos, presentes durante um bom tempo na instituição, contribuindo para a constituição do vínculo afetivo de seus filhos ou filhas com os adultos profissionais, como também da família com a creche.

Não cabe aqui fazer uma reflexão sobre a temática da inserção, mas esses estudos pontuam a importância de constituir processos para a construção de vínculos, respeitando os

sentimentos e necessidades dos sujeitos envolvidos. No que se refere à relação entre os adultos e as crianças dentro da creche, parece necessário refletir sobre o modo como permitimos e planejamos a constituição de vínculos entre os bebês e os demais adultos que fazem parte do coletivo da creche. Há planejamento para propiciar esses encontros gradativamente? Ou eles ocorrem na emergência de suprir as faltas dos profissionais da sala?

No grupo estudado, as profissionais que freqüentavam a sala cotidianamente (para ajudar nas refeições ou apenas para conversar com os bebês e adultos) eram as que mais construía vínculos com as crianças, mas isso não acontecia com os que substituíam os profissionais em suas faltas. Esses adultos apareciam apenas quando a professora ou as auxiliares faltavam, demoravam mais para obterem a confiança dos bebês e, conseqüentemente, para conhecê-los. A presença dos profissionais da sala no encontro dos bebês com outros adultos estranhos possibilita o anúncio de algumas linguagens que só são compreendidas pela convivência constante, como o significado de determinados choros, os pedidos realizados por gestos ou expressões, as sensações expressadas, as preferências anunciadas, etc. Quando os profissionais da sala não estavam presentes, os adultos que os substituíam demoravam mais compreender as crianças.

Hoje as profissionais da sala estão ausentes, por motivos de saúde. Foram substituídas pela auxiliar de sala de outro grupo e pela auxiliar de ensino Mariana. É o primeiro dia de Mariana na creche, e logo foi chamada para substituir a professora dos bebês. Assim que entra na sala ela diz: “É minha primeira vez com os bebês, nunca trabalhei com eles”. Seus olhos estão meio assustados, passeiam pela sala, parecendo que não quer perder nenhum de vista. Pedro (1 ano) chora muito e ela o pega no colo para acalmá-lo. O menino a olha por alguns instantes e chora. Ela o embala, embala, até fazê-lo dormir.[...] No momento do almoço, Mariana dá comida para João Vitor (8 meses). Ele come devagar, e ela estranha: “É assim mesmo?” O menino recusa a comida, e ela me pergunta: “O que eu faço?” [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de maio de 2007)

Apesar do estranhamento nessas situações ser remetido aos bebês, pela manifestação de seu choro ou pela recusa de aproximação com o *outro* diferente, observei que os adultos também expressam seu *não conhecimento* pelo *outro* bebê.

No episódio acima, é possível perceber que a construção de vínculo e de conhecimento pelo *outro* não é de via única, como se fossem só os bebês que estranhassem ou necessitassem conhecer os adultos. O inverso também acontece e nos desafia a assumir a posição daquele que permite ser conhecido pelo *outro*, no momento em que percebe seu desconhecimento frente a ele. No que se refere aos pequeninos, esse posicionamento por vezes é negligenciado, numa postura adultocêntrica que os profissionais assumem de achar que tudo sabem sobre o que é ser bebê, sobre o que é ser criança, numa concepção universalizada e abstrata. Exige,

como afirma Guimarães (2006), um espaço para que as expressões das crianças apareçam na relação, para que de fato elas sejam conhecidas pelo outro adulto.

A presença de outros adultos, além dos profissionais da sala, em relação com os bebês, ao mesmo tempo que possibilita uma ampliação de seus vínculos afetivos, revela formas diferentes de se relacionar.

Sobre a ampliação desses vínculos, presenciei no estudo a constituição de vários vínculos afetivos entre bebês e adultos que não eram da sala. Cito como exemplo a ligação afetiva entre o menino Murilo e a professora Marta, que trabalhava na secretaria da creche. A professora ia constantemente à sala dos bebês ajudar nos momentos de alimentação e, nessas idas, conversava muito com Murilo, que construiu um vínculo forte com ela. As manifestações afetivas de Murilo e da professora eram mútuas, ele sempre a recebia de braços abertos para abraçá-la, ou reclamava com choro quando não recebia sua atenção. Outras crianças também possuíam seus afetos fora da sala e recebiam convites para passear pela creche ou para brincarem na sala.

Na observação das relações dos bebês com outros adultos, percebi também a presença de diferentes posicionamentos, revelados nos enunciados proferidos nesses encontros, principalmente os que ocorriam nos momentos de substituição dos profissionais da sala, como ilustra a cena abaixo.

Hoje a auxiliar de sala não veio, e foi substituída por uma profissional de outra sala. [...] a professora Giovana está no banheiro com outra criança, e a auxiliar substituta acaba de dar o almoço à Marina (1 ano e 1 mês), e a leva para o colchão na tentativa de fazê-la dormir. Contudo, Marina não aceita, pois não está com sono. Mas a profissional, acostumada a colocar as crianças de seu grupo para dormir após o almoço, tenta fazer o mesmo nessa turma. Marina se remexe, se contorce até que a profissional a pega no colo e a coloca no berço, dizendo: – Vai dormir, vai, Marina. Em seguida coloca uma outra criança no bebê-conforto para dar o almoço. Marina se levanta no berço e começa a chorar, esticando seus dois braços para fora. A profissional continua o que estava fazendo, sem olhar para menina que chora. Nesse instante chega a professora Giovana, que olha de imediato para Marina que chora no berço. Alheia ao que havia acontecido anteriormente, vai ao encontro da menina e a retira do berço dizendo: – Você não está com sono, né Marina? Você só dorme quando tem sono, e nem gosta de ficar presa, né? Vamos sair daí vamos... (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de maio de 2007)

A cena acima alude à presença de diferentes possibilidades de relações entre crianças e adultos dentro de uma única creche. Essas diferenças, vislumbradas nos enunciados e respostas que os adultos direcionam aos bebês, podem ser atribuídas a diversos fatores: o fato de a primeira profissional, nessa cena específica, estar substituindo outra e não conhecer a dinâmica das relações no grupo dos bebês; a presença de concepções diversas sobre a rotina da creche entre os profissionais; a composição polifônica das profissionais, que fomenta suas

ações e expectativas diversas frente às crianças⁹⁸; a presença de diferentes entendimentos sobre o cuidado e educação das crianças numa mesma creche e a compreensão e defesa diversas sobre a proposta pedagógica para educação infantil.

Mesmo que os profissionais da creche compartilhem significados comuns a respeito de suas relações com as crianças, principalmente no que se refere à sua responsabilidade na proteção/segurança e educação delas, ainda sim estão presentes formas singulares de compreensão e significação. Essas diferenças entre as profissionais recaem principalmente sobre as concepções que elas possuem e expressam frente às crianças, fomentando um espaço de relações múltiplas, não apenas com vários adultos, mas com vários modos de compreensão e ação. Expressam a subjetividade dos profissionais, que, apesar de atuarem num mesmo campo, são constituídos por aspectos sociais diversos, por outras vozes, que se manifestam em suas ações próprias, atravessando seus enunciados e suas ações, os enunciados e ações de outras pessoas, de outros grupos e espaços sociais que vão se configurando e dialogando no e com o contexto em que atuam.

Numa pesquisa sobre as diferentes representações que profissionais da creche atribuem aos bebês, Melchiori e Alves (2001, p. 26) afirmam que é preciso perceber

[...] o educador como um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São partes da mesma coisa. É importante, então, prestar atenção às concepções, crenças, valores e projetos de vida desse profissional. Muitos deles não aparecem claramente durante o processo de formação. Porém, refletem-se na atuação desse profissional, influenciando a qualidade geral de seu trabalho.

É preciso salientar que o pessoal, o subjetivo, não é interpretado aqui como algo individual, imanente ao próprio indivíduo, mas essencialmente constituído das e nas relações sociais, como defende Bakhtin (2003). Sob essa condição social e histórica, compreende-se que os adultos profissionais da creche, ao se relacionarem com as crianças ou entre si, trazem em suas vozes e ações marcas, concepções e valores de outras relações, que contribuem para a composição de suas formas relacionais, para a compreensão de seu papel enquanto educador e das formas como percebe o outro criança, o outro bebê.

A questão das diferentes significações atribuídas pelos adultos às crianças e às relações com elas no contexto da creche recai essencialmente sobre a problemática da formação do profissional da educação infantil, que não pode cair no subjetivismo individual

⁹⁸ Compreendem-se, na condição polifônica de cada profissional, vozes que as compõem oriundas das suas relações em família, na vida acadêmica, na vida profissional, nas leituras que realizam, etc., que vão constituindo o seu fazer profissional.

da ação isolada nesse espaço, como se cada professora ou auxiliar de sala tivesse um jeito próprio e uma interpretação singular de como trabalhar com os bebês.

Discussões importantes, como a de Demartini (2003), demarcam a defesa irrefutável da formação específica do profissional de educação infantil, a fim de constituir uma atuação que respeite as especificidades das crianças pequenas e a constituição de princípios educativos próprios para esse nível de educação. Isso implica pensar que as singularidades presentes na constituição de cada profissional não pode negar a necessária presença de princípios gerais na constituição da educação infantil.

Um desses princípios, fortemente discutido pela área da Pedagogia da Infância, é a consideração da criança como sujeito social, protagonista das relações educativas. Essa consideração exige do profissional a constituição de uma postura que permita o diálogo entre aquilo que ele propõe e as manifestações das crianças.

Na cena descrita, podemos observar tanto a possibilidade de uma postura dialógica, de ouvir as crianças em suas manifestações e responder-lhes na sua posição de *outro*, como de uma postura monológica, na qual só é considerado o desejo e a interpretação do adulto. Mesmo que esse adulto seja formado por diversas vozes, que o constituem enquanto ser social, a sua não-observação do *outro* criança como aquele que participa das relações configura sua ação de maneira unilateral e vertical do adulto para e sobre a criança. Numa relação monológica, apenas a voz de um sobressai, aniquilando a possibilidade de o outro lhe responder e modificar seu próprio percurso relacional.

O desafio não está apenas em compreender as vozes que nos compõem como profissionais da infância, mas também em dar lugar à compreensão responsiva ativa do *outro* criança. Ou seja, é preciso entender que, na condição de profissionais da infância nos reportamos às crianças, e que elas, além de nos responderem, subjetivamente nos enunciam seus desejos, suas interpretações de nossas posições, seus contentamentos e descontentamentos.

5.3 O/S *OUTRO/S* CRIANÇA/S

Uma das características do contexto da educação infantil é a possibilidade de as crianças pequenas se encontrarem e conviverem diariamente com seus pares por longas horas do dia. No que se refere aos bebês, essa particularidade se fortalece ao considerarmos que dificilmente há um outro lugar na sociedade contemporânea que fomente essa experiência

cotidiana de encontro com outros bebês. Ainda mais se pensarmos que, em algumas famílias, o número de crianças é reduzido, e que as relações dessas crianças ficam mais restritas ao contexto dos adultos, o que faz da creche um espaço privilegiado para a ampliação de suas relações.

A crescente, ainda que não expressiva⁹⁹, presença dos bebês na educação infantil formal esvaeece as linhas divisórias entre aquilo que tradicionalmente se denominou socialização primária, localizada na família, e socialização secundária, atribuída a outras agências. Os termos primeira e segunda socialização diluem suas delimitações à medida que os bebês transitam concomitantemente, desde cedo, pelo espaço social da família e pelo contexto da educação infantil, ainda que não se confundam as diferenças entre essas instituições¹⁰⁰. Segundo Musatti (1998), isso coloca em crise certas teorias¹⁰¹ que afirmavam a necessidade de as crianças adquirirem capacidades psíquicas sociais antes de frequentarem outras agências socializadoras, e, conseqüentemente, apresenta uma ampliação da presença de outros adultos e outras crianças na vida delas.

Essa concomitância da presença dos bebês em diferentes espaços sociais desde cedo endossa a necessidade de percebê-los constituindo múltiplas relações não apenas com adultos diferentes, mas também com outras crianças. Ou seja, exige a compreensão da capacidade dos bebês de se relacionarem com seus coetâneos e outras crianças maiores, e não apenas com os adultos ou os objetos do mundo físico, como por muito tempo se enfatizou nos estudos da Psicologia do Desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; CARVALHO; SILVA, 2003).

Após falar dos adultos como *outro* dos bebês no espaço da creche, realizo a análise da categoria *outro criança*, observando as relações estabelecidas pelos bebês entre si (*o outro bebê*) e com as crianças maiores que estão presentes no contexto da educação infantil pesquisado. Compreendo aqui a necessidade de considerar tanto a realidade das crianças pesquisadas como sujeitos sociais pertencentes a famílias diversas, a uma classe social, constituídos por aspectos culturais, como o contexto onde analiso suas relações, não distanciando-as desses âmbitos. Ou seja, o estudo sobre as formas relacionais dos bebês com seus pares ou com crianças maiores não pretende se isolar nas descrições das competências

⁹⁹ Ver dados de vagas no município no terceiro capítulo.

¹⁰⁰ É preciso elucidar que família e creche são diferentes, e que constituem vivências sociais distintas para as crianças. A creche possui um papel formal, e se distingue da família por ter um tempo e espaço institucional pensado para as relações educativas entre adultos e crianças. Na creche as relações não são pautadas por laços familiares ou de parentesco, e nela convivem diferentes grupos, de origem familiar e social distinta.

¹⁰¹ A autora cita os estudos de Ana Freud (1965, apud MUSATTI, 1998), e eu acrescento os estudos de René Spitz (1988).

psíquicas dos bebês na interação com o outro, mas considerar as condições sociais em que essas relações ocorrem. Destarte, faço a defesa de que os bebês e as outras crianças são sujeitos desses espaços que as constituem e que, por conseguinte, são marcados por suas ações.

Nessa discussão aparece como ponto de reflexão central o reconhecimento da alteridade das crianças, tendo como aspecto principal a sua ação nas relações que as constituem, tanto entre si como com outras gerações¹⁰².

No que se refere à análise das relações dos bebês com seus pares, na perspectiva de caracterizá-los como *outros* entre si, observo a problemática que atravessa os estudos sobre as crianças pequenas, reconhecer o estabelecimento de alteridade mútua entre elas, à medida que iniciam a constituição de sua linguagem, pensamento e consciência.

Ainda que atualmente os campos científicos, de modo geral, reconheçam as capacidades interativas das crianças desde que nascem, destituindo-as da visão passiva em seus processos de socialização, as pesquisas sobre as interações e relações entre bebês são pouco numerosas. Os estudos sobre a capacidade relacional das crianças pequeninas, como indica a revisão da literatura nacional e internacional realizada por Amorim, Anjos, Rossetti-Ferreira e Vasconcelos (2003), no campo da Psicologia, revelam um crescimento de interesse pela temática a partir da década de 1970, mas predominantemente sobre as relações das crianças entre 3 e 4 anos. Apontam os autores que a temática das interações entre bebês (de 0 a 18 meses) apresenta uma proporção restrita nos estudos desse campo, ainda que haja um crescimento embrionário na perspectiva de buscar indícios que identifique o estabelecimento de interações entre os pequeninos em seu primeiro ano de vida. Musatti (1998) também faz alusão a essa situação, ao observar que a maior parte das pesquisas sobre as interações entre crianças pequenas é mais freqüente na faixa etária posterior ao primeiro ano de vida.

A capacidade dos bebês de estabelecer relação com o outro, como já mencionado neste trabalho, foi por muito tempo ignorada, e começa a ser estudada a partir da observação das interações com o outro adulto, essencialmente com a mãe, e posteriormente com os profissionais dos contextos de educação coletiva (NEYRAND, 2000). Esses estudos atribuem uma indiscutível importância à presença dos adultos na vida das crianças e à forma como estabelecem suas relações, principalmente sob o aspecto afetivo. Além de identificarem

¹⁰² Sarmento (2005) refere as categorias *geração* e *alteridade* como possíveis portas de entrada para o estudo sobre a infância, de forma a compreender tanto as linhas divisórias da estratificação social entre crianças e adultos, como a ação das primeiras como *outros* perante os segundos e entre si, sem ignorar a variedade das condições socioculturais que as engendram.

manifestações sociais dos bebês, configurando-lhes um papel de *outro* não indiferente nessas interações.

Observo que atribuir o papel de *outro* aos bebês parece ser muito mais fácil quando tratamos das relações deles com os adultos ou mesmo com as crianças maiores¹⁰³, que contam com um aporte lingüístico e simbólico capaz de explicitar o seu *acabamento* (Bakhtin, 2003) e a forma como são afetados por eles em suas relações sociais. Entre os bebês, a ausência da linguagem oral e a situação inicial de sua constituição como ser humano nos reporta à dificuldade de reconhecê-los como partícipes de suas próprias relações, quando ainda estão constituindo a percepção de si e do outro.

Essa questão nos remete ao conceito de *alteridade*, que, embora perpassasse por todo esse estudo como um dos aspectos centrais das relações sociais, aparece com necessidade de explicitação nesta categoria de análise, o *outro-bebê*, devido à sua complexidade e à invisibilidade à qual têm sido remetidas as crianças pequeninas, principalmente as que ainda não falam. Afinal, os bebês exercem alteridade entre si?

A palavra alteridade vem do latim, *alter*, ‘outro’, (+ *-(i)dade*.) e, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa tem o significado de “*a qualidade do que é outro*” (FERREIRA, 1999, p. 107). O *outro em mim*, como profere Bakhtin (1993) em seus escritos, na constituição da consciência e da linguagem, aspecto fundamental das relações sociais e da constituição do ser humano. Ou seja, é aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, *me altera*, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre estabelecendo alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente.

Como já mencionado no início desta seção, no conceito de relação social, para nos constituirmos como seres humanos é sempre preciso a alteridade (é sempre preciso a presença do outro), o que a faz precedente da consciência (e concomitante à sua formação), na medida em que esta se forma entrelaçada com a outra. A interação social é a matriz da construção do

¹⁰³ É necessário aqui citar que a definição e compreensão das crianças e da infância como *outro* na relação com os adultos não é algo que ocorre sem problemas, principalmente no que se refere a transpor nossas certezas *adultocentricas* e à herança das ciências modernas que tematizaram essa fase da vida humana sob um estado único de transitoriedade e incompletude. Perceber as relações com e na infância em termos de alteridade, exige, como lembra Sarmento (2005), o reconhecimento das crianças como múltiplos-outros perante os adultos, imbuídos por condições sociais, constituindo o rompimento de uma idéia única de ser, assim como perceber o que e como essas crianças nos interpelam na composição de nossas relações mãe-filho, professor-criança, etc. Iturra (apud GUSMÃO, 1999, p. 42) ilustra enfaticamente tal questão quando diz que “entender o outro [...] exige mais, quando o outro é uma criança”.

ser humano individual, e é incorporada como aspecto fundamental na compreensão dos processos de constituição simultânea do indivíduo e da cultura. Portanto, salvaguarda o lugar da alteridade entre seres humanos na e com a cultura.

Nesse sentido contribui Bakhtin (2006, p. 34), ao observar que: “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” Isso necessariamente envolve o encontro de no mínimo dois: o eu e o outro, no exercício mútuo da alteridade. Assim, compreende-se que não é a alteridade ou a relação social que depende diretamente da consciência, mas o sim o inverso, é a consciência que necessita primeiramente das relações sociais (junto com outras consciências) e da alteridade para se constituir.

Isso significa que os bebês, ao definirem-se a partir do outro, seja adulto, seja outra criança ou outro bebê, vivem relações de alteridade que constituirão essa percepção (de si e do outro). Embora tradicionalmente os diversos campos científicos e a sociedade privilegiem as ações dos mais experientes (aqueles que possuem os códigos culturais) sobre os que recém chegam ao mundo, a visibilidade da ação ativa das crianças pequenas torna-se necessária, ao observar que nessa relação não está ocorrendo apenas a sua constituição, mas também a do outro. Isso não se refere às relações de alteridade apenas com os adultos na definição recíproca de seus papéis, mas também entre meninos e meninas, constituídos por aspectos sociais comuns e diversos que interferem na composição de suas presenças subjetivas nas relações intra e inter-geracionais.

Nesse sentido, é importante observar que nas relações entre e com as crianças pequenas não está presente apenas a *quantidade* de experiência, na definição do *mais* ou *menos* experiente, daquele que *sabe mais* ou daquele que *sabe menos*, mas essencialmente a diversidade dessas experiências, que forjam a infância ou a idade adulta não como *una*, mas reconhecidamente composta por múltiplos outros. Essa observação está incluída nas discussões tecidas por Sarmiento (2005) a respeito da heterogeneidade que compõe a vida das crianças e invoca o caráter plural das infâncias.

Assim, os bebês não são caracterizados aqui como aqueles que apenas recebem do *outro* as significações que fomentam o universo social, ainda que seja inegável essa condição, mas também como sujeitos que respondem e se expressam ativamente nessas relações, à medida que vão constituindo suas formas comunicativas.

Desde o início deste estudo corroboro a afirmação de Amorim e Rossetti-Ferreira (2004) de que, dentro das possibilidades gradativas do desenvolvimento, os bebês desde que nascem são capazes de estabelecer relação com o outro, inclusive com seus coetâneos. É

necessário, ao endossar essa compreensão, compreender o fato de que suas relações são atravessadas por aspectos culturais que diversificam as suas vivências e a fomentação de suas infâncias, o que rompe com a idéia única e evolutiva do ser bebê.

Também os estudos de Vygotsky (1996) corroboram essa visão, ao defenderem que a criança no primeiro ano de vida sente necessidade de se comunicar com outras crianças, e não apenas de estar entre adultos.

[...] se caracteriza por la activa búsqueda de contacto, no sólo con los adultos, sino también con niños de su edad, por una actividad conjunta y la evidente manifestación de las más primitivas relaciones de dominio y supeditación, protesta, despotismo, sumisión, etc.¹⁰⁴ (VYGOTSKY, 1996, p. 303).

Essas manifestações comunicativas e de busca pelo outro coetâneo é descrita em outras pesquisas (MUSATTI, 1998; CARVALHO e PEDROSA, 2002), como também observadas neste estudo, envolvendo olhares, sorrisos, gestos, movimentos de aproximação ou distanciamento, oferta/aceitação ou recusa de objetos, balbucios e sonorizações diversas e toques, entre outras marcas sociais, que se constituem na concomitância de outras relações. Não são isoladas ou originárias em si, mas fomentadas pelo pertencimento ao mundo cultural e pelas relações com outros mais experientes (adultos, crianças maiores). Essa referência é importante para a compreensão da alteridade como fomentadora das relações entre as crianças, que vão se constituindo pela presença de outros em si na relação com seus pares.

A referência de outras relações é importante ainda para o esclarecimento de que não se pretende aqui enfatizar ou isolar as ações dos bebês, como se fossem originárias em si, mas afirmar que, à medida que vão se constituindo socialmente, formando a sua subjetividade na relação com adultos e no universo cultural mais amplo, trazem elementos dessa formação no encontro com seus pares desde cedo.

Com essas referências, na análise da categoria *o outro criança*, trago indicações sobre os encontros dos bebês entre seus pares, circundando o espaço da sala onde eles mais permanecem quando estão na creche. As relações com as crianças maiores aparecem na última parte da análise, apresentando as intermitências provocadas tanto pelas ações dos adultos como pelas investidas criativas delas no encontro com os bebês.

¹⁰⁴ [...] é caracterizado pela busca ativa do contato [...], não somente com os adultos, mas também com crianças de sua idade, por uma atividade comum e a manifestação evidente das relações mais primitivas de domínio e supeditação, protesto, despotismo, submissão, etc. (VYGOTSKY, 1996, p. 303, tradução nossa).

5.3.1 Relações entre bebês no espaço da creche: onde e como os bebês se encontram?



Fotografia 24: Larissa (9 meses) engatinhando em meio aos adultos que preparam o lanche (26/03/07.)
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)



Fotografia 25 : O encontro de Pedro (11 meses) Murilo (1 ano) e Victor (7 meses), enquanto os adultos se envolvem com a alimentação e troca de fraldas
Fonte: RosineteSchmitt (abril de 2007)

Uma frase no meio da tese de Barbosa (2000, p.152), embora seja óbvia, caracteriza uma das diferenças mais visíveis e representativas na relação entre adultos e crianças “Na creche existem pessoas de dois tamanhos convivendo juntas”. Sua observação, mesmo direcionada a uma outra temática¹⁰⁵, nos reporta a caracterização das relações sociais constituídas nesse espaço, ao lembrar que os bebês possuem um tamanho e também uma mobilidade física diversa dos adultos. Ampliaria tal observação da autora ao considerar que não há apenas *dois tamanhos*, mas vários, ao perceber que os bebês também possuem diferenças físicas (mesmo que provisórias) com relação às outras crianças maiores.

A observação do tamanho físico, embora não pretenda me abster das significações e distinções atribuídas socialmente à definição dos papéis sociais entre adultos e crianças¹⁰⁶, é recortado nesta pesquisa como fator que caracteriza de forma direta o contexto das relações dos sujeitos pesquisados. Isso não apenas no que se refere ao distanciamento que essa desproporção física ocasiona entre adultos e crianças, mas também às suas significações, que engendram a articulação do trabalho pedagógico com os bebês e, decisivamente, a organização dos espaços que eles possam ocupar no interior da creche.

¹⁰⁵ O comentário da autora se origina da análise a respeito da existência de mobílias em algumas instituições que comportam tanto a estrutura física infantil como a dos adultos, respeitando suas diferenças.

¹⁰⁶ Gaitán (2006), ao relatar numa pesquisa o ponto de vista de meninos e meninas com idade de 8 a 12 anos a respeito do que é ser criança, considera que o tamanho físico é uma das características centrais na representação e distinção das idades, tanto dentro da infância quanto na relação desta com os adultos.

A organização do espaço aparece, como já mencionado, como uma das funções do trabalho pedagógico do professor de crianças pequenas, e inclui não apenas a disposição dos materiais, mas também as decisões, mesmo que indiretas, sobre o uso dele. Essas decisões organizacionais do espaço e do tempo, ligadas, como define Demartini (2003), ao cuidado dos bastidores, são orientadas por concepções a respeito das crianças e sua educação na creche. Um dos aspectos presentes nessas concepções está ligado ao tamanho físico e à capacidade de autonomia das crianças.

Na creche pesquisada, como já mencionado, a sala dos bebês era organizada de forma a permitir que meninos e meninas pudessem se envolver no espaço e entre si mesmo quando as profissionais estivessem em situações de atenção individual. Os cantos, a seleção de objetos, o cuidado com o piso forrado com tapetes e o colchão para os menores, a escolha das músicas e sons, o cuidado com a luminosidade, etc., evidenciavam o respeito e preocupação das profissionais com os bebês, tanto com sua segurança como com a constituição de sua autonomia.

Nessa organização do espaço para os bebês encontram-se também aspectos que se diferenciam dos demais grupos de crianças da creche, tais como os atribuídos à segurança e à distinção do seu tamanho físico.

Um desses elementos mais marcantes, encontrados na maioria das creches, é a cerca posta nas portas de saída da sala, que podem ser interpretadas ou como impedimento, ou como medida de segurança para os bebês, dependendo do uso permanente ou não delas. De maneira geral, é um recurso que delimita o espaço da sala e impede a saída dos bebês, agregando não apenas um sentido de segurança, mas também de limitação, pois os pequeninos não conseguem transpor, ficando à mercê da decisão dos adultos. De fato, são os adultos que decidem onde os bebês podem transitar pela creche, logo, são responsáveis pela formação dos contextos onde ocorrem os encontros entre os pequeninos.

Observei na pesquisa que os bebês permanecem quase sempre na sala, sendo raras as vezes em que transitam por outro espaço da creche. Esse fato é justificado pelas profissionais por questões estruturais (no que se refere principalmente ao número de crianças na sala e à inadequação de outros espaços), como também pelas condições físicas e de desenvolvimento dos bebês. A referência de que *eles são pequenos* é constantemente utilizada como explicação das dificuldades de ir para o pátio externo e de freqüentar outras partes da creche¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Mais à frente, iremos explicitar melhor essas limitações impostas aos bebês de transitar pelos espaços da creche.

Isso marca uma diferença forte com relação aos outros grupos de crianças maiores, que possuem, ainda que delimitada pelos adultos, uma maior autonomia e liberdade de ficar fora de suas salas, de frequentar diariamente os espaços externos, os corredores e o hall da creche, de encontrar com seus coetâneos. De maneira geral, as condições estruturais e as significações a respeito do tamanho e capacidade dos bebês definem a sala como o principal espaço de encontro entre os pequeninos, e, conseqüentemente, foi o cenário mais presente na observação dos encontros entre eles nesta pesquisa.

No espaço da sala, os bebês quase sempre ficam livres, fora dos berços, o que possibilita o seu livre envolvimento com os objetos organizados pelo espaço e com os demais bebês. Como as profissionais estão envolvidas grande parte do seu tempo nas ações pedagógicas de cuidado, na alimentação, na troca, no banho, no acalento, os bebês, na mesma proporção de tempo, vivem relações entre si e com o espaço. Isso compõe o contexto de simultaneidade de ações que ocorre nesse grupo, observado pela multiplicidade de fatos que ocorrem ao mesmo tempo: enquanto um se alimenta, outro dorme, outro olha pela janela, outro está de bruços no chão, realizando tentativas para engatinhar, outros se encontram, outro observa os móveis, etc.

Há, nesse contexto, uma característica próxima à que Demartini (2003) identificou em sua pesquisa sobre a atuação das professoras de crianças pequenas: possibilitar às crianças a liberdade de *escolher* e explorar livremente o espaço. Segundo a autora, isso rompe com uma perspectiva escolarizante, em que tudo é centrado nas mãos do professor, e ao mesmo tempo incide no espaço uma função articuladora importante para as relações entre as crianças e destas com o mundo físico.

Sobre essa característica, observo que o *tempo livre*, identificado em outras pesquisas com crianças maiores (FRANCISCO, 2005) como um período reservado pelo professor para brincadeiras e atividades escolhidas pelas crianças no espaço da sala e/ou principalmente no espaço externo (no pátio), é observado de forma quase permanente no grupo dos bebês. Mesmo nas situações em que a professora propõe algo (histórias, teatro, música) é respeitada a manifestação e iniciativa das crianças de participar ou não da atividade.

Paradoxalmente, os bebês vivem suas relações cerceadas no espaço da sala e com liberdade de transitar e se envolver nas situações no interior dela.

Claro que essa questão implica a cautela de não atribuir ao trabalho com os bebês o formato *espontaneísta*, caracterizado apenas pelas ações de provimento das necessidades básicas, sem planejamento e sem intencionalidades por parte dos professores. Esse risco é alertado na pesquisa de Demartini (2003, p. 97-98), ao observar que,

Com as crianças menores de 3 anos de idade, pelo fato da cobrança das famílias e da própria instituição em relação à aprendizagem escrita e da leitura não serem tão incisivas quanto é a cobrança no trabalho com as crianças maiores, e talvez também pela construção, recente e ainda em andamento, de um campo teórico que dê diretrizes à educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos de idade, as práticas pedagógicas acabam *pendendo a balança* para práticas espontaneístas, ou seja, para uma seqüência de situações sem planejamento, nas quais as crianças ficam livres e a professora só interfere nos momentos que se relacionam com a imposição de limites e horários às crianças .

No contexto pesquisado, observo que esse *estar livre* pela sala não estava atrelado a uma prática espontaneísta por parte das profissionais envolvidas na pesquisa, como já descrito na análise da categoria anterior sobre as relações entre bebês e o outro adulto. Caracterizo a prática deles como fomentadora de um contexto propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês entre si, com os objetos e com os adultos. Bondioli e Mantovani (1998), ao se referirem a uma *pedagogia da relação*¹⁰⁸, defendem que o papel do adulto é de facilitar e articular as trocas entre as crianças e os adultos, e a organização do espaço é um dos aspectos dessa função. Assim, propicia-se um contexto de possíveis relações, e não de espera e/ou de dependência única pelo adulto.

A diferença no tamanho físico dos bebês com relação aos adultos aparece também como um aspecto nas relações vivenciadas pelos pequeninos na creche. Aqui não me refiro apenas às distinções nas habilidades e domínios do corpo, na dependência dos primeiros com os segundos, mas também ao distanciamento que essa desproporção ocasiona. Apesar de os profissionais se responsabilizarem pela organização do espaço e por muitas interferências e mediações nas relações com e entre os bebês, eles não conseguem acompanhar tudo o que ocorre entre os pequeninos, não apenas pelo distanciamento que as ações pedagógicas de cuidado provocam, mas também por se posicionarem de forma diversa no espaço.

Olhar a sala, os objetos, um outro bebê ou os adultos estando na posição de engatinhar, ou deitado, ou numa altura baixa de um bebê, é diferente de olhar as mesmas coisas e pessoas na altura de um adulto. Esse aspecto, apesar de simples, remeteu-me à observação de que grande parte dos encontros entre os bebês ocorre numa posição espacial diversa da dos adultos. Isso foi observado nas gravações em vídeo, quando as cenas entre os bebês tinham como fundo um constante passar de pernas dos profissionais envolvidos em outros fazeres,

¹⁰⁸ A Pedagogia da Relação é uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento. Por meio das trocas sociais, isto é, das relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam entre a criança sozinha e os adultos – e entre as crianças no grupo de jogo – cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de história social que é típica de uma determinada creche em um período específico, constituído pelo conjunto das rotinas (que criam expectativas), pelas regras, pelas divisões temporais (que criam ritmos reconhecíveis), permitindo, assim, também o gosto pelo imprevisto, pelos significados e pelas funções que os objetos e pessoas assumem naquele contexto particular (BONDIOLI E MANTOVANI, 1998, p. 29).

explicitando as disparidades no tamanho físico como uma forma de distanciamento. Além da observação de que os adultos não ficam o tempo todo perto de todos os bebês, essas imagens exaltaram o quão diferentes são os ângulos de visão que os pequeninos possuem em comparação aos adultos nesse contexto de educação infantil.

Nessa posição espacial em que se encontram os bebês, observo indícios de que eles se olham mais de perto, se tocam e se buscam constantemente por compartilharem de uma mesma ou próxima dimensão espacial, à medida que vão constituindo o domínio e os movimentos corporais. Meninas e meninos do grupo pesquisado tinham a possibilidade de olhar sob um mesmo ângulo a disposição dos móveis, dos objetos e de seus coetâneos, ainda que sob formas diferentes.

Durante a pesquisa observei várias situações de encontro entre os bebês em posições diversas como: de bruços na frente um do outro, sentados próximos, parados na posição de engatinhar, deitados ou mesmo de pé. Suas diferentes estaturas e possibilidades de movimento fomentavam relações ocorridas longe da visão dos adultos e sob um cenário visto sob forma diferente. Mesmo que muitas dessas posições sejam proporcionadas pelos adultos quando promovem a aproximação dos pequeninos que ainda não se movimentam sozinhos, colocando os bebês menores frente a frente, as formas de se olhar, de se tocar, ocorrem em dimensões espaciais diferentes.

Em diversas cenas observei também a aproximação espontânea entre os bebês que já dominavam os movimentos de engatinhar ou andar, em cantos e alturas do espaço da sala que fugiam do olhar imediato dos adultos: embaixo do trocador, embaixo das prateleiras, no vão do balcão que era usado para formar cantos, entre os berços, etc. De certa forma, esses espaços, em que só cabiam os pequeninos, apesar de organizados previamente pelos adultos, muitas vezes eram apresentados pelos próprios bebês, uns aos outros, por suas ações, gestos e olhares.



Fotografia 26: O encontro embaixo do trocador
Fonte: Rosinete Schmitt (junho de 2007)

Enquanto os profissionais estão envolvidos com a organização da janta, Brayan (11 meses) está sentado no meio da sala, e olha em direção da mesa que serve de trocador na sala. Atento àquela direção, ele engatinha até lá e entra para debaixo do móvel. A mesa possui uma barra de ferro, quase encostada ao chão, que liga sua base de sustentação. O menino vagarosamente e com muito esforço tenta colocar suas pernas por debaixo dessa barra, para se sentar encostado à parede. Como há pouco espaço para ele se acomodar na posição que busca, entre a barra e a parede, ele demora a se ajeitar, e por vezes expressa sua chateação através de um choro baixinho, quase um resmungo de irritação. Finalmente consegue se sentar e fica a olhar para aquele espaço circunscrito pelos limites da mesa. Fica por pouco tempo sozinho, pois logo aparecem Mariah (1 ano e 3 meses), Murilo (1 ano e 2 meses) e Larissa P. (11 meses), atraídos pela presença do menino naquele cantinho. Mariah logo busca a mesma posição de Brayan, entre a barra de ferro e a parede. Já Larissa fica em pé, apoiando-se na parte de plástico que cobre a frente da mesa e descobre uma fresta, uma abertura que lhe permite olhar para fora daquele espaço. Murilo, ainda de fora da mesa, também descobre a abertura e fica a olhar a menina que está na parte interna. Ambos se olham e sorriem com a descoberta da abertura que lhes permite se encontrar. Larissa P. sonoriza um “eeee” contínuo, como se se alegrasse não só pela descoberta, mas também por encontrar Murilo que lhe responde com seu olhar e sorriso [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 4 de junho de 2007)



Fotografia 27: Mariah e Larissa procurando o pote.
Fonte: Rosinete Schmitt (junho de 2007)



Fotografia 28: Cadê o pote?
Fonte: Rosinete Schmitt (junho de 2007)

É hora do lanche da professora Giovana, e a auxiliar Sara troca a fralda de uma criança. Alguns bebês dormem e outros estão pelo espaço da sala, envolvidos em situações diversas. Larissa P. (10 meses) está dentro do vão do balcão e olha pela janela. Tem consigo um pote colorido na mão, que move aleatoriamente no ar. De repente lança esse pote, que cai no solário, do outro lado da janela. Mariah (1 ano e 2 meses), que está próxima, vai à janela e olha para o objeto caído no chão. Larissa P. olha Mariah e balbucia sons. Mariah a olha e também balbucia. As duas olham para o lado onde está o pote e apontam, e se olham novamente repetindo os sons. Próximo dali está Flávia (9 meses), sentada no chão e com parte de seu corpo apoiado no balcão. Alheia ao objeto que foi arremessado para fora, ela mexe na calça de Larissa P. e por vezes olha as duas meninas que estão ainda na janela... (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de maio de 2007)

O encontro de Victor e Brayan –

Os adultos estão ocupados com a janta de algumas crianças. Victor (8 meses) está de bruços no vão do balcão quando chega Brayan (1 ano) engatinhando. Frente a frente, ambos se olham, e Brayan aproxima seu rosto ao do outro menino, que sorri. Quando ele se afasta, Victor bate com uma das mãos na superfície de madeira do vão do balcão, grita e balbucia sons olhando o seu companheiro. Brayan sorri momentaneamente, mas se vira e sai engatinhando pela sala. Victor o acompanha com o olhar e dá um grito, parecendo chamá-lo. Mas Brayan não o olha mais e se distancia. De barriga para baixo, Victor desliza cuidadosamente da superfície, pois ainda está dominando seu movimento de engatinhar. Ele avista Brayan, que, mais hábil nos movimentos, já está perto da auxiliar de sala, que dá a janta a uma outra criança. No meio da *perseguição*, Victor encontra uma revista, pára e desiste de ir ao encontro do outro menino (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de junho de 2007)

Nas cenas acima podemos observar o encontro de meninos e meninas em momentos nos quais os profissionais estavam envolvidos em outros acontecimentos. É possível perceber que os bebês transitam livremente pela sala e demonstram interesse por descobrir novos espaços, explorando-os espontaneamente e provocando o interesse de seus pares. Não há um convite explícito para a aproximação em muitas dessas situações, mas o olhar dos pequeninos que compartilham uma mesma dimensão espacial permite ver cantos e espaços menores, despertando interesses em comum.

Esses encontros entre os bebês marcam a constituição de relações sociais que não são acompanhadas e direcionadas pelos adultos diretamente, embora sejam atravessados pelas ações desses e por suas significações. Evidenciam que no contexto da creche os bebês compartilham vivências, que, embora não sejam significadas imediatamente, não deixam de existir, e precisam ser previstas e endossadas pelos adultos na forma como organizam o espaço e na confiança que depositam na possibilidade de encontro entre os pequeninos.

Nas cenas é possível ainda perceber que esses encontros ocorrem de maneira fortuita, porém provocadas pelos elementos desse espaço e pelas ações das crianças. Observa-se que os bebês se percebem nesse espaço, não são indiferentes uns aos outros, e seus encontros ocorrem sem uma pré-definição de onde e de como se iniciam e terminam. Imprime também uma imprevisibilidade às aproximações e situações interacionais entre os bebês. O encontro

entre Brayan e Victor, por exemplo, ocorre pela situação momentânea dos dois meninos que transitam pelo espaço da sala, dura poucos minutos e é interrompido pelo direcionamento a outros interesses.

Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2003), no estudo sobre encontros interativos entre bebês de 4 a 14 meses, caracterizam esses episódios como *fugazes, desordenados, pouco estruturados e pouco intencionais*, o que exige dos pesquisadores uma atenção minuciosa para apreender gestos e olhares que surgem e duram poucos segundos. Isso gera a dificuldade por parte dos adultos de acompanhar esses momentos relacionais; eles ocorrem tão rapidamente no espaço coletivo da creche, que, por vezes, são interrompidos ou ignorados em sua existência.

Apontam ainda os autores supracitados uma característica nas relações entre bebês, denominada por eles de *incompletude motora*, que fomenta essa quebra nas interações. Ela é definida como um desajeitamento motor próprio da idade e do processo do desenvolvimento, que interrompe ou não completa muitas das interações entre os pequeninos¹⁰⁹. Apesar de o conceito inspirar uma idéia negativa das competências relacionais dos bebês, os autores defendem que tal característica promove positivamente novas possibilidades interacionais. Ou seja, as limitações motoras dos bebês muitas vezes os impedem de completar um movimento iniciado no encontro com algumas crianças, mas proporcionam outras possibilidades de interações a partir de sua interrupção.

Pretendo aqui, a partir desse conceito utilizado pelos autores, ampliá-lo e observar as possíveis *ramificações* nas relações entre as crianças pequenas. Seus encontros no espaço da creche são caracterizados por muitas interrupções, que se desencadeiam em novos encontros e trocas entre si. Essas interrupções não são apenas causadas pelos movimentos não completados dos bebês, mas também por fatos exteriores, a presença do outro ou de outros bebês nas situações momentâneas em que eles se envolvem. As ações e manifestações de outros bebês interferem nas ações iniciadas e provocam mudanças. Ou seja, observa-se em muitas situações uma regulação ou uma interferência das ações espontâneas dos bebês entre si. Na cena descrita embaixo do trocador, Larissa e Murilo modificam seus interesses de estar com Brayan ao descobrirem uma fresta no tal esconderijo, fato que deu início a um jogo de comunicação entre os primeiros, envolvendo o riso e o olhar. A presença de Murilo a olhar

¹⁰⁹ Os autores Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira (2003), articulam tal característica a partir da análise de episódios interativos entre os bebês. Uma das cenas analisadas refere-se a um menino de 8 meses que engatinha atrás uma bola pequena oferecida pela professora. Seus movimentos bruscos fazem a bola se afastar, e ele a segue; contudo, no meio de caminho, encontra uma meninas de 9 meses, que interrompe o seu caminho engatinhando. Os dois param e começam a se tocar no rosto.

pela fresta desperta em Larissa um interesse, e a troca de olhares e sorrisos trazem indícios dessa comunicação mútua. Na cena podemos perceber que as ações das crianças entre si modificam seus fazeres e desencadeiam novas situações, e ainda que as crianças são capazes de iniciar, por suas próprias ações e expressões, situações relacionais entre si que, conseqüentemente, desencadeiam respostas, a não indiferença perante o outro.

As relações entre os bebês no contexto da creche (e também com os adultos e outras crianças) exigem um olhar atento para formas sutis de linguagem, pouco valorizadas em nossa sociedade. O olhar, os movimentos, o corpo, as expressões faciais, o sorriso, estão fortemente presentes nas relações entre os bebês e caracterizam muitas das interações ocorridas entre eles.

5.3.2 O olhar, o sorriso e o movimento como pontes de encontros com o outro bebê



Fotografia 29: O encontro de Larissa e Alysson
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)

Larissa P. (9 meses) engatinha até ao colchão onde Alysson (5 meses) está deitado numa grande almofada, o que permite uma posição mais elevada de sua cabeça. Ela pára e senta-se na extremidade do colchão, com o corpo e o olhar direcionados ao menino. Olhando-o, ela balança os braços e, em seguida, com as mãos apoiadas no colchão, inclina-se sobre Alysson, que lhe corresponde o olhar. Por alguns instantes, Larissa ouve a voz da professora Giovana, que conversa com uma outra profissional da creche que foi até a sala pegar algo. Ela fica com o olhar direcionado a elas, e retorna a sua atenção a Alysson somente quando a visita momentânea se vai. Quando volta a olhar o menino, ri, balança as mãos no ar, parecendo estar contente. Com as mãos apoiadas na almofada, Larissa inclina seu rosto sobre o menino, que, ao perceber, olha o rosto desta quase encostando ao seu. Depois Larissa se afasta um pouco e começa a tocar nos cabelos encaracolados do menino. Como o seu cabelo tem volume, Larissa P. interessa-se por sua vasta cabeleira, pegando na pontinha do cabelo e puxando-o. O puxão foi de leve e não incomoda Alysson, que tenta virar a cabeça para trás para olhar a menina que mexe em seu cabelo. Esta passa a mão no cabelo e depois no rosto dele. Ele reage e, com a mão erguida, tenta, sem êxito, tocar em Larissa. A habilidade dos movimentos da menina, ainda não conquistada por Alysson, lhe dá possibilidades maiores de tocar e se aproximar do que chama sua atenção. Ela toca no rosto e pega a mão dele. Puxa-a e depois a larga, deitando seu

próprio rosto na almofada do menino. Em seguida ela me vê filmando e balbucia um som que não consigo transcrever. Joga-se na almofada, o que a faz rolar para fora do colchão. Ela se ergue, senta-se e sai a engatinhar para outros lados, deixando Alysson e eu a olhá-la. (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de março de 2007)

A cena que inicia esse item esboça a presença de linguagens diversas que fazem parte das relações constituídas entre os bebês. De maneira geral, são, como denomina Pino (2005), indícios da ação cultural que vão constituindo o ser bebê de pouca idade na relação com o outro. Não são manifestações naturais em si, dadas pelo biológico, mas formativas na gênese social.

O olhar e o movimento/gesto são indicados por algumas pesquisas sobre a interação de crianças pequenas (MUSSATI, 1998; VASCONCELOS; ROSSETTI-FERREIRA, 2004) como uns dos primeiros sinais, juntamente com o sorriso, que trazem indícios da comunicação social entre bebês e também com outros sujeitos de mais idade. Sinalizam as respostas e também a comunicação social inicial do ser humano bebê com o outro nas relações¹¹⁰.

No encontro diário e cotidiano com os bebês na pesquisa, identifiquei a presença e constituição dessas linguagens entre as crianças pequenas, em situações circunscritas pelo contexto da creche, mediadas pelos adultos e também envolvendo apenas os pequeninos.

Olhar o outro ao seu lado, observar seu movimento, engatinhar ao seu encontro, tocar-lhe o corpo, sorrir em resposta a um olhar ou a um gesto, realizar gestos ou movimentos para o outro, são ações comunicativas fortemente presentes no encontro com os bebês, como indica a cena acima descrita. Mais do que em qualquer outro grupo, essas manifestações sociais comunicativas estão em constituição, nos bebês, nas relações com o outro, e ao mesmo tempo evidenciam a ação ativa e a agência dos pequeninos nessas relações.

Nesse sentido, é importante lembrar que o grupo pesquisado era constituído por meninos e meninas que tinham no início a idade de 4 meses a 1 anos de idade, mas que cresceram durante o período do estudo. Duas observações podem ser realizadas perante tal informação. A primeira refere-se às modificações que as crianças apresentaram em seu processo de desenvolvimento durante esse período, provocando mudanças nas formas de relação com o outro. E a segunda tem relação com as diferentes situações de desenvolvimento em que as crianças se encontravam. Uma das mais marcantes diferenças refere-se à capacidade de se locomover no espaço. No início do ano, quando começou a pesquisa, no

¹¹⁰ A visão e o movimento são aspectos ligados a condições biológicas comuns a inúmeras espécies portadoras de um sistema nervoso, como diz Pino (2005). Mas diferem nos humanos por se constituírem na cultura como forma de expressão e comunicação. Tanto o olhar como o movimento, nas relações humanas tornam-se expressivos e comunicativos, partes da subjetividade de cada um.

grupo havia bebês que ainda não se sentavam, outros que iniciavam a dominar tal habilidade, outros que engatinhavam, outros que andavam.

Embora tal julgamento não pretenda se deter em critérios evolutivos, essa informação é importante para compreender que as relações entre os bebês são permeadas também pelo desenvolvimento. Vygotski (1996) observa que a forma como o ser humano se relaciona com o mundo social é influenciada pela sua situação social de desenvolvimento. Segundo o autor

En el curso del desarrollo se incrementa la actividad del bebé, crecen sus posibilidades energéticas, se perfeccionan sus movimientos, adquieren fuerza sus brazos y piernas, maduran nuevos sectores de su cerebro, más juvenes y superiores, aparecen nuevas formas de conducta, nuevas formas de comunicación con los demás¹¹¹ (VYGOTSKY, 1996, p. 306)

Compreende o autor que a situação social do desenvolvimento não é mais do que o sistema de relações da criança em uma dada idade com a realidade social. Assim, se a criança muda de maneira radical (começa a se locomover, a andar, a falar), é inevitável que essas relações se reestruturem (VYGOTSKY, 1996, p.265). Isso porque o meio social e os indivíduos que dele fazem parte também se modificam em relação às mudanças ocorridas no desenvolvimento do bebê. Mudam-se as expectativas e a forma como o outro as percebe. Nesse sentido, se fortalece a consideração de Wallon (1975) ao observar que a conquista da marcha e da linguagem são grandes marcos no desenvolvimento infantil, ao demarcarem o início de formas relacionais mais autônomas para as crianças.

No grupo pesquisado, observei que as relações entre os bebês se modificam consideravelmente a partir da conquista do controle do corpo e do movimento. Isso não significa dizer que anterior a esse domínio as crianças não estabeleçam relações, pois há nelas uma ação ativa desde cedo, ainda que seja em mínimo grau, envolvendo a escuta e o olhar em torno das situações com certa vivacidade¹¹².

Todavia, observei que à medida que o grupo dos bebês conquistava mais o domínio do corpo, aumentava as situações de encontro e interação entre os pequeninos. Esses domínios – engatinhar, se arrastar, sentar e andar – possibilitavam aos bebês ir até ao outro, sem depender

¹¹¹ No curso do desenvolvimento a atividade do bebê é aumentada, crescem suas possibilidades energéticas, aperfeiçoam-se seus movimentos, adquirem força seus braços e pés, amadurecem setores novos de seu cérebro, mais novo e superior, aparecem novas formas de conduta, formas novas de comunicação com os demais (VYGOTSKY, 1996, p. 306, tradução nossa).

¹¹² É difícil definir racionalmente o que significa a vivacidade do olhar e dos movimentos iniciais de bebê, pois é algo que se percebe apenas quando estamos frente a frente com esse outro. De maneira imprecisa, posso afirmar que há uma espécie de modificação nas expressões das crianças, uma exaltação quando estas estão frente ao outro que lhe chama atenção. Como considera Pino (2005, p. 215) *é difícil querer descrever o que é só claramente perceptível olhando as transformações do rosto da criança e a sua agitação alegre diante de certas situações.*

da iniciativa dos adultos profissionais. O próprio Vygotsky (1996) afirma isso ao escrever que: “[...] os êxitos que o bebê tem em dominar seu corpo, postura e movimentos (por volta mais ou menos dos 5 meses) o conduzem a buscar o contato com outras crianças.” (VYGOTSKY, 1996, p. 303)

Os meninos João Victor e Alysson e a menina Larissa H. no início do estudo tinham 4 e 5 meses e permaneciam grande parte do tempo deitados nos colchões ou sentados no bebê-conforto. A movimentação deles dependia inteiramente da ação dos adultos da forma como os posicionavam, como os levavam de um lugar a outro. Nessas condições, observava o constante olhar deles para os adultos e outros bebês que estavam na sala, bem como para os objetos e o espaço. Tanto o olhar como a escuta eram os *instrumentos* mais presentes na relação com o outro para esses pequeninos. As vozes, os sons, a presença de outros bebês e adultos, as imagens presentes nesse espaço da creche eram bastante observadas pelos bebês menores, que reagiam com modificações em suas expressões (choro, olhares, movimentos, agitação, sorriso...). Essas reações expressivas ocorriam mais quando os adultos, as crianças maiores e/ou os outros bebês se aproximavam.



Fotografia 30: Victor e Larissa (ambos com 5 meses) próximos à professora que lhes ofereceu brinquedos. Eles olham as outras crianças que transitam pelo espaço, em meio a exploração dos objetos.
Fonte: Rosinete Schmitt (20 de março de 2007)

Essas aproximações dos outros, principalmente dos bebês, fez-me perceber que as limitações motoras desses pequeninos no grupo não os impedia de se relacionar com seus coetâneos. Isso não apenas por considerar a ocorrência de seu olhar, de sua audição e das ações dos adultos para essa aproximação, mas também pelo fato de eles conviverem num

grupo composto por bebês que já possuíam ou conquistavam o domínio de alguns movimentos de locomoção. Ou seja, mesmo observando que algumas crianças tinham mais limitada a possibilidade de ir até o outro, o fato de esses meninos e essa menina conviverem com outros bebês que já haviam conquistado as habilidades de engatinhar e andar propiciava situações de encontros com seus coetâneos sem a ação imediata dos adultos¹¹³.

Durante a pesquisa observei que os bebês que já engatinhavam ou andavam se aproximavam bastante dos pequeninos que ainda não tinham esse domínio. Nessas aproximações, percebi que o movimento de um complementava a falta do movimento do outro, mesmo sem uma intenção prévia, propiciando encontros e trocas.



Fotografia 31: Brayan e Larissa H.
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)

Brayan (10 meses) se aproxima do bebê-conforto onde está Larissa H. (5 meses). A menina tem uma mamadeira de suco entre as mãos, a qual coloca de forma imprecisa na boca. Brayan, com olhos atentos, inclina-se sobre ela, colocando uma de suas mãos na borda do bebê-conforto. A menina o percebe e larga a mamadeira, esticando uma de suas mãos em direção ao rosto do menino que está bem próximo de si. Brayan tem um bico consigo e tenta colocá-lo na boca dela, mas Larissa H. desvia o rosto (ela não chupa bico) [...] (DIÁRIO DE CAMPO 28 de março de 2007)

Tanto na primeira cena deste item, o encontro de Larissa P. e Alysson, como nessa última, entre Brayan e Larissa H., percebe-se que as relações são propiciadas pela iniciativa de aproximação de um bebê que já se movimenta com um outro que não tem tal domínio. Ilustra também que os pequeninos não ficam alheios a essa aproximação e reagem a esse

¹¹³ Claro que é preciso considerar a ação prévia dos profissionais desse grupo ao permitirem que as crianças permanecessem fora dos berços e livres para se aproximarem

outro, alteram suas condutas, por intermédio do olhar e outros movimentos, como a mão erguida para tocar ou o movimento de girar a cabeça para acompanhar e observar a ação do outro.

A aproximação dos bebês entre si nem sempre é vista com confiança, principalmente quando um deles é bem mais novo do que o outro. No grupo pesquisado essas aproximações de iniciativas próprias eram geralmente observadas pelos adultos à distância, e às vezes com certa apreensão, já que os bebês se tocavam e se experimentavam às vezes com toques bruscos, puxões de cabelos, e algumas vezes com mordidas¹¹⁴, próprias de quem está descobrindo a si e ao outro. Mas, na maioria das vezes, eles se olhavam, se tocavam, se sentiam, sorriam, demonstravam interesse e alegria pela presença mútua.

As observações obtidas na pesquisa, de maneira geral, indicam que, à medida que conquistam o domínio dos movimentos, os bebês se aproximam mais entre si, e modificam suas relações no contexto da creche, devido a uma autonomia crescente na busca pelo outro. Em um quadro geral das cenas captadas durante a pesquisa, classificadas por situações –as crianças sozinhas, com outros bebês, com os profissionais da sala, com outros profissionais da creche, com outras crianças maiores –, foi possível perceber que nos dois primeiros meses do estudo, os bebês estavam mais envolvidos com os adultos ou em situações sozinhos do que com outros bebês. Dos 120 episódios registrados nos dois primeiros meses de pesquisa, 21,6% eram de encontros entre os bebês e 54% eram dos bebês sozinhos ou com os adultos. Já nos dois meses seguintes, dos 196 registros obtidos, 40% era entre os bebês e 37% eram de bebês sozinhos ou com adultos¹¹⁵.

A freqüência de encontros entre os bebês aumentou gradativamente durante o tempo da pesquisa. Além da mudança no desenvolvimento (principalmente no que se refere à constituição da autonomia dos movimentos), atribuo a esse fator um outro aspecto: o tempo de convívio entre as crianças e no contexto coletivo da creche.

Sobre esse aspecto, é importante ratificar que os bebês, no início do ano, estavam num processo de inserção na creche, o que visivelmente causava desconforto e insegurança em algumas crianças, principalmente as maiores do grupo. Elas buscavam muito as profissionais da sala, ficando próximo destas, ou se envolviam em situações atraídas pelos objetos expostos ou oferecidos pelos adultos.

¹¹⁴ No grupo pesquisado não houve muitas situações de mordida entre as crianças. Contudo, em minha trajetória profissional, observo que essa manifestação nas relações entre as crianças pequenas é vista com muita apreensão e angústia por parte dos adultos.

¹¹⁵ É importante observar que essas situações não registraram os momentos de cuidado, alimentação e higiene entre adultos e crianças.

Musatti (1998) atribui considerável importância ao aspecto da familiaridade nas relações entre as crianças pequenas. Observa que, na inserção à creche, além da separação da família e do encontro com adultos estranhos com quem necessita se familiarizar, a criança pequena começa a viver uma ecologia diferente de sua vida familiar, “cujo traço distinto principal é a presença de tantas crianças pequenas” (MUSATTI, 1998, p. 191), também estranhas. A familiarização não é necessária apenas para a qualificação das relações entre profissionais e crianças, mas também para a dos pequeninos entre si.

No grupo pesquisado, observei a necessidade dessa familiarização com os outros bebês mais fortemente em algumas crianças, como no menino Pedro (10 meses), que, a princípio, reagia com muito choro às aproximações dos outros bebês que queriam tocá-lo ou apenas ficar próximos. O seu refúgio predileto era o bebê-conforto ou o colo das profissionais. A creche se apresentava a esse menino, que morava apenas com a mãe e o irmão, um contexto estranho, com a presença de muitas pessoas, de outros tantos bebês que com ele dividiam a atenção dos adultos e o espaço da sala. No decorrer da pesquisa identifiquei mudanças nessa postura, situações em que ele aceitava ou já buscava a aproximação das demais crianças. Essa aceitação do outro bebê, das aproximações entre eles, mostram, a meu ver, o estabelecimento de alteridade entre Pedro e os demais bebês, alimentada pelo convívio contínuo e diário, pelo processo de familiarização e estranhamento que constituem suas relações.

Retornando às formas comunicativas que se estabelecem nas relações entre os bebês, observo que o movimento não é visto apenas como forma de aproximação na relação dos bebês, mas também de expressar algo ao outro. Os bebês, de maneira geral, exprimem suas sensações, emoções e impressões ao outro pelo movimento, que vão se transformando em gestos comunicativos ao outro. Entre os pequeninos, os movimentos/gestos vão se constituindo gradativamente nas relações, em concomitância com outras relações. Os gestos de apontar, de ofertar, de negar, de defender, os que expressam a raiva, o carinho, a curiosidade, etc, nascem nas relações sociais e, aos poucos, vão fazendo parte das relações entre as crianças.

Nesse sentido, as contribuições dos estudos de Wallon (1975) são importantes ao considerarem o movimento humano, no primeiro ano de vida, como testemunho da vida psíquica, que possibilita o estabelecimento de vínculos sociais. Para o autor, antes da apropriação da palavra, “a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja movimentos relacionados com as suas necessidades, ou o seu humor, assim como com as situações que sejam suscetíveis de as exprimir” (WALLON, 1975, p. 75)

O movimento, definido por Wallon (1975) nas suas funções clônica (que desencadeia o deslocamento da musculatura) e tónica (que mantém os músculos na forma que o movimento lhe deu – como o braço erguido, em pé, sentado), vai se constituindo nos bebês humanos nas relações deles com o meio que os circunda e modificando suas relações. Desse modo, não se restringe a um ato mecânico de deslocamento muscular, pois é impossível dissociá-lo de sua transformação simbólica e comunicativa na relação entre seres humanos.

Gabriela (1 ano), que anda pela sala, pára em meio a dois bebês-conforto: um vazio e um outro em que Pedro (10 meses) está sentado. Ela senta-se mais perto de Pedro, que chora e puxa o outro bebê-conforto vazio para perto de si. Com as duas mãos, ela começa a embalar os dois, o vazio e o que está com o menino. Pedro a olha e chora mais ainda, mesmo com o balanço. A menina insiste, embala, embala constantemente, tal como fazem os adultos com os bebês quando choram. Mas Pedro não cessa seu choro. Ao contrário, a presença de Gabriela parece incomodá-lo, pois Pedro a olha e chora, mesmo com o balanço. Gabriela, por sua vez, não desiste, olhando-o e embalando-o, parece que numa tentativa de acalentá-lo (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de abril de 2007).

O movimento exercido por Gabriela no seu encontro com Pedro não se restringe à sua capacidade de empurrar para frente e para trás um objeto que balança. Nesse ato está impressa uma ação humana, provavelmente vivenciada pela menina muitas vezes com os adultos, com o sentido cultural de acalantar o outro. O menino reage a tal iniciativa com seu choro e toda uma tensão corporal que expressa o seu desconforto com a aproximação demasiada da menina. Ambos realizam movimentos e gestos que expressam e comunicam algo.

Nas cenas observadas dos bebês na creche investigada, o gesto aparece como forma expressiva e comunicativa entre eles, acompanhado às vezes da palavra do adultos (que o significava) e outras vezes de olhares, expressões faciais, balbucios dos próprios pequeninos, que imprimiam *um tom, um ritmo* em suas comunicações, dotadas sempre de emoção. Pegar o objeto de algum bebê, ofertar o bico, balançar a cabeça recusando esse mesmo bico, abaixar-se para olhar os pequeninos, aproximar-se do rosto do outro, bater com as mãos, puxar o cabelo, expressar irritação com o balançar dos braços são exemplos, entre outros, de movimentos e gestos entre os bebês que fomentam suas relações e são impregnados de sentidos sociais.

Na constituição social do gesto, a imitação aparece como aspecto presente nas relações entre os bebês, e caracteriza-se como a apropriação do movimento do outro e de seus significados. Essas imitações, muitas vezes simples e rápidas, permeadas pelas ações dos adultos que convivem com os pequeninos, não ocorrem de maneira idêntica. Exemplo disso é a cena descrita anteriormente, em que Gabriela embala Pedro. O ato de embalar o bebê-conforto no momento em que os bebês choram é frequentemente observado nesse grupo e foi

apropriado pela menina, que respondeu ao menino que chorava. Pelo empenho de fazer o menino parar de chorar ela imprime nesse gesto um sentido social de cuidado com o outro, de acalento, só possível de se apreender nas relações com o outro.

Além da apropriação imitativas dos gestos dos adultos no contexto cultural, observei que os bebês nas suas relações também realizavam movimentos espontâneos que eram imitados entre si. Em muitas situações, os meninos e meninas desse grupo, manipulavam os objetos ou realizavam tentativas de exploração do espaço da sala, que eram observadas pelos outros bebês que tentavam realizar o mesmo. Um exemplo dessa situação foi o que ocorreu no dia em que Murilo (11 meses) encontrou uma pecinha de plástico no chão e começou a esfregá-la no piso. O movimento provocou um barulho que chamou a atenção de Braylan (9 meses), que se aproximou engatinhando, pegou uma outra pecinha que estava ao lado e começou a realizar o mesmo movimento. Ou ainda quando Júlia K. (1 ano e 3 meses) subiu na prateleira e foi seguida por Maira (1 ano e 2 meses), que tentou explorar o espaço da mesma forma que ela. Ou quando Larissa P. (10 meses) retirou as roupas da gaveta e foi acompanhada por Gabriela (1 ano) que fez o mesmo.

Essas situações indicam que os bebês não observam apenas os movimentos e gestos dos adultos, mas também os de seus coetâneos, e que, embora muitos desses gestos e movimentos não tenham sentidos e significados claros para eles, são provocadores de movimentos e gestos de um outro bebê. Ou seja, um movimento que brota do movimento do outro, altera-o em sua vivência imediata e funda uma forma relacional interativa de encontro com o outro.



Fotografia 32: Victor (7 meses) espia as peças que Braylan (10 meses) coloca no carrinho plástico
Fonte: Rosinete Schmitt (maio de 2007)

Em muitas dessas situações os objetos exercem uma função de elo nas relações entre os pequeninos. Um motivo de encontro, de aproximação e relação entre eles, como ocorre com a peça de brinquedo que Murilo explora e que chama a atenção de Brayan (foto 32). Essa espécie de *imã* de ligação que os objetos podem exercer entre as crianças, aproximando-as, a meu ver não pode ser vista como algo em si, como se só o objeto fosse o desencadeador do encontro. Claro que as propriedades físicas, as cores, os formatos, os sons que eles têm chamam a atenção. Mas, além disso, nas relações entre os bebês, as suas ações sobre o mundo físico também se constituem em elos entre eles e o objeto. A peça de brinquedo por que Brayan se interessa só se tornou mais atrativa perante o movimento de Murilo sobre ela.

A partir dessas observações, considero que o movimento, o olhar e os gestos fomentam as relações entre os bebês e se constituem nelas, ao mesmo tempo que as endossam. São reveladores das iniciativas comunicativas entre as crianças, bem como de suas respostas, e indicam a formação de diálogos entre os pequeninos.

5.3.3 Diálogos entre bebês no contexto da creche

A brincadeira entre Mariah e Brayan – É o horário da janta. As profissionais estão sentadas, cada uma com uma criança a sua frente no bebê-conforto. Toca uma música instrumental na sala, o que cria uma atmosfera de tranquilidade. [...] Mariah (1 ano e 2 meses) e Brayan (11 meses) estão nos colchões próximos à estante onde está o rádio que toca a música. A menina, em pé, perto das prateleiras, segura uma mamadeira de suco, que esporadicamente suga, e Brayan está sentado a mais de um metro dali, em cima dos colchões. Ao olhar Brayan, Mariah faz um movimento com a cabeça, de um lado para o outro, ligeiramente. O menino vê e repete o gesto, o que provoca uma gargalhada nela. Ela repete o gesto e ele continua a imitá-la. Como balança a cabeça com mais força, Brayan também balança os braços, e, num movimento mais brusco, se joga no colchão, deitando-se. Ambos riem do movimento, uma gargalhada alta, mas apenas compartilhada entre os dois. Mariah, ainda de pé, continua a balançar a cabeça, e Brayan, deitado no colchão, segue-a no movimento, parecendo uma brincadeira recém-descoberta. Um balança a cabeça de um lado e o outro o segue do outro lado. Eles se separam. Brayan engatinha para dentro do vão do balcão, enquanto Mariah anda pelo colchão, perdendo o amigo de vista. Mas ambos, mesmo sem se olharem, levam a brincadeira consigo, pois Brayan continua a balançar cabeça, assim como a menina. Balançam a cabeça e riem, mas desta vez sozinhos (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de junho de 2007).

Um das crenças que permeavam os estudos sobre as relações dos bebês, segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2004), era que eles interagiam mais com os adultos e os objetos, e que a aproximação entre eles ocorria em situações de disputa por algo. De fato, muitas situações de encontro observadas na creche pesquisada ocorreram pelo interesse comum que um objeto despertou em mais de uma criança, o que desencadeava nelas o esforço para obter o

que desejavam, enquanto o outro as impede. Contudo, é uma situação, entre muitas outras, que ocorre no convívio contínuo de um grupo de bebês.

No grupo pesquisado, em que as crianças possuíam livre movimentação entre si, num ambiente delimitado, porém organizado para que elas fossem capazes de interagir, a constituição dos encontros entre os bebês ocorreram por diversas razões que transcendem a idéia única de disputa de objeto. Entre as possibilidades desses encontros, observo a iniciativa deles de se aproximar, ofertar algo, interessar-se pela ação do outro, participar de momentos rápidos de descoberta mútua. A cena descrita acima, em que Mariah e Brayan iniciam uma comunicação e um jogo de imitar um ao outro, representa um exemplo da possibilidade dos pequeninos, em situações momentâneas, estabelecer interações pró-sociais entre si. , Ilustra a idéia de que os bebês realizam ações de iniciativa, de comunicação com seus coetâneos e que respondem a elas.

Iniciar um movimento, olhar o outro, oferecer-lhe esse movimento e reagir à sua resposta nos dá indícios de que os bebês constituem, nas relações em grupo, a capacidade dialógica, de responsividade, de não-indiferença ao outro.

Outras cenas que podem ser citadas são as situações em que os bebês maiores ofertam objetos e realizam gestos de cuidado com o outro. No grupo pesquisado, Gabriela (1 ano) apresentava constantemente essas atitudes, que exprimiam atenção e interesse pelo outro. Oferecer o bico, embalar no bebê-conforto, cobrir com a coberta, com movimentos ainda desajeitados, entre outras ações observadas, são indícios de comunicação com o outro ou de resposta de um bebê ao outro, que, de alguma forma, o incitou a essa ação.



Fotografia 33: Gabriela oferece o bico a Victor.
Fonte: Rosinete Schmitt (maio de 2007)

Victor (7 meses) está de braços no chão se arrastando, o que vem fazendo ultimamente em suas investidas para engatinhar. De repente pára em frente a uma boneca e começa a tocar nela. Ele está de luva, mas isso não o impede de tocar os objetos. Gabriela (1 ano e 1 mês), que estava andando por perto, vê um bico com fralda no chão. Ela pára, olha Victor logo a sua frente e em seguida se abaixa, pega a fralda com o bico. Leva-o até onde está Victor. Ela se abaixa, inclinando a cabeça para olhar o rosto do menino, que olha, mas devia-se para voltar-se para a boneca. Gabriela tenta colocar o bico na boca de Victor, que desvia e não o aceita. Ela se levanta e se abaixa novamente, tentando colocar o bico na boca do menino. Insiste, mas Victor não pega o bico. Então acaba desistindo, larga o bico no chão e sai pela sala (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de maio de 2007)

Essas cenas evidenciam a capacidade das crianças de iniciar um contato social com o outro coetâneo e também de responder a ele, dando início e continuidade a diálogos formados por outras formas de expressão que não sejam a palavra oral direta.

Segundo Guimarães (2006), se tomarmos como referência a idéia bakhtiniana de que as situações dialógicas são relações de sentido que envolvem os sujeitos situados socialmente, podemos compreender que as situações de encontro, de iniciativa e respostas entre os bebês no contexto da creche, fomentam a constituição de diálogos. Mesmo considerando que os significados e sentidos ainda estão sendo apropriados pelos bebês, nas situações circunscritas, momentâneas que eles vivem, é possível observar o estabelecimento de alteridade, que contribui para a formação subjetiva do eu e do outro.

Nessas situações, é possível perceber também que os bebês já trazem consigo *marcas* de outros espaços sociais, que oferecem indícios de sua constituição polifônica. Essas marcas, não são possíveis de perceber pelo discurso, como reconhece Bakhtin (2006) nos seus estudos. No entanto, ao conhecer um pouco do universo social dessas crianças, pude observar que muitos gestos e ações eram endossados por *outros* que compunham as suas relações sociais em outros espaços, principalmente na família.

Muitas das ações das crianças entre si e no contexto mais amplo das relações na creche eram elucidadas por algumas informações que as famílias relataram nas reuniões e nas entrevistas. Como exemplo, o fato de Gabriela exercer tantas ações de cuidado com o outro não estava vinculado apenas à observação das ações dos adultos na creche, mas também às suas relações em casa. A mãe dela relatou numa das reuniões que incentivava a menina a ajudar nos cuidados com o irmão que recém havia nascido, com a preocupação de fazê-la participar dos cuidados para que não se sentisse excluída. Acrescentou também que a menina possui duas irmãs maiores que brincam constantemente de boneca com ela (envolvendo-a ora como parceira, ora como bebê), o que contribuiu para que ela constituísse a idéia de cuidado com o outro.

Outro fato pertinente a essa discussão é que, nas relações entre os bebês, surgiam ações inéditas naquele espaço, que passavam a se repetir em muitas outras situações. Essas ações muitas vezes não se originavam propriamente nos encontros dos bebês, mas em outros espaços. Tal fato ocorreu com Marina (1 ano), que proferia constantemente nas situações de disputa com os seus coetâneos o termo *pau-pau*. As professoras estavam intrigadas com esse termo, já que nunca havia sido pronunciado entre os pequeninos. Elas descobriram com a família que se tratava da forma que a irmã de 6 anos da menina utilizava nas situações de disputa que vivia com ela ou como parte de suas brincadeiras.

Marina, então, nas situações de encontro com os outros bebês em que havia uma disputa ou um possível descontentamento, passou a utilizar tal termo, como uma forma de aviso, poder e protesto frente à ação do outro. As crianças respondiam, ora enfrentando-a com o corpo, ora gritando, como fazia Júlia K. (1 ano), que dizia um sonoro *ai-ai* ou fugindo ante seu tom de ameaça. Nessas situações foi possível observar a construção e apropriação de sentidos nas relações entre os bebês, envolvendo manifestações de raiva, poder, irritação ou de alegria, prazer, cuidado, etc.

Essas vozes ou marcas vindas de outros espaços sociais eram observadas pelos adultos e reafirmadas em suas mediações junto as crianças. Algumas passavam a fazer parte das relações entre os bebês, como características que identificavam as crianças entre si. Ao enunciar e afirmar determinadas posturas que as crianças assumiam, os adultos contribuíam para que as próprias crianças se reconhecessem a partir dessas características enunciadas. Um exemplo disso é o apego de Júlia A. por duas bonecas negras, uma de sua propriedade e a outra da creche, durante o período de inserção. Quando sentia sono, nos momentos de choro ou mesmo de brincadeira, a menina buscava os brinquedos, que passaram a serem denominados *as bonecas da Júlia* pelas profissionais. Esse vínculo passou a ser reconhecido também por alguns bebês, que buscavam o brinquedo para a menina quando ela chorava.



Fotografia 34: Larissa P. (10 meses) entrega as bonecas a Júlia A. respondendo suas manifestações de choro.
 Fonte: Rosinete Schmitt (9 de maio de 2007)

Em várias situações em que Júlia A. manifestava algum incômodo, algumas crianças já identificavam as bonecas como forma de consolá-la e de parar seu choro. Essa ação estava presente nos bebês de mais idade, que respondiam à Júlia A. nesses momentos por meio da ação de lhe buscar e entregar o seu brinquedo de apego. Outras vezes era a própria Júlia A. que ia ao encontro da boneca, apontando e dizendo *neném*, principalmente quando ela se encontrava nas mãos de um outro.

As cenas ilustradas neste item trazem indícios da constituição dialógica entre os bebês por intermédio de manifestações comunicativas e de identificação, permeadas pelas significações presentes nos espaços sociais em que estão. É possível observar muitos desses diálogos apenas na convivência prolongada com as crianças, porquanto eles aparecem em situações momentâneas e circunscritas.

5.3.4 As intermitências dos encontros com as crianças maiores

Além das relações vividas pelos bebês entre os seus coetâneos, observei também as que envolviam as crianças maiores dos outros grupos. Essas relações não ocorrem da mesma forma e com a mesma frequência que as primeiras, pois estão muitas vezes sujeitas aos consentimentos e possibilidades de conviver com esses grupos, criadas pelos profissionais da creche, e também porque são endossadas pelas experiências mais amplas das crianças maiores.

Uma das primeiras características dessa relação no contexto da educação infantil refere-se à segregação das idades, que divide as crianças por grupos etários e coloca grande parte da responsabilidade pelos encontros nas decisões dos adultos profissionais. Paradoxalmente, a creche ao mesmo tempo em que possibilita o encontro diário das crianças entre si, também controla e as separa dos outros. Isso é fortemente observável no grupo dos bebês, quando percebemos que eles são os que menos saem da sala e o grupo que menos se encontra com crianças de outros grupos.

De certa forma, os bebês dependem das ações dos adultos tanto para sair como para receber visitas de outras crianças em sua sala. Durante o primeiro semestre, quando aconteceu a pesquisa, presenciei poucas vezes a saída deles para outros espaços da creche, e também um número não muito grande de visitas de outras crianças na sala.

Embora o espaço da sala dos bebês tenha sido ricamente pensado para suas relações de forma a considerá-los como sujeitos ativos, observei que as relações com as crianças maiores não eram tão previstas ou planejadas. Apesar de a creche possuir um projeto de interação, com atividades previamente pensadas para o encontro de diferentes idades, os pequeninos pouco participavam desses eventos, seus encontros iniciavam-se por outras vias.

Inicialmente, os encontros entre os pequeninos e os maiores ocorriam através das janelas e da mureta baixa que dividia o solário do pátio externo. Essas *aberturas* eram constantemente procuradas tanto pelos bebês como pelas crianças maiores, que ficavam a se observar e ensaiavam seus primeiros contatos e vínculos.



Fotografia 35: Larissa P. (9 meses) se encontrando com uma menina de outro grupo na janela
Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)



Fotografia 36: Marina (1 ano e 2 meses) e João Vitor (8 meses) olhando o pátio pelas frestas do cercado do solário.
Fonte: Rosinete Schmitt (maio de 2007)

Pelas janelas, de baixa altura, ou nas grades do solário, os bebês se erguiam ou aproveitavam as frestas para olhar o espaço externo, observando os que estavam lá fora. Essas cenas, repetidas diariamente, ao mesmo tempo que explicitam um confinamento dos bebês na sala, indicam também um interesse dos pequenos pelos maiores e pelo espaço livre.

As crianças maiores dos outros grupos também se aproximavam e buscavam os meninos e meninas pequeninos, querendo tocá-los, conversar com eles e realizar brincadeiras. Os bebês os recebiam com olhares, sorrisos e às vezes com reações de estranhamento.



Fotografia 37: Bruna, irmã de Brayan, sobe na mureta do solário para acariciar Larissa P. (10 meses). Esta ainda não anda, mas fica firmemente em pé para receber o carinho.
Fonte: Rosinete Schmitt (maio de 2007)

A mureta do solário era o lugar favorito das crianças maiores para observar e conversar com os bebês. Como era de baixa altura, permitia que os meninos e as meninas maiores subissem nela, aproximando-se mais dos pequeninos, como ilustra a imagem acima.

Algo interessante de observar é que as crianças geralmente não invadiam o espaço do solário, mesmo que a altura da mureta lhes permitisse realizar tal ação. Eles permaneciam sobre ela, às vezes encostados pelo lado interno, respeitando uma linha divisória entre eles e os bebês. Um limite muitas vezes interpretado como clivagem de dois mundos: o dos bebês e o das crianças maiores.



Fotografia 38: Várias crianças sentam-se na mureta e observam os bebês no solário
Fonte: Rosinete Schmitt (abril de 2007)

Observei, como Paula (2007), em sua pesquisa sobre os momentos de transgressão na creche, que as crianças conhecem as regras desse espaço, sabem, grande parte do tempo, o que podem ou não fazer e quais podem ser as reações dos adultos. Essas regras muitas vezes não são verbalizadas, encontram-se marcadas nas relações, nos presumidos (BAKHTIN, 1976) que fazem parte dos enunciados emitidos pelos adultos. Duas dessas regras presentes no espaço da creche era que para os encontros com os bebês era necessária a autorização dos adultos e que o espaço da sala do pequeninos era de acesso restrito.

Quando as crianças se aproximavam umas das outras pela mureta do solário ou pela janela, nunca ouvi dos profissionais frases como *não entre*, *não pule a mureta* que pudessem sinalizar essa proibição. Mas percebia a contenção das crianças maiores, que ficavam nas linhas que dividiam os bebês delas sempre que um adulto estava presente.

Claro que as crianças não ficavam totalmente subjugadas por essa limitação e encontravam estratégias que transgrediam as fronteiras. Uma dessas estratégias era encontrar motivos para adentrar o espaço dos bebês: buscar uma bola que caiu no solário, oferecer ajuda

para cuidar dos pequeninos, dar um beijo no irmão ou irmã, juntar um bico que caiu no chão, entre outros. De maneira criativa, as crianças inventavam novas formas e sentidos para seus encontros com os pequeninos. Como o cuidado é uma das principais características no grupo dos bebês, suas justificativas e motivos geralmente se relacionavam a essa ação.

[...] as irmãs de Brayan e Gabriela, que fazem parte dos grupos 5 e 6 da creche, estão encostadas na mureta do solário a observar os bebês. Num certo momento, a irmã de Brayan olha para os lados, como se procurasse a localização da professora, e entra rapidamente para dar um beijo no menino, retornando ao seu lugar em seguida. Ela incentiva a irmã de Gabriela a fazer o mesmo, lhe dizendo: *vai lá, vai*. A outra menina parece eufórica com a possibilidade e entra rápido, dá o beijo e volta ao lugar. Na sala uma das profissionais troca a fralda de uma criança e a outra dança com os pequeninos ao som de uma música alegre. As meninas espiam pela porta, já não estão mais na mureta. A irmã de Brayan mais uma vez, entra, dá um beijo no menino que está sentado no chão e volta ao lugar, só que desta vez mais devagar. Ela percebe que as profissionais não dizem nada, mesmo a vendo. Então chega perto da auxiliar de sala Carla e diz: “Eu dei um beijo no meu irmão”. A profissional lhe responde: *é mesmo?* E retorna a sua atenção aos bebês. A menina parecia esperar uma resposta que indicasse ou não a aceitação de sua presença pela profissional. Como não há nenhuma negação, ela não retorna mais ao seu lugar, pelo contrário, chama a irmã de Gabriela, como se lhe garantisse que o consentimento de estar ali tivesse sido dado. As meninas entram e permanecem por quase vinte minutos na sala. Elas dançam, pulam e fazem peripécias para chamar a atenção dos bebês. Gabriela (1 ano e 3 meses) imita as brincadeiras da irmã, ri, corre, abraça, expressando grande alegria pelo encontro. A irmã de Brayan também faz o mesmo, mas o menino, que parece estar com sono, apenas lhe olha. As demais crianças olham atentas as duas, que não param no lugar. Até que aparece a professora da sala de uma das meninas e as chama para sair da sala dos bebês. Elas, resignadas, saem sem protestar (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de junho de 2007).

A cena acima ilustra que os adultos muitas vezes não proibem verbalmente a entrada das crianças maiores no espaço dos bebês, mas também não a incentivam. Quando as meninas são chamadas para se retirarem, não há nenhum convite para que elas permaneçam. De maneira geral, as profissionais da sala percebem que as crianças e os bebês gostam de se encontrar, mas julgam muitas vezes que os maiores agitam os pequeninos, causando certo desconforto, conforme explicou a professora Giovana num dia em que varias crianças pediam para entrar.

As estratégias das crianças para entrar são usadas também com certa cautela, com o cuidado de quem não sabe qual será a reação dos adultos. Na cena acima percebi que as meninas não perguntaram se podiam entrar, mas foram experimentando incursões até perceberem que não seriam repreendidas. Suas tentativas implicitamente tentam mostrar que suas presenças podem ser *benéficas*. Isso fica claro também em outra cena, quando uma menina de 5 anos, Laura, pediu para entrar na sala dos bebês dizendo: “*Eu não pego eles no colo, eu não deixo eles caírem*”. Ela insistiu até os adultos a deixarem entrar sob o aviso categórico de não pegar os pequeninos no colo. Quando estava na sala ela se justificou o

tempo todo, a cada choro de um bebê: “*Não fui eu!*” “*Ele que puxou o cabelo dele*” (20 de junho de 2007). Suas justificativas se referiam, é claro, a outros momentos em que entrara no grupo, e não cumprira a regra de *não pegar os bebês no colo*, provocando preocupações nos adultos. No momento em que Laura entrou, ela conseguiu até certo momento manter distância dos pequeninos, mas não se segurou por muito tempo. Quando os adultos se distanciaram um pouco, ela aproveitou para abraçar, beijar e também colocá-los no colo. Alguns bebês gostaram de sua companhia, mas outros se incomodaram com seus abraços tão eufóricos. De maneira geral os bebês se revelam alegres na presença de outras crianças que conversam com eles e os acariciam, mas expressam desconforto e recusa quando são demasiadamente tocados, abraçados e apertados. Da mesma forma que respondem com sorrisos receptivos à companhia das outras crianças, eles também recusam aquilo que os desagrada, pelo choro ou por manifestações de afastamento.

As crianças maiores tentam dizer em vários momentos que estar com os bebês é bom e que não fazem “mal a eles”. Contudo, o julgamento de segurança e de proteção dos profissionais, nem sempre consegue interpretar da mesma forma. Por outro lado, muitas vezes as crianças maiores necessitam sim das mediações dos adultos para estabelecer relações de cuidado com os pequeninos. Isso não invalida o interesse mútuo entre eles, mas indica que as relações dos bebês com os maiores necessitam ser pensadas, planejadas e constituídas cotidianamente, para que nem a separação e nem o descuido possam prejudicar esses encontros. O equilíbrio entre o cuidado e o respeito com a liberdade dos bebês é algo que só poderá ser construído pela convivência, pela presença, pelas mediações dos adultos e pela percepção de todos que convivem nesse espaço.

Os encontros com as crianças maiores também ocorriam nos momentos em que os bebês eram levados ao pátio externo. Isso aconteceu poucas vezes no desenrolar da pesquisa, precisamente quando não havia muitas crianças nesse local.

Nesses raros momentos, as crianças maiores vinham sempre ao encontro dos pequeninos, envolvendo-os em situações diversas. No quadro geral dos episódios registrados durante a pesquisa, observei que as situações envolvendo bebês e outras crianças maiores ocorriam com mais frequência e duração quando o grupo dos pequeninos freqüentava o pátio externo. Isso revela, como já havia indicado Francisco (2005), que esse local é uma área definida no contexto da creche como lugar de encontro com as crianças de outros grupos.

A autora supracitada também observa que nesse espaço as ações das crianças são muito mais reguladas por regras e estratégias que emergem da relação/interação entre elas e delas com os adultos, do que pelo controle direto dos adultos profissionais. Isso de certa

forma lhes permite ir com mais facilidade ao encontro dos bebês sem o cerceamento constante de suas ações. Mesmo que haja interferências, os chamados de atenção quanto a algumas ações mais *enfáticas* sobre os bebês, as crianças ainda sim possuem nesse espaço mais liberdade para esse encontro.

Hoje há poucas crianças na creche, pois a maioria dos profissionais está em greve [...] Fomos todos para o pátio. [...] Victor (8 meses) olha o grande gramado a sua frente e sai a engatinhar. Porém no meio do caminho é interrompido por uma menina (5 anos) de outro grupo, que o pega por debaixo dos braços e o leva novamente para o tapete dizendo: – *Teu lugar é aqui. Senta aqui no quentinho*, mas Victor insiste e sai dali engatinhando. A menina por sua vez volta a pegá-lo, sendo mais enfática em sua interferência. – *Na grama não!* O menino volta a engatinhar em direção à grama, e ela, já sem saber o que fazer, avisa a professora que ele não quer ficar no tapete. A professora lhe responde que não tem perigo ele engatinhar... (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de junho de 2007)

Muitas das situações observadas nesse espaço revelam que as crianças maiores, quando se encontram com os bebês, assumem uma posição de responsabilidade e cuidado sobre eles, como ilustra a cena acima. De maneira geral, as crianças de mais idade assumem uma posição de ser maior, que lhe agrega um *status* de responsabilidade, e também uma posição de poder frente ao outro que é menor do que ela. Nessas situações, elas se aproximam das ações exercidas pelos adultos, imprimindo sentidos de comando, atenção e controle, muitas vezes de maneira mais enfática.

Esse aspecto do tamanho físico como influenciador dos papéis exercidos pelas crianças em suas relações também foi observado por Francisco (2005) em sua pesquisa sobre as brincadeiras no pátio da creche. Segundo a autora, as crianças relacionavam o poder de comandar e decidir sobre determinadas situações ao tamanho físico, e não propriamente à idade.

Já Paula (2007) observa, nas relações das crianças de sua pesquisa, que a condição de estar mais tempo na creche é mais definidora de poder do que o tamanho. No caso deste estudo, ambas as características se unem nas relações das crianças maiores com os bebês. Tanto a condição física como o fato de as crianças dos outros grupos freqüentarem há mais tempo a creche, lhes conferem uma posição de mais poder, de mais responsabilidade e de mais conhecimento frente aos bebês.

Esse posicionamento de ser maior e mais experiente é valorizado pela postura responsiva de cuidar do outro, dos bebês, muitas vezes com situações lúdicas, quando as crianças brincam de ser mãe, pai, irmão mais velho ou até mesmo de ser professora. Os pequeninos são constantemente procurados para participarem dessas brincadeiras, nas quais as

crianças maiores lhe atribuem papéis geralmente relacionados com o seu tamanho físico, e em consequência, numa condição subordinada frente ao outro.

Observo também, nesses momentos de encontro com os maiores, que as crianças apresentam para aos pequeninos formas de brincar e saberes constituídos nas relações entre crianças. Certa vez, no pátio Maira (1 ano e 3 meses) observava duas meninas do grupo 3, que brincavam de colocar fiapos de uma planta num cano exposto no muro de pedra. Esse cano serve para escoar a água da parte mais elevada do terreno da creche, mas a menina maior parece ter reinventado sua função, encontrando um esconderijo para as plantinhas. Uma a uma as meninas as colocam no cano, espiando-as em seguida. Quando percebeu que Gabriela a observava, ela ofereceu um fiapo da planta e lhe indicou o local para colocar (foto 39). Gabriela que já havia observado, pegou a plantinha e a guardou. Depois de algum tempo a menina se afastou, mas Gabriela continuou a brincadeira de colocar as plantinhas no cano, até que Mariah (1 ano e 3 meses) se aproximou e começou a espiar para dentro do cano. (03 de julho de 2007)



Fotografia 39: Gabriela observando a brincadeira de outra menina.
Fonte: Rosinete Schmitt (julho de 2007)

Uma outra cena de brincadeiras iniciadas pelas crianças ocorreu entre a divisão da grade do solário.

Há duas meninas do grupo 3 no pátio, próximas à grade posta na saída do solário dos bebês. Elas brincam com alguns potinhos na areia. Dentro do solário está Mariah (1 ano), perto da grade, observando-as. Uma das meninas se aproxima e, com o potinho, derrama um pouco de areia dentro do solário, parecendo oferecê-la à Mariah, que se abaixa imediatamente e começa a mexer com as duas mãos. À medida que espalha, ela olha suas mãos e a areia, sem parar de movimentar seus

membros superiores. Com uma das mãos ela pega, com o movimento de pinça, um grão de areia e coloca na boca. Em seguida olha a menina do lado de fora pela grade de madeira. A menina levanta-se novamente e se dirige a Mariah, e com o potinho põe a areia novamente no piso. Não há verbalização dela, mas seu olhar é fixo em Mariah, que, ao perceber a areia caindo no chão, movimenta rapidamente suas mãos fazendo a areia se espalhar ainda mais. A menina fica em pé olhando Mariah, que, ao perceber, se levanta e corresponde ao olhar, estende a mão e tenta tocar no pote que a menina tem nas mãos. A menina se vira e senta-se novamente para brincar na areia. [...] Após alguns minutos, Maira (11 meses) se aproxima e se abaixa, ficando de cócoras ao lado de Mariah, fazendo o mesmo movimento de espalhar a areia. Alguns minutos depois, Mariah se afasta e Maira continua a mexer na areia. A menina do pote se aproxima da grade novamente, e Maira a olha. A menina estende sua mão com o pote vazio e Maira tenta pegá-lo, porém antes que tivesse êxito a menina puxa-o para si, saindo dali. Maira volta a se abaixar para mexer na areia. Ela apóia uma das mãos na grade, o que lhe possibilita mexer com a outra mão e com um dos pés. De repente, a menina retorna novamente com o pote de areia na mão, oferecendo a Maira. Desta vez ela o pega, sem que menina o puxe. A menina sai e Maira vira o pote e vê a areia cair no chão. Sem deixar o pote cair, com a outra mão ela espalha o montinho de areia que havia se formado. A menina retorna, colocando uma das mãos pela grade. Maira a olha, se ergue e lhe entrega o pote, que a menina pega e sai para o pátio. Maira volta a se abaixar e a mexer na areia. Minutos depois aparece a professora. Ao avistar a areia no chão do solário, ela rapidamente busca uma vassoura e varre-a para fora, referindo-se a ela como sujeira (DIÁRIO DE CAMPO, 26 de março de 2007)



Fotografia 40: Mariah interagindo por entre a grade com outra menina.

Fonte: Rosinete Schmitt (março de 2007)

A riqueza desse episódio poderia ser analisada sob vários aspectos: a separação das crianças, as estratégias para romper essa separação, a comunicação estabelecida entre elas por gestos e olhares, a solidariedade da menina, que divide sua areia, entre outros. Contudo, observo um ponto importante para os estudos sobre a infância e sua agência: a perspectiva presente de que as crianças entre si aprendem umas com as outras. Elas, entre si, apresentam formas de brincar, de interagir, de experimentar o mundo, tal qual ocorre com as meninas que brincam de colocar plantas no muro ou a areia no solário, ações que são demarcadas pela

espontaneidade de experimentar e conhecer o mundo que as circunda, mas que, gradativamente vão se apresentando como formas de fazer e de criar, através do outro criança.

A antropóloga Julie Delande (2003), ao escrever um artigo intitulado *Culture enfantine et règles de vie*, defende que as crianças são detentoras de saberes, constituídos nas suas relações sociais tanto com os adultos como com outras crianças, e os transmitem umas as outras. Os bebês na creche, ao se relacionarem com crianças de mais idade, ampliam suas possibilidades e a constituição de seus saberes. Essa relação envolve não apenas a fala do outro, mas também seus gestos e formas de fazer. Isso nos remete a pensar que a educação das crianças, de sua linguagem e de suas ações, ocorre sobretudo pela ação de outras crianças.

Nesse contexto coletivo, a brincadeira apresenta-se como uma dimensão humana, privilegiada nesses encontros dos bebês com o outro criança. De certa maneira, representa um eixo articulador dos saberes constituídos na cultura infantil, em que as crianças maiores apresentam aos bebês, através de modos singulares de se comunicar e de se relacionar (envolvendo gestos, expressões faciais, olhares entre outras) formas de brincar e de representar o mundo. Para Delande (2003), nessas relações as crianças aprendem umas com as outras saberes que lhe são circunscritos pelo grupo etário, que os adultos muitas vezes não acompanham e não reconhecem como formas legítimas das expressões infantis. Isso fica claro quando, na finalização da cena acima, aparece um adulto que não acompanhara todo o ocorrido entre as meninas que brincavam pela grade, e varre a areia do solário, julgando-a uma sujeira.

Apreende dessas análises que os encontros dos bebês com as crianças maiores estão ainda ligados aos aspectos que compõem a vida coletiva na creche, tanto ampliando como constringendo seus saberes.

5.4 O OUTRO COLETIVO

A creche representa um espaço de educação e cuidado coletivos para crianças, o que compõe um aspecto importante na análise das relações dos sujeitos que dela fazem parte. Sua constituição histórica sempre esteve ligada a transformações sociais, econômicas e culturais, envolvendo questões da história da infância, da família, do trabalho e das relações de produção, como também foi e é alimentada pelas concepções políticas e pedagógicas que fundamentam suas propostas de educação para crianças pequenas de 0 a 6 anos (KUHLMANN Jr. 1998). Esses vários elementos apresentam-se como fatores que, de forma

direta e indireta, determinam limites e possibilidades constituidores da educação infantil, bem como das relações vividas nesse espaço, composto por crianças e adultos.

As representações sociais e políticas desse espaço coletivo de educação atravessam a história com vários sentidos ideológicos que influenciaram e influenciam seus objetivos educacionais específicos, bem como os discursos relacionados a eles. As idéias de creche como instituição prejudicial à criança, como um mal necessário (VIEIRA, 1985), como adequada para o desenvolvimento infantil ou, mais recentemente, como direito social das crianças e das famílias, são constituídas ao longo da história e encontram-se presentes na sociedade, impregnando formas de compreender e significar as relações desse coletivo.

Segundo Amorim e Rossetti-Ferreira (2004), a existência de múltiplos discursos representativos do contexto da educação infantil que ainda vigoram na contemporaneidade nos leva a pensar na existência de *múltiplas creches*, organizadas por embasamentos teóricos diversos, que desencadeiam práticas, rotinas e relações diversas. Nesse sentido, compreendo que as relações constituídas nesse espaço são atravessadas por esses aspectos políticos, econômicos, sociais e ideológicos, revelados na composição das relações coletivas, apreendendo tanto aspectos macro como micro.

Assim, é mister considerar que as relações entre bebês, adultos e outras crianças nesse espaço não possuem apenas aspectos inter-pessoais, mas também características coletivas. Suas ações e interações estão imersas nesse contexto, que circunscreve seus modos relacionais.

Na busca de compreender o significado de coletivo com um outro na relação com os bebês, recorro ao Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Nele há vários significados para a palavra *coletivo*, dos quais seleciono três: a) o que abrange ou compreende muitas coisas ou pessoas ; b) o que pertence a, ou é utilizado por muitos e c) o que manifesta a natureza ou a tendência de um grupo como tal, ou pertence a uma classe, a um povo, ou a qualquer grupo.(FERREIRA, 1999, p. 501)

Os três significados selecionados de alguma forma se relacionam com o contexto das relações dos bebês e outros sujeitos na educação. Ou seja, a creche compreende um número de pessoas que se encontram todos os dias, e que, abarcadas pelos sentidos ideológicos desse espaço social, compartilham e constroem sentidos de pertencimento e identidade.

Corroboram essa análise os Manuscritos de 1929, de Vygotski (2000), nos quais ele enfatiza que as relações sociais, gênese da constituição do indivíduo, originam-se das formas de vida coletiva, dos acontecimentos reais compartilhados entre as pessoas. Nesse sentido, a

creche compreende um espaço social que envolve um coletivo, que vive e compartilha acontecimentos em comum, concretizado nas relações entre os indivíduos.

Paradoxalmente, a percepção do outro coletivo nessa pesquisa ocorreu por meio da análise de uma série episódios em que os bebês estavam realizando algo individualmente. A princípio poderia definir essas situações como *relações com o espaço ou com os objetos*, já que na maioria delas havia a presença ou a demarcação do mundo físico. Contudo, na continuidade da análise, observei que essas ações individuais eram sempre circunscritas por aspectos composicionais da vida em grupo, tanto no que se refere à fomentação de suas possibilidades quanto no que diz respeito às modificações ocorridas pelas ações dos outros que estavam no espaço.

Essa observação se pauta na explicação de Corsaro (s/d) sobre a interligação do desenvolvimento individual situado no coletivo. Para o autor, os aspectos individuais se desenvolvem ao longo de um processo coletivo, do qual as crianças fazem parte, sendo necessário

[...] considerar como é que diferentes características estruturais e institucionais constroem e capacitam os processos colectivos de interesse. Deste ponto de vista, o desenvolvimento humano, ou talvez seja melhor dito, o *desenvolvimento dos humanos*, é sempre colectivo e as transições são sempre produzidas colectivamente e partilhadas com outros significativos. (CORSARO, s/d , p. 2)

De maneira geral, observei que as relações no e com o coletivo da creche tanto capacitavam como regulavam as ações dos bebês nesse espaço. Ao mesmo tempo em que eles possuíam possibilidades de ampliar suas relações com a presença de outras crianças e adultos que compunham o coletivo da creche, eles também viviam os limites da presença do outro que modificavam sua ação.

Essas ações, mesmo que individuais, ocorrem de forma situada num espaço que é organizado para um grupo de crianças e adultos a partir de determinadas concepções. No grupo pesquisado, as concepções de confiança das professoras para com as crianças, lhe possibilitavam transitar pela sala, explorar diversos elementos, encontrar-se com outros bebês. Mas também encontravam na estrutura institucional condições limitadoras, como o excessivo número de crianças, a falta de materiais, o cerceamento do espaço da sala, entre outros.

Implicitamente encontram-se presentes nas formas de estar nesse espaço social concepções e condições estruturais prévias, pensadas e destinadas não a um sujeito, mas a um grupo, um coletivo de crianças.

Na observação de muitas ações individuais dos bebês, percebi que elas se modificavam e eram interrompidas muitas vezes pela presença de outros ou por situações que envolviam o grupo como um todo. De certa forma, os bebês, no espaço da creche, estão sempre na presença de outros, e compartilham com esses outros vivências comuns que contribuirão para sua constituição enquanto seres sociais.

Júlia K. (1 ano e 2 meses) ao avistar a profissional que coloca a bandeja sobre o balcão, larga o brinquedo que tem nas mãos e vai até as prateleiras em busca de um bebê-conforto. Puxa o primeiro que avista e senta-se neste dizendo: *papa*. (DIÁRIO DE CAMPO, 2 de maio de 2007).

Victor (6 meses), no colchão, está quase dormindo. Porém, quando ouve a música em ritmo de flamenco que a professora colocou para dançar com outras crianças, arregala os olhos e agita as mãos rapidamente, como que contagiado pelo som que modifica sua ação [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de abril de 2007).

A presença desse coletivo é fortemente observada nas situações que envolvem as ações de cuidado e que fazem parte da rotina da creche. Na primeira cena acima, em que Júlia K. interrompe uma ação para ir em busca do bebê-conforto, há uma relação direta com o momento da alimentação e a organização no grupo. Sua ação não parte apenas de seu desejo de comer, mas também de seu convívio no grupo. É preciso esclarecer que todos os dias as profissionais utilizavam o bebê-conforto para acomodar os pequeninos e alimentá-los. Os primeiros a serem acomodados eram os primeiros a comer, o que foi percebido pela menina, circunscrito pela situação cotidiana. Outras meninas de idade semelhante à dela também já haviam notado tal fato constituído no grupo, o que desencadeava muitas vezes uma disputa para ocupar o bebê-conforto.

Um dos primeiros sentidos constituídos na relação no coletivo é que o desejo e/ou a necessidade individual de um precisa conviver com o desejo e/ou a necessidade de outros.

É pertinente afirmar que as ações de cuidado no coletivo envolvem ações de escolha e espera. Escolha por parte do educador, que precisa definir muitas vezes qual criança necessita ser atendida primeiro, e de espera por parte dos pequeninos, que gradativamente vão interagindo não apenas com o outro criança ou adulto, mas também com o outro coletivo. Os momentos de atenção individual surgem, curiosamente, como reveladores da presença do outro coletivo.

O aspecto do coletivo na creche é discutido também em algumas pesquisas, como as de Batista (1998) e Coutinho (2002), pela análise de momentos da rotina. Nesses estudos as autoras criticam a composição de uma coletividade nas ações de rotina que ignora a presença da heterogeneidade dos sujeitos. Para Batista (1998), a rotina no cotidiano da educação

infantil tem revelado um processo de institucionalização, que, subordinado a uma hierarquia de tarefas e horários, distancia-se das necessidades culturais, sociais, afetivas, emocionais e cognitivas das crianças. Nessa crítica, a autora observa a organização de um trabalho voltado para um coletivo sem identidade, formado pela pretensa e suposta homogeneidade. Coutinho (2002) avalia em sua pesquisa que a individualidade fica à mercê da coletividade quando são exercidas ações de cumprimento de uma rotina, de um objetivo isolado de comer ou dormir, que ignoram as relações vividas nesses momentos.

Um olhar atento às relações constituídas na creche revela a presença de um coletivo que não é homogêneo ou estático. Ele é composto pelo movimento relacional dos sujeitos que dele fazem parte. Ao mesmo tempo em que agrega aspectos ideológicos, que o identificam como grupo (nesse caso, um grupo da educação infantil), ele também é formado pelo encontro de heterogeneidades, pela presença de múltiplos outros que se relacionam e ressignificam suas relações.

Em sua condição heterogênea, o coletivo é atravessado pela presença polifônica (Bakhtin, 2003) de seus sujeitos, que comportam representações de outros grupos sociais. A observação e o reconhecimento dessa heterogeneidade não é algo fácil, num contexto em que há tantos sujeitos, tantas crianças, tantos adultos a se relacionarem. Contudo, revela-se na composição de um cotidiano não-linear, que, embora necessite ser planejado, pensado e previsto, se movimenta nas relações dos sujeitos.

Segundo Rinaldi (2002), as creches são sistemas de relações. São destinados às crianças, mas não separadas da família, da sociedade ou dos lugares em que vivem. Para a autora, é importante reafirmar a idéia da criança como sujeito social e da creche como um lugar que não apenas traduz uma cultura, mas que também elabora e produz modos de fazer e se relacionar, um lugar da cultura da infância, da criança e da própria creche enquanto um coletivo.

No contexto das relações dos bebês pesquisados, foi possível perceber um movimento das profissionais para compreender essa presença heterogênea, ainda que haja aspectos estruturais que os controlam. Em suas ações de atender e responder aos bebês nesse contexto coletivo há uma busca de reconhecimento dos pequeninos como sujeitos únicos que vivem num coletivo.

O almoço chega. Antes de começar a dá-lo às crianças, as profissionais organizam as mamadeiras de suco, amassam a sopa, colocam os bibeiros. Nesse momento algumas crianças vão demonstrando, à sua maneira, seu desejo de serem alimentadas. Júlia K. (1 ano e 2 meses) busca o bebê-conforto para se sentar, João Vitor (8 meses), sentado já num bebê-conforto, chora olhando em direção à

professora, Júlia A. (1 ano) resmunga num quase choro, apontando as mãos para a professora e dizendo: “Ah, papá”. A professora, à medida que organiza o almoço, vai conversando em voz alta com as crianças:

– Tu não dormiste hoje né? Estás como sono! – diz para Júlia A., que chora.

– Calma, João. A sopa está quente, estou esfriando. Cadê o João? O Joãoooooo! – fala o nome do menino como uma ponte de sua presença a ele.

– Embala o neném embala, Júlia! – diz a professora cantando em seguida – *Dorme neném, que um anjo em sonho vem...*

Nesse momento Gabriela se aproxima e começa a embalar o bebê-conforto em que Júlia A. estava colocando a sua boneca.

– Oh! Gabriela, pega outro, pega. Nesse aí o neném da Júlia vai dormir – diz a professora de longe.

Gabriela a olha e pega a boneca de Júlia que caiu no chão, estendendo a ela. Mas Júlia não percebe, pois chora olhando a professora.

A professora continua a organizar o almoço e fala:

– Gabrielaaaaa, Gabrielaaa...como uma música.

A menina a olha, mas a professora foi em busca de João para dar-lhe o almoço.

Nesse tempo, Mariah (1 ano e 2 meses), que vinha andando em direção à mesa, tropeça em Júlia A. e chora. A professora, que não vê o ocorrido, ouve o choro da menina e pergunta, enquanto puxa o bebê-conforto de João:

– O que foi Mariah? O que houve?

Interrompendo o caminho de levar João para almoçar, a professora pára e conversa com Mariah, acalmando-a. A menina lhe diz:

– Mamãe! – com um tom de choro.

– A mamãe está trabalhando, Mariah. Ela trabalha lá na minha terra (referindo-se ao município em que mora) – A professora responde-lhe, à medida que verifica se a menina está com as fraldas sujas (isso porque Mariah, quando evacua, chora bastante, mas não foi o caso dessa vez) [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de maio de 2008)

Na cena acima é possível observar que os bebês se manifestam no coletivo de maneira diversa, e que os adultos exercem um papel importante na mediação das relações. Os profissionais, ao mesmo tempo que necessitam articular um trabalho que envolve a vida coletiva, deparam-se com a presença múltipla das crianças. O desafio está em interligar as relações nesse coletivo sem submetê-lo a definições unilaterais que neguem a presença subjetiva das crianças, que desde cedo revelam tempos e modos próprios de se manifestar.

Revela-se também nas cenas observadas que os bebês, apesar de não terem clareza da composição coletiva do espaço que freqüentam, não ficam alheios ou indiferentes à vida em grupo. Suas manifestações comunicativas desvendam seus tempos próprios e provocam, em certa medida, um movimento nas relações coletivas. O choro aparece como uma das manifestações que mais provoca e contagia as relações no grupo. Geralmente é interpretado como sinal de *urgência*, e mobiliza tanto os profissionais como as demais crianças, que se contagiam.

Além das relações do coletivo observadas no grupo dos bebês, percebi também relações que envolviam o coletivo da creche e seus subgrupos. De maneira geral, a creche possui uma organização que fomenta e regula a vida no coletivo, constituída por horários

(para entrar, sair, se alimentar), regras, projetos, atividades, cardápios, etc., que envolve a todos nesse contexto.

Também se encontram nesse contexto diferentes subgrupos, que se identificam ou são identificados sob determinadas representações constituídas nas relações dentro e fora da creche: o grupo dos adultos, das crianças, das turmas específicas, dos meninos, das meninas, entre outros. No que se refere aos bebês, tratarei apenas dos grupos etários, já que identifiquei regulações e interferências sobre suas relações na creche a partir dessa classificação.

A formação dos grupos por critérios etários ocorre inicialmente pela classificação no momento da matrícula, que define as turmas, antes mesmo de as crianças se inserirem na educação infantil. Essa formação cria uma condição prévia de encontros mais frequentes com determinadas crianças, que vão constituindo em suas relações sentidos de grupo. Essa identificação grupal é reafirmada no cotidiano da creche, até mesmo nas atividades de interação propostas pelo projeto desenvolvido da unidade¹¹⁶, pelas formas enunciativas com que profissionais e crianças se reconhecem nesse espaço. Cotidianamente ouvia os chamados das professoras no pátio: *G3 (ou outros grupos), vamos para sala* dirigindo-se a uma turma específica.

Essa identidade grupal é observada nas crianças nos seus momentos de brincadeira no pátio, onde, mesmo em presença de outras meninas e meninos, demonstram preferência pela companhia de seus pares de grupo. Isso ficou claro nos momentos em que se reuniam pequenos grupos de crianças perto do solário dos bebês, envolvendo geralmente crianças da mesma turma.

Apesar de este estudo não abarcar análises mais aprofundadas sobre a relação entre os grupos de crianças maiores, essas observações são importantes para compreender uma composição relacional no interior da creche formada por subdivisões no coletivo.

Além dessa identificação por turmas, observei uma outra composição de coletivo, uma divisão intra-geracional (Ferreira, 2000), o grupo dos pequenos e o grupo dos maiores. Embora tal divisão não se restrinja ao grupo dos bebês, eles eram os que mais se encaixavam na condição de ser pequeno na creche. Isso porque, além de o serem, eram também bebês, o que os envolvia numa série de distinções com relação às crianças maiores.

Um menino de 2 anos está no portão de grade do solário, pelo lado de fora, a olhar Marina (1 ano e 2 meses). Os dois se tocam por entre as frestas do portão, com as mãos. Chega a professora do menino para lhe colocar um casaco. O menino, por um

¹¹⁶ Ver na seção 3 referências sobre o projeto de interação dos grupos.

instante, se esquece de Marina, mas de repente aponta para ela e diz à professora: – Neném. A professora, num gesto automático com a cabeça, concorda dizendo. – É neném. Mas, de repente pára, olha novamente e diz: – Neném? Não. Já é criança. E sai para o pátio. (DIÁRIO DE CAMPO, 30 de maio de 2007)

Nas relações do coletivo da creche observei que os bebês eram muitas vezes identificados de uma forma que não coincidia com o ser criança. O episódio acima envolve uma menina da turma dos bebês e um menino que pertencia a um grupo de crianças com idade de 1 a 2 anos. O tamanho físico dos dois não tinha muita diferença, mas ele a identificou como *neném*. Um dos motivos que julgo haver para essa identificação é o pertencimento de Marina ao grupo composto de bebês menores do que ela. Circunscritamente, ela é definida como bebê não por seu tamanho em si, já que sua estatura é quase a mesma que a do menino, mas por estar nessa sala. A professora que adentra a cena, interfere na interpretação dele, dizendo-lhe que Marina *já é criança*. Sua correção ocorre quando ela olha novamente a menina e percebe que ela já anda, o que a diferencia supostamente do ser bebê.

A cena mostra uma linha divisória tênue entre ser bebê e ser criança, alicerçada em significações de aspectos visíveis do desenvolvimento motor, e também nas marcas divisórias dos grupos no espaço da creche. A cena revela ainda o entendimento social de que o bebê se torna criança.

As significações do desenvolvimento nas relações sociais divide crianças e bebês, principalmente pela idéia de ausência, ainda que entendida como temporária, de habilidades que histórica e socialmente definem a condição humana. O andar aparece como uma das principais e mais visíveis características dessa distinção. Essa habilidade humana é percebida por muitos estudiosos, como Pino (2005) e Wallon (1975), como um marco na vida do ser humano que transforma significativamente suas formas relacionais. É uma habilidade que afeta não apenas o individual, a criança em si, mas todo o seu entorno, que também modifica a forma como se relaciona com ela.

Pino (2005), ao realizar a pesquisa com um bebê em um ambiente familiar, observa que, quando o menino pesquisado começa a andar, há um *grande alvoroço* em seu entorno, como se as pessoas mais próximas a ele pensassem: “[...] *finalmente, ele se tornou igual a nós!*” (PINO, 2005, p. 206). Apesar de o estudo do autor ocorrer em outra esfera social, ele me recorda as situações vividas na creche com referência à autonomia motora dos bebês. Essa habilidade é fortemente esperada pelos adultos e também por crianças maiores e, quando ocorre, é recebida com grande alegria. Além disso, é um aspecto que amplia as possibilidades dos bebês nesse espaço, pois é significada como condição facilitadora para sair da sala, para transitar por outros ambientes e para participar de atividades com outras crianças.

Contudo, o fato de os bebês pertencerem a um grupo, essa ampliação de vivência no espaço da creche a partir de uma habilidade mais autônoma no movimento é atrelada à condição de outros bebês. Isso é possível de se perceber, pois no primeiro semestre várias crianças já caminhavam (Murilo, Mariah, Marina, Maira, Gabriela, Júlia A. e Julia K.), mas viviam restrições de ir para o pátio externo, por haver nesse grupo bebês menores que recém engatinhavam¹¹⁷, situação citada pelas professoras, e que revela também uma não-organização mais ampla do coletivo da creche para atender a essas diferenças.

O fato de que as crianças pertencentes a esse grupo serem definidas todas como bebês na relação com outros grupos era marcado também pelo lugar que ocupavam na creche. No que se refere ao espaço, observei na pesquisa que o lugar privilegiado dos bebês é a sala, organizada com elementos específicos para educação e cuidado dessa faixa etária. De maneira geral, esses elementos sociais são definidores da condição deles, e mesmo que os bebês não estivessem presentes, seria possível indicar qual a sua sala, pelos berços, a grade posta nas portas, o solário, o banheiro com trocador e banheira. A sala é organizada de forma pensada e retrata muita das especificidades desse grupo. Contudo, nos demais espaços da creche não encontrei elementos que possam ser identificadores da presença dos bebês. O pátio externo, por exemplo, constantemente observado pelos bebês nas janelas, era composto por brinquedos para as crianças maiores, calçadas altas, areia desprotegida, etc.

É importante salientar que não se negam as especificidades dos cuidados com os bebês, que necessitam ser previstos nas construções de creche e no planejamento dos profissionais, mas observo que essa especificidade é muitas vezes restrita à sala, constrangida pela estrutura, pelas condições de trabalho das profissionais e pelas concepções que movimentam o coletivo da creche¹¹⁸. Esses aspectos fomentam um contexto representativo das relações do grupo dos bebês com as demais crianças, das formas de reconhecimento das especificidades e das restrições de sua presença nesse espaço.

Ainda sobre as distinções entre ser criança e ser bebê, observo que os pequeninos pouco participaram, no primeiro semestre, das atividades coletivas. Sua inserção nesses momentos é muito lenta, ocorrendo mais no segundo semestre, quando a pesquisa empírica já havia terminado, pois nesse período muitos delas já caminhavam, facilitando a sua saída da sala. Interpreto que as atividades denominadas coletivas (para todas as crianças da creche) são

¹¹⁷ É importante citar que no segundo semestre as crianças iniciam a sair mais da sala, freqüentando o pátio. Essa informação foi obtida após a pesquisa, através de registros fotográficos socializados pela professora Giovana. Esse fato coincide com a conquista do andar pelas outras crianças do grupo.

¹¹⁸ Isso abre uma lacuna também para se pensar no coletivo dos profissionais, que planejam esse espaço.

pensadas para as crianças, e que os bebês gradativamente vão se inserindo no universo delas, vão se tornando e ganhando o status de crianças na creche.

Nas entrevistas perguntei às profissionais se os bebês participavam desses momentos coletivos, e se eram pensadas atividades próprias para eles.

No começo os bebês não participam muito das atividades coletivas. Eles são muito pequenos, né, e tem atividade que não dá. Então a medida que eles crescem eles vão mais. [...] as atividades são para todas as crianças, então a gente vê quais que dá pra gente ir com os bebês (informação oral).¹¹⁹

É esse ano, eles não vão muito porque tem uns menorzinhos ainda. [...] no começo do ano não tinha mesmo como nós sairmos da sala, por causa deles. Mas assim, tem projetos que a nossa sala já não dá pra fazer. Na semana passada até tinha uma atividade na outra sala (G3). Ver vídeo. Eles foram e exploraram a sala, só dois ou três que conseguiram sentar e se concentrar. (...) dependendo do projeto eles não conseguem fazer (informação oral).¹²⁰

As profissionais revelam que os bebês não participam muito desses momentos, referindo-se ao seu tamanho e ao tipo de atividade proposta para o encontro com as demais crianças. Percebo que, embora os projetos objetivem inicialmente a interação entre as crianças de diferentes idades, eles ficam centrados em atividades que são julgadas muitas vezes como impróprias para os pequeninos. De certa forma, há uma invisibilidade dos bebês no planejamento coletivo da creche, uma condição de espera por suas futuras habilidades. Isso é evidenciado pela ausência, percebida pelos próprios profissionais, de propostas que incluam as especificidades dos pequeninos no encontro com os maiores.

Compreendo também que as próprias crianças nos dão pistas de que gostariam de estar juntas. Contudo, essas pistas seguem comumente uma outra lógica, que não é centrada na atividade, mas no encontro, na linguagem múltipla de se expressar e comunicar-se com o outro. Nesse sentido, segue a pergunta: temos contemplado esses encontros entre crianças de diferentes idades? Os motivos para se encontrarem não poderiam se inspirar nas próprias indicações que as crianças nos dão, através de suas múltiplas linguagens: nos olhares, nos toques, nas brincadeiras propostas pelos grandes, nos choros, entre outras?

Finalizando as análises deste estudo, observo que o coletivo da creche fomenta as relações sociais dos bebês, mas com determinadas significações que ora privilegiam suas necessidades específicas, ora as restringem em nome dessas mesmas especificidades e da estrutura. A observação de suas ações e interações com os outros desse espaço, seja com os adultos, seja com seus pares ou outras crianças, nos indicam uma presença ativa que nem

¹¹⁹ Entrevista com a professora Giovana, 24 de maio de 2007.

¹²⁰ Entrevista com a Auxiliar de sala Sara, 18 de setembro de 2007.

sempre é percebida como tal. De maneira geral, observei que os profissionais que mais convivem com os bebês, os professores e auxiliares de sala, são os que mais acreditam em suas relações e capacidade interativa. Contudo, o lugar deles na creche não pode se restringir à sala, pois eles mesmos nos indicam o desejo de transitar e explorar outros lugares, de conhecer e se relacionar com outras crianças. Assim, abre-se o desafio de pensar as relações dos bebês no espaço da creche de forma coletiva e não isolada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este estudo sob a inspiração da afirmação de Bakhtin (2003, p.289), de que todo *enunciado é um elo numa cadeia discursiva*. Entendo assim que esta pesquisa não é inaugural, tampouco acabada. Ela faz parte de um conjunto de trabalhos desenvolvidos na área da educação infantil e em outros campos do conhecimento que buscam aprofundar o debate e os conhecimentos sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas, precisamente os bebês, em instituições de educação coletiva. Portanto, finda sob a condição de um (in)acabamento e sob a perspectiva de promover novos diálogos, novas pesquisas, novos enunciados a respeito de sua temática.

Seu objetivo central foi conhecer as relações sociais de crianças de idade entre 4 meses a 1 ano no contexto da educação infantil, atentando para os modos e manifestações próprios dessa idade que revelam sua presença ativa nesse contexto.

O estudo envolveu a problemática da construção e utilização de ferramentas metodológicas no estudo com crianças pequenas, na perspectiva paradigmática de considerá-las como sujeitos, e não como objeto a ser analisado ou descrito. Nesse sentido, recorreu às indicações de outras áreas de conhecimento, principalmente às das Ciências Sociais (Antropologia e Sociologia da Infância), que apontam a etnografia como metodologia mais adequada para a aproximação e compreensão das manifestações infantis, de maneira situada em seus contextos sociais. Cabe ressaltar que não se trata de uma etnografia nos moldes utilizados nesses campos de conhecimento, mas de uma busca de orientação quanto às ferramentas metodológicas que envolvem a observação participante e a documentação densa.

Nessa perspectiva, as discussões bakhtinianas apresentaram-se fecundas, alicerçando as reflexões sobre o papel do pesquisador das ciências humanas como *sujeito cognoscente frente a outro que tem algo a dizer, a se conhecer*.

Assim, os bebês, bem como os demais indivíduos que aparecem neste estudo, são compreendidos como sujeitos, dos quais fui ao encontro no movimento de suas relações. A inserção no contexto da creche possibilitou uma aproximação mais aprofundada, que se revelou necessária para compreender os sentidos construídos nas relações com os bebês, principalmente os que envolviam as manifestações comunicativas deles. Isso porque a complexidade que envolve as manifestações sociais, principalmente dos pequeninos, só são compreendidas pela imersão no contexto de que eles fazem parte.

Anterior à entrada em campo, foi necessário realizar um mapeamento, mesmo que sucinto, dos estudos sobre os bebês, para compreender a constituição de seu lugar social e com o objetivo de elucidar e desnaturalizar as concepções idealizadas sobre as relações deles, que historicamente foram se constituindo em torno da figura materna.

A história da criança e da infância, de certa maneira, se entrelaça com a história da mulher na sociedade, à medida que vão se configurando papéis complementares nas relações sociais. Assim como a infância é uma categoria social constituída historicamente, é importante reafirmar que a maternagem, como função da mulher, não se limita às questões biológicas, mas é atravessada por sentidos construídos social e culturalmente. Na sociedade ocidental, a formação da idéia da maternagem está ligada a diferentes campos, da igreja, da economia, da política e das áreas científicas, que foram definindo modos de cuidar, de educar e de se relacionar a partir da Modernidade e da constituição da criança como objeto de estudo.

Os estudos iniciais sobre os bebês são permeados pela constante presença da denominação da díade mãe-filho, que tradicionalmente define o lugar dessa faixa etária no seio familiar, ao lado da mãe. É sob essa díade que, entre os anos de 1960 e 1970, os estudos sobre o apego e maternagem vão endossar e fundamentar as críticas aos espaços de educação coletiva como não-adequados no quadro de relações dos bebês.

Ainda que contemporaneamente a idéia dessa díade seja forte, correlacionando a imagem de um bebê sempre à presença da mãe, as mudanças nos setores da economia, a crescente presença das mulheres no mercado de trabalho, os movimentos feministas da década de 1970 e 1980 reivindicando a educação compartilhada dos filhos com o Estado, as mudanças nas taxas de natalidade, as transformações nas organizações familiares, o aumento de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sua educação fomentam um quadro de mudanças sobre a concepção de infância. Uma dessas mudanças efetiva-se nos novos dispositivos legais, que definem a educação como um direito da criança desde que nasce, compreendendo a educação infantil de 0 a 6 anos como primeira etapa da educação básica.

Essas mudanças legais aparecem como um dos propulsores do crescente interesse pelas pesquisas sobre a educação de 0 a 3 anos, ainda que elas apareçam num número bem menor se comparadas às demais temáticas da área da educação.

Contudo, mesmo com essas mudanças legais e o crescente interesse pelas pesquisas, o espaço social dos bebês fora da esfera familiar, sob a égide do seu direito à educação, ainda é restrito em nosso país. O mapeamento do atendimento à educação de 0 a 3 anos no município de Florianópolis demonstra essa situação, ao indicar que há uma oferta maior para crianças com idades próximas à idade escolar. Ilustra que, quanto menor a criança, menor é a oferta de

atendimento, o que é revelado pelo número reduzido de creches que atendem crianças com menos de 1 ano de idade.

Sobre a temática central da pesquisa – as relações sociais dos bebês no contexto da educação infantil –, a inserção no grupo dos pequeninos confirma a hipótese inicial que atravessa o estudo, a presença ativa deles em suas relações, e permite identificar como elas se caracterizam nesse contexto.

O contexto da creche apresenta aos bebês uma possibilidade de múltiplas relações com outras crianças e adultos. A divisão das categorias, a saber, o outro adulto, o outro criança e o outro coletivo, respondendo à questão com quem os bebês se relacionam, serviu para uma organização metodológica da análise. Contudo, essas categorias se constituem por um aspecto de interseção que as ligam e as movimentam na composição desse contexto. Ou seja, na pesquisa observei que as relações entre adultos e crianças interferem nas que ocorrem entre as próprias crianças e no coletivo, e vice-versa. Atravessam essas relações aspectos gerais dos sentidos atribuídos a esse espaço social, como também a ação ativa dos sujeitos.

As relações com os adultos profissionais da sala são atravessadas pelas ações de cuidado e educação, o que não apenas promove encontros próximos e íntimos entre eles, como também fomenta um tempo e espaço de outras vivências e relações com as demais crianças do grupo. Isso ocorre pela não-simetria entre adultos e crianças no envolvimento desses momentos. Ou seja, os profissionais passam muito mais tempo nas ações de cuidado do que as crianças. Esse fato, já percebido por Rossetti-Ferreira (1988), indica uma necessidade de o profissional não apenas planejar as ações que envolvem o individual nos momentos de cuidado, como também prever a sua ausência/distanciamento com os demais bebês.

Nesse sentido, o cuidado aparece como um importante elemento constituinte das relações entre bebês e profissionais no espaço coletivo da creche. Como parte do processo educativo, o cuidado constitui-se em todas as ações desse espaço, envolvendo as relações diretas e indiretas entre adultos e crianças. Além da necessidade de afirmar o aspecto pedagógico das ações de cuidado como parte do planejamento do professor de educação infantil, é mister perceber o cuidado para além dos momentos de alimentação, higiene e sono. Ele está presente, ou deveria estar, em outras ações planejadas pelo professor, como na organização de espaços acolhedores e convidativos para os encontros entre os bebês, na escolha dos materiais, na entonação da voz e da comunicação do corpo, na postura sensível de *auscultar e responder* aos pequeninos.

A organização do espaço aparece também como aspecto pedagógico importante para as relações com e dos bebês, principalmente pela condição da *não onipresença* dos adultos entre eles. Nas cenas observadas na pesquisa, percebe-se que os bebês vivem relações longe do acompanhamento e direcionamento dos adultos, em situações circunscritas por esse espaço.

De certa forma, essas situações indicam que o *não estar próximo* não exige o profissional de sua ação responsiva de planejamento e de previsibilidade de condições que possam garantir e enriquecer essas situações vivenciadas com e entre os pequeninos. Corroboram essa afirmação Bondioli e Mantovani (1998), ao defenderem que a função do professor de educação infantil inclui também, na função da docência, um papel de *facilitador* das trocas entre os indivíduos (inclusive entre as crianças), tendo o espaço e sua organização como um dos elementos imprescindíveis para as relações. Compreende-se assim que a relação dos adultos profissionais com os bebês e outras crianças também ocorrem por intermédio dos elementos, pensados ou não, na composição desse espaço.

Isso exige também a observação da ação ativa dos pequeninos nesse espaço, rompendo com a idéia de passividade atribuída a eles nos processos de socialização. É preciso visualizá-los como um outro, que sente, percebe e responde nas suas relações, à medida que se constituem nelas.

A observação das relações entre os bebês nos possibilita visualizar essa ação ativa, pela manifestação de outras linguagens que se constituem nas interações. O olhar e o corpo estão fortemente presentes nessas relações como formas de comunicação e aproximação com o outro, o que confirma as indicações de outras pesquisas, como as de Coutinho (2002) e Prado (1998), sobre a necessidade de nos aproximar de outras formas de linguagem que transcendam a fala com as crianças pequenas.

Nesse sentido, a alusão à alteridade da e na infância é referenciada neste estudo não apenas como componente das relações com a geração adulta, com os profissionais, mas também entre os bebês. No contexto pesquisado, observam-se indícios da alteridade na busca dos bebês entre si, em situações momentâneas, por vezes fugazes e despercebidas por parte dos adultos. Nessas situações estão presentes o olhar, o gesto, o riso e o movimento espontâneo, entre outras expressões dos bebês que desencadeiam respostas em seus coetâneos. Essas observações fomentam a idéia, já defendida por Guimarães (2006), da presença de indícios reveladores de relações dialógicas entre os pequeninos.

Claro que é preciso considerar todos os aspectos que caracterizam essas relações entre bebês: sua condição de desenvolvimento, as ações, mediações e significações dos adultos que

os rodeiam, a composição de um coletivo composto por diferenças, etc. Contudo, na observação de que os gestos desencadeiam outros gestos, que o olhar encontra resposta no outro e segue com outras respostas, é possível afirmar que os bebês no espaço coletivo da creche não são indiferentes entre si e que alteram suas ações e constituições nessas relações.

Neste estudo também foram observadas, embora com menos frequência, as relações com as crianças maiores, que se revelaram permeadas por intermitências oriundas de aspectos estruturais e por concepções das profissionais, que ora as provocam, ora as impedem. Dentre os aspectos estruturais, há uma constante menção, por parte das profissionais, da escassa proporção adulto/criança no grupo dos bebês, que dificulta tanto a saída dos pequeninos da sala, como a entrada de outras crianças. Além dessa situação, estão presentes também concepções a respeito da capacidade interativa dos pequeninos. Apesar da constante afirmação das profissionais da creche a respeito da necessidade e importância das interações entre as crianças de diferentes idades, as ações cotidianas se revelam às vezes distanciadas dessa visão. Regras e limites, enunciados verbalmente ou por gestos, olhares e elementos do espaço físico, indicam uma linha divisória dos bebês com as demais crianças da creche.

Essa linha divisória é observada também nas relações entre o coletivo. Observa-se a constituição de um lugar destinado para os bebês dentro da creche, a sala, que, embora demonstre a preocupação com as especificidades dessa idade, também os segrega da relação com as demais idades.

Essa separação é interrompida muitas vezes pelas ações das crianças, e algumas outras vezes pela proposta de atividades para o coletivo efetivadas pelos adultos. Na observação dessas estratégias para as relações com as diferentes idades, observa-se uma diferença. Os adultos profissionais pensam em atividades para propor esses encontros, e as crianças pensam nos encontros, permeadas sempre pelas brincadeiras e por múltiplas outras expressões que vão sendo apresentadas e apropriadas pelos pequeninos.

Apreende-se ainda que as relações dos bebês no contexto da creche estão sempre ligadas a esse coletivo, que se caracteriza pelo movimento e pela presença heterogênea de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia** (Tradução Alfredo Bosi). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 841-844.
- AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é esse?** . Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- ARIÈS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de Significações: perspectiva para a análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, mar. 2000, pp. 115-144.
- _____; CARVALHO, Ana Maria A.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, SILVA, Ana Paula S. (orgs.) **Rede de Significações**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- _____, CARVALHO Ana Maria A; ANJOS, Adriana M. dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VASCONCELOS, Cleido Roberto F. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e crítica**. V. 16, n.2. Porto Alegre: 2003.
- _____, CARVALHO, Ana Maria A. ROSSETTI-FERREIRA. A matriz sócio-histórica. In: AMORIM, Kátia de Souza, CARVALHO, Ana Maria A. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, SILVA, Ana Paula S. (orgs.) **Rede de Significações**. Porto Alegre; Artmed, 2004.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia (orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 11-25.
- ANDRÈ, Marli Eliza D. A. de **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 1995. (Série Prática pedagógica)
- ANJOS, Adriana Mara dos. Interações de bebês em creche. In: **Estudos psicológicos**. Set.-dez. 2006, vol. 9, n.3 p.513-522.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequeninhas e o Cuidar e Educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, V.N) **Discurso na vida e discurso na arte**. Tradução de Cristóvão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", apêndice in Voloshinov, V.N. **Freudianism: a marxist critique**. New York: Academic Press, 1976;

BAKHTIN Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003

_____. **Por uma filosofia do ato**. (tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tessa) 1993 (mimeo)

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed..São Paulo: Hucitec, 2006.

BADINTER, E. **Um Amor Conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, Maia Carmem S. **Por amor e por força**: as rotinas na Educação Infantil. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**. V 23, Janeiro/Junho, Florianópolis: 2005.

BASTOS, Maria Helena C. O pionerismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887) In: MONARCHA, Carlos (org.) **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas (SP): Autores Associados. 2001

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos chaves. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. pp. 191-200.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação Infantil**. De 0 a 3 anos. 9ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOWLBY, John. **Apego**: natureza do vínculo. Vol.1(Tradução Álvaro cabral) 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego (Tradução Sônia Monteiro Barros). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos chaves. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 191-200.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias**: após a morte da infância. (Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino) 2004. (no prelo)

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMPI, 1997.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A Qualidade da educação infantil brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CAMPO, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In. MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994. p.31-42

CARVALHO, Ana M. A. BERALDO, Khatarina E. A interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. In: **Cadernos de Pesquisa**. Nov. 1989. vol. 71. pp. 55-61.

CARVALHO, Mara Ignez Campos de. Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em Creches. São Paulo, 1990, USP (tese de doutorado)

CARVALHO, Ana Maria A. PEDROSA, Maria Isabel Cultura no grupo de brinquedo. In: **Estudos da Psicologia**. (Natal) v.7 n.1 Natal jan. 2002

CERISARA, Ana Beatriz; **A Construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.1996.

_____. A Psicogenética de Wallon e a Educação Infantil. In: **Perspectiva**, Florianópolis, n.15, p.35-50, jul/dez. 1997.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Editora Guanabara,1976.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: **Cadernos de Pesquisa** n.º 76, fevereiro, 1991.

CORSARO William A. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas** Department of Sociology, Indiana University, Bloomington USA [2004?] (mimeo)

_____. A reprodução Interpretativa no Brincar no .Faz-de-Conta. Das Crianças. In: **Caderno de Pesquisa**, nº11, FCC, São Paulo, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, 2005

COUTINHO, Ângela Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

DELANDE, Julie. Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. In : **Terrain**, n. 40, mars 2003. pp. 99-114.

DERMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequenas:** um estudo sobre determinantes que compõe as suas práticas pedagógicas. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DUBAR, Claude. **A Socialização.** Construção de identidades sociais e Profissionais. Porto: Ed.Lisboa, 1997.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. (Tradução de Suely Amaral Mello). Araraquara (SP): JM Editora, 2004.

_____. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Editora Autores Associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, Campinas, 1999, p. 67-97.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

_____. **Salvar corpos, forjar a razão :** contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal – 1880-1940. (Memórias da Educação-7). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira “**ZÊ, tá pertinho de ir pro parque?**” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

FREITAS, Maria Tereza de A. **Vygotsky e Bakhtin.** Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim. KRAMER, Sônia (orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 26-38.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes **A infância de papel e o papel da infância**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de la infância**. Análisis e intervención social. Madrid: Editorial Síntesis S.A., 2006.

GIACOMINI, Sônia Maria. A conversão da mulher em mãe: uma leitura do “mai de família”. In: **Revista Brasileira de Estudos da População**. Campinas (SP), nº 02, julho-dezembro, 1985. pp 71-98

GUIMARÃES, Daniela **Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches**. (Texto apresentado na ANPED) Caxambu: 2006.

HIRSCHFELD, Lawrence A. Pourquoi les anthropologues n’aiment-ils pas les enfants? In: **Terrain** nº. 40, mars 2003, pp.21-48.

JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia, LEITE Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo/Campinas: Papyrus, 1996. p. 39-55.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliéri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 (b). pp. 83-106.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MADEIRA, Rosa. A infância que se reconstrói como legado e como lugar de significação de trajetórias de vida. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./jun. 2005. pp. 79-114

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2000.

MELCHIORI, Lígia Ebner; ALVES, Zélia Maria; MENDES Biasoli. Crenças de Educadoras de Creche Sobre Temperamento e Desenvolvimento de Bebês. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2001, vol.17, n. 3

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Caderno de Pesquisa**, nº11, FCC, São Paulo, 2001, p. 33-60.

MUSATTI, Tullia. Modalidade e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação infantil**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 189-201

NEYRAND, Gerard. **L'enfant, la mère et la question du père**: un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Do outro lado**: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP 1998.

OLIVEIRA, Zilma M. R. de ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. pp. 28-89.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Imagens da infância no Brasil**: crianças e infantes no Rio de Janeiro Imperial. São Carlos: Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos. 1992

_____. Educação **Infantil em Florianópolis**: retratos históricos da rede municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAULA, Elaine de. "**Deu, já brincamos demais!**" As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina? Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1989.

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

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. **As crianças . contextos e identidades**. Portugal, Centro de estudos da criança: editora Bezerra, 1997.

PLAISANCE, Eric RAYNA, Sylvie L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. In : **Revue Française de Pédagogie**, nº 119, avril-mai-jun 1997, 107-139.

PLAISANCE, Eric. Para uma Sociologia da pequena infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 2004, v. 25, n. 86.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em Creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Campinas, SP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância:** para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de Conferencias em Sociologia da Infância. 2003/2004. IEC. Tradução: Helena Antunes. Braga/Portugal: 2004 (digitalizado)

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: 2002, pp.75-80.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, Centro de Ciências da educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. In: **Cadernos de pesquisa.** Nov. 1988, vol. 67, p. 59-63.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação.** (Tradução Sérgio Milliet) – 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.1-57 (Primeiro Livro)

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.**(Tradução Daizy Vaz de Moraes) Porto Alegre: Artmed, 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos.** Portugal: ASA, 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**, 2005, vol.26, n. 91

SAYÃO, Débora Thomé. **"Rotinas"** que envolvem o corpo e o movimento em ambientes de creche. Florianópolis: 2004 (mimeo)

SENSAT, Rosa. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** Madri: Ediciones Octaedro, 2006.

SILVA, Cristiane I. da **O acesso das crianças negras à educação infantil:** um estudo de caso em Florianópolis. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, 2001, pp. 7-31.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. (Tradução Erothildes Millan Barros da Rocha) 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOUZA E LIMA, Mayumi. A criança e a percepção do espaço. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo; n° 31, 1979, pp.73-80.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância, conhecimento e contemporaneidade**. (s/d) (mimeo)

STRENZEL, Giandréa Reuss. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

STRENZEL, G. R. ; SILVA FILHO, J. J. Exame da Produção sobre Educação Infantil 0 a 3 anos nos Programas de Pós-graduação em Educação (1983-1996). In: **Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação**. Ano 15. N° 29. jul-dez.1997

TOMÁS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo...** Direitos da criança, Cosmopolismo Infantil e movimentos sociais de crianças – diálogos entre crianças do Brasil e Portugal. Tese de Doutorado. Portugal: Universidade do Minho, 2006

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1997.

TRISTÃO, Fernanda C.D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. Florianópolis, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

VIEIRA, Livia M. F. **Creches no Brasil**: de mal necessário alugar de compensar carências, rumo a construção de um projeto educativo. Belo Horizonte, 1986. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFMG.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas** vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade**. (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei) Cedes, 2000, 71; p. 21-44.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

QUADROS DE PESQUISAS POR ÁREA

1- TESES E DISSERTAÇÕES DA EDUCAÇÃO

	TESE/ DISS. E AUTOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA
1.	ARNS, Ulrika O que fazemos com nossas crianças? Um estudo do atendimento das crianças de 0 a 3 anos nas creches públicas de cruz alta- Orientador(es): Carmen Maria Craidy	Mestrado. Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul 01/04/1998	Educação
2.	ÁVILA, Maria José Figueredo As professoras de crianças pequeninas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/ SP Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria	Mestrado Universidade Estadual de Campinas 2002	Educação
3.	BASTOS, Alice Beatriz B. Izique Interações e desenvolvimento no contexto socioeducativo da creche Orientador(es): Abigail Alvarenga Mahoney	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 1995	Educação
4.	BUFALO, Joseane Maria Parice Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas Orientador(es): Ana Lucia Goulart de Faria	Mestrado. Universidade Estadual de Campinas 01/09/1997	Educação
5.	COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Orientador(es): Ana Beatriz Cerisara	Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina 01/02/2002	Educação
6.	CRUZ, Maria Nazaré da As palavras e gestos no jogo interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche Orientador(es): Ana Luiza Bustamante Smolka	Universidade Estadual de Campinas 01/07/1995	Educação
7.	DAREZZO, Margaterh Impacto de um programa de ensino para cuidadoras em creche: música como condição facilitadora de condutas humanas ao lidar com bebês Orientador(es): Ana Lúcia Cortegoso	Mestrado. Universidade Federal de São Carlos 01/08/2004	Educação Especial

(continua)

(continuação)

	TESE/ DISS. E AUTOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA
8.	DEMARTINI, Patrícia Professores de crianças pequenininhas: um estudo sobre a especificidade desta profissão Orientador(es): Ana Beatriz Cerisara	Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina 01/04/2003	Educação
9.	DUARTE, Marcia Pires Período de adaptação na educação infantil: uma análise a luz da teoria de Henri Wallon Orientador(es): Laurinda Ramalho de Almeida	Mestrado PUC SP 1997	Educação
10.	FACCHINI, Luciana A interação de bebês com a linguagem Orientador(es): Maria Emília Amaral Engers	Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 01/01/2002	Educação
11.	FAGUNDES, Magali dos Reis A creche no trabalho... O trabalho na creche: um estudo do centro de convivência infantil da UNICAMP, trajetória e perspectiva.. Orientadora: Ana Lucia Goulart de Faria	Mestrado UNICAMP 1997	Educação
12.	FLORES, Maria Luiza Rodrigues Conversando com educadores e educadoras de berçário: relações de gênero e de classe na Educação infantil Orientadora: Merion Campos Bordas	Mestrado UFRGS Janeiro de 2000	Educação
13.	FRARE, Silvia Regina Pinheiro Malheiros Capacitação de berçaristas de creche para a promoção do desenvolvimento infantil: um programa de ensino Orientador(es): Deisy das Graças de Souza	Mestrado. Universidade Federal de São Carlos 01/03/1999	Educação Especial
14.	JOAQUIM, Cristiani da Silva INTERAÇÃO PROFESSOR-BEBÊ EM CRECHES INCLUSIVAS Orientador(es): Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil	Mestrado. Universidade Federal de São Carlos 01/12/2004	Educação Especial
15.	MARTINEZ, Cláudia Maria Simões Da família à escola: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização. Orientador(es): Zélia Maria Mendes Biasoli-Alves	Doutorado Universidade Federal de São Carlos 1998	Educação
16.	MIGUEL, Magali De Moraes Tensões entre o educar e o cuidar de crianças de 0 a 3 anos Orientador(es): Marília Claret Geraes Duran	Mestrado Universidade Metodista de São Paulo 01/02/2004	Educação

(continua)

(continuação)

	TESE/ DISS. E AUTOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA
17.	NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso Corpo e Fala na Constituição do Eu.. Orientador(es): Heloysa Dantas de Souza Pinto	Mestrado USP SP 1997	Educação
18.	OLIVEIRA, Fabiana de A 'paparicação' na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educação da 'multidão' Anete Abramowicz	UFSCar 2005	Educação
19.	PAULA, Ercilia Maria A. Teixeira de Comida, diversão e arte? O coletivo infantil em situação de alimentação na creche.. Orientador(es): Zilma De Moraes Ramos Oliveira	Mestrado USP SP 1994	Educação
20.	PRADO, Patricia Dias Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas Orientador(es): Neusa Maria Mendes de Gusmão	Mestrado. Universidade Estadual de Campinas 01/08/1998	Educação
21.	RIZZO, Carla Maternal: uma brincadeira que é séria... É seria? Orientadora: Vera Maria N. de Souza Placco	Mestrado PUC SP 1996	Educação
22.	SAKKIS, Adriana Paola Marcella Triolo Creches: mal necessário ou bem indispensável? Um subsídio a uma política pública da educação infantil. Orientador(es): Clélia de Freitas Capanema	Mestrado Universidade Católica de Brasília 2001	Educação
23.	SANTOS, Tânia dos Avaliação de bebês em creche: uma pratica pedagógica necessária a uma instituição comprometida com o aspecto educacional Orientador(es): Maria Ap. Trevisan Zamberlan	Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/MARILIA 01/06/1994	Educação
24.	SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil Orientador(es): Iria Brzezinski	Doutorado Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/MARILIA 01/12/2002	Educação
25.	SILVA, Cristiane Ribeiro da Concepções de educadoras infantis sobre o seu trabalho com bebês, no cotidiano de creches. Orientador(es): Maria Augusta Bolsanello	Mestrado Universidade Federal do Paraná 01/10/2003	Educação

(continua)

(conclusão)

26.	SOUZA, Katia Silene Fernandes de A relevância do adulto significativo na interação com crianças de quatro a dezoito meses de idade no espaço da creche: um estudo de caso	Mestrado FEUSP Universidade De São Paulo 01/04/2004	Educação
-----	---	--	----------

	Orientador(es): Marieta Lucia Machado Nicolau		
27.	STOCO, Rosania Aparecida 0 a 3 anos: desafios da qualidade em educação infantil. Orientadora: M ^a . de Fátima Guerra de Sousa	Mestrado Universidade de Brasília 2001	Educação
28.	STRENZEL, Giandréa Reus A Educação Infantil na produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação Infantil no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos Orientador(es): Eloisa Acires Candal Rocha	Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina 01/05/2000	Educação
29.	TRISTÃO, Fernanda Carolina Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada Orientador(es): Ana Beatriz Cerisara	Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina 01/02/2004	Educação
30.	VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de Cuidado e educação nas atividades do berçário e suas implicações na atuação profissional para o desenvolvimento e inclusão da criança de 0 a 18 meses	Doutorado. Universidade Federal de São Carlos 01/05/2004	Educação Especial
31.	ZANCONATO, Maria Zilda Facin A identidade institucional da creche e a ação educativa berçarista-criança: um estudo de caso Orientador(es): Joao Dos Reis Silva Junior	Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba 01/05/1995	Educação

2- TESES E DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE PSICOLOGIA

	AUTOR/TÍTULO/ ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO/DATA	ÁREA
1.	AMORIM, Kátia de Souza Processo de (re)construção de relações papéis e concepções, a partir da inserção de bebês na creche Orientador(es): Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Mestrado USP/ Ribeirão Preto 01/12/1997	Psicologia
2.	ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de Entre o dever-fazer e o viver da criança: a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês Orientador(es): Andréa Vieira Zanella	Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina 01/12/2001	Psicologia
3.	ANJOS, Adriana Mara dos Dialógicos processos entre bebês, ao longo do primeiro ano de vida. Orientação: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	Mestrado USP Ribeirão Preto 2006.	Psicologia
4.	ARAÚJO, Marcelo Marques de Avaliação da qualidade dos ambientes de berçários municipais.. .Orientadora: Celina Maria Colino Magalhães	Mestrado UFPA 2004	Psicologia
5.	AVERBUCH, Andréa Rapoport Adaptação de bebês a creche: o ingresso no primeiro ou segundo semestre de vida Orientador(es): César Augusto Piccinini	Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul 01/05/1999	Psicologia do desenvolvimento humano
6.	BOMFIM, Joseane Aparecida Otavio Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches. Orientação: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	Doutorado USP Ribeirão Preto. 2006	Psicologia
7.	CHAGURI, Ana Cecília O processo de elaboração das mães na inserção de seus bebês em creche Orientador(es): Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto 01/02/2000	Psicologia
8.	CUNHA , Claudia Araujo da A interação social criança-monitora e a gênese da internalização de significados simbólicos em crianças de 24 a 36 meses – subsídios metodológicos Orientador(es): Maria Vittoria Parda Civiletti	Mestrado. Universidade Gama Filho 01/11/1993	Psicologia (psicologia social)
9.	ELTINK , Caroline Francisca Indícios utilizados para avaliar o processo de integração de bebês em uma creche Orientador(es): Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Mestrado. USP/ Ribeirão Preto 01/07/1999	Psicologia

(continua)

(conclusão)

	AUTOR/TÍTULO/ ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO/DATA	ÁREA
10.	FERREIRA, Marisa Vasconcelos Separação mãe-bebê: diversos sentidos na construção de uma relação Orientador(es): Maria Clotilde Rossetti Ferreira	Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto 01/12/2000	Psicologia
11.	LUZAENCK, Maria Nardino Observação de bebês na creche e na família Orientador(es): Nome não Informado	Mestrado Pontifícia Universidade Católica de Campinas 01/09/1988	Psicologia
12.	MELCHIORI, Lígia Ebner Desenvolvimento e comportamento de bebês (de 0 a 2 anos) na rotina diária, segundo a visão das educadoras de ambiente coletivo Orientador(es): Zélia Maria Mendes Biasoli Alves	Doutorado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto 01/12/1999	Psicologia
13.	MELLO, Ana Maria De Araújo A história da creche carochinha: uma experiência para a educação de crianças abaixo de três anos em creche Orientador(es): Zilma de Moraes Ramos De Oliveira	Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto 1999	Psicologia
14.	RAPOPORT, Andréa Da gestação ao primeiro ano de vida do bebê: apoio social e ingresso na creche Orientador(es): César Augusto Piccinini	Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul 01/04/2003	Psicologia do desenvolvimento humano
15.	SANTOS, Fabia Monica Souza dos A creche como contexto de desenvolvimento: Representações e Interações durante o Período de Inserção de Mães e Bebês na Instituição. Orientador(es): Maria Lucia Seidl de Moura	Mestrado UFRJ 01/09/2001	Psicologia social
16.	SEAB, Karla da Costa Atividades de adultos e bebê em situação de alimentação em casa e no ambiente de creche: um estudo longitudinal Orientador(es): Maria Lucia Seidl de Moura	Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro 01/09/2001	Psicologia social

3 - TESES E DISSERTAÇÕES NA ÁREA DA SAÚDE

	TESE/ DISS. E AUTOR/ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	ÁREA
1.	ALMEIDA, Leila Sanches de As transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora de creche nos relatos de	Doutorado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto 01/11/2001	Medicina (Saúde Mental)

	educadoras e mães Orientador(es): Maria Clotilde Therezinha Rosseti Ferreira		
2.	CARDOSO, Regina Mara Conhecimento de mães e auxiliares de desenvolvimento infantil referente ao desenvolvimento de linguagem de crianças de zero a vinte e quatro meses de idade Orientador(es): Rosana Fiorini Puccini	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 01/01/2002	Pediatria E Ciências Aplicadas à Pediatria
3.	MARANHAO, Damaris Gomes O cuidado como elo entre a saúde e a educação : um estudo de caso no berçário de uma creche Orientador(es): Conceição Vieira da Silva; Cynthia Andersen Sarti	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO 01/05/1998	Enfermagem
4.	SHIBAYAMA, Rosemeire dos Santos Vieira O conversar com crianças de creches segundo suas educadoras/cuidadoras Orientador(es): Magda Andrade Rezende	Mestrado USP 2001	Enfermagem
5.	SILVA, Eliana Egerland de Henriques Estudo do comportamento auditivo de crianças de 06 a 24 meses para estímulos da fala Orientador(es): GILBERTO GATTAZ	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 01/10/1992	Fonoaud.

4 - DISSERTAÇÕES DAS CIÊNCIAS DO MOVIMENTO OU EDUCAÇÃO FÍSICA

	TESE/ DISS. E AUTOR/ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO/DATA	ÁREA
1.	ALMEIDA, Carla Skilhan de. Intervenção motora: efeitos no comportamento do bebê no terceiro trimestre de vida em creche de Porto Alegre Orientador(es): Nadia Cristina Valentini	Mestrado Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – 01/12/2004	Ciências do Movimento Humano
2.	MOLA, Isabel Coelho. Desenvolvimento motor de crianças de 18 a 33 meses e educação física: uma proposta de atuação na escola. Orientador(es): Melania Moroz	Mestrado PUC SP 1997	Educação Física
3.	SOUZA , Janaina Medeiros de Avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças entre 06 e 24 meses das creches de FLORIANÓPOLIS – SC Orientador(es): Francisco Rosa Neto	Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina 01/08/2003	Ciências do Movimento Humano

5 - DISSERTAÇÕES DA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL

	TESE/DISS. AUTOR/ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO/DATA	ÁREA
--	------------------------------------	-------------------------	-------------

1.	ROCHA, Maria Aparecida Marques Algumas concepções a respeito da creche para crianças de zero a dois anos Orientador(es): Pedrinho Arcides Guareschi	Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 01/11/1993	Serviço Social
2.	SOARES, Nanci A relação mãe-creche-criança: um estudo no Berçário Dona Nina Orientador(es): Maria Zita Figueiredo Gera	Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Franca 01/08/1997	Serviço Social

6 – DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE ECONOMIA DOMÉSTICA

	TESE/DISS. AUTOR/ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO/DATA	ÁREA
	COSTA, Rosilene Silva Santos da A Educação Infantil como um Direito da Criança e da Família: Um Estudo Sobre o Atendimento à Criança na Faixa Etária de 0 a 3 Anos em Creches Públicas no Município de Aracajú-SE Orientador(es): Azuete Fogaça; Marília Fernandes Maciel Gomes; Neuza Maria da Silva	Mestrado. Universidade Federal de Viçosa 2000	Economia Doméstica

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM A DIREÇÃO E AS PROFISSIONAIS DO GRUPOS DOS BEBÊS NA CRECHE.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO

- Formação:
- Como ocorre a escolha dos grupos de crianças pelos profissionais na creche?
- Como ocorreu a ultima escolha? Há interesse pelos profissionais em trabalhar com o G1 e G2? Por quê?
- Há interferência da direção ou supervisão sob essa escolha?
- O trabalho com os bebês já foi tema de discussão nas formações realizadas pela unidade? (grupo de estudo, reunião pedagógica entre outras modalidades) Como ocorreu?
- Quais os profissionais que transitam pelo grupo 1 e 2?
- Há problemas de recusa em situações que necessitam substituir os profissionais deste grupo? Se há, quais são esses problemas?
- Há diferenças de tratamento entre os grupos?
- Os profissionais da creche já participaram de alguma formação fora da unidade que tratasse do trabalho com crianças de 0 a 3 anos, e especificamente com os bebês?
- Quais os materiais fornecidos pela SME para as crianças do berçário?
- Quais indicativos que a creche observa que poderiam contribuir com o trabalho com os bebês?
- Durante o ano há muitas inscrições de crianças para o berçário?
- Qual a idade de maior procura na unidade?
- Durante as inscrições você observa alguma preocupação específica das famílias de bebês que se difere das crianças maiores?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA E AS AUXILIARES DE SALA

- Formação:
- Quanto tempo trabalha na educação infantil?
- Qual faixa etária já trabalhou?
- Em qual faixa etária mais tempo já trabalhou?
- Quanto tempo trabalha nesta creche?
- Já participou de formações que tratassem da educação dos bebês?
- Como ocorre a escolha de grupo no início do ano na creche?
- Percebe interesse dos profissionais da creche em trabalharem com os bebês? Por quê?
- Como percebe o trabalho com os bebês?
- Quais dificuldades que você percebe no trabalho em grupos de bebês?
- Como organiza seu trabalho? (planejamento, registro)
- Quais os momentos mais significativos, na sua opinião, no cotidiano dos bebês na creche? E quais os de maior dificuldade?
- Como percebe a relação dos bebês com os adultos profissionais da sala, e da creche em geral?
- Como percebe a relação entre os bebês no grupo?
- Como percebe a relação dos bebês com as outras crianças da creche?
- A creche possui projetos internacionais. Como observa a participação do G1/2 nestes momentos? Há dificuldades? Quais os pontos positivos?
- Quais as formas de comunicação que você observa nos bebês?
- Como você organiza os momentos de cuidado no grupo?
- Como é planejada a participação das famílias?
- Quais as questões que as famílias mais trazem no diálogo em porta de sala, em reuniões, em bilhetes na agenda, entre outras formas de encontro?
- Como você percebe a estrutura física e humana da creche para os bebês?
- Que indicações você daria para melhorar o trabalho com as crianças pequeninas?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS – ROTEIRO DE QUESTÕES FORMULADAS JUNTO COM AS PROFISSIONAIS DA CRECHE.

- Nome da Criança:
- Data de Nascimento:
- Apelido:
- Naturalidade:
- Endereço:
- Telefones:

- Nome da Mãe:
- Idade:
- Cidade de Origem:
- Quanto tempo mora em Florianópolis:
- Escolarização:
- Profissão:
- Possui outros filhos?

- Nome do pai:
- Idade:
- Cidade de Origem:
- Quanto tempo mora em Florianópolis:
- Escolarização:
- Profissão:
- Possui outros filhos?

- Pessoas autorizadas a buscar a criança na creche:

- Como foi a gravidez?
- Realizou todas as vacinas?
- Como foi o parto?
- A criança mama ou utiliza a mamadeira?
- Já come sozinho? Quando começou a ingerir alimentos sólidos? Como aprendeu a utilizar a colher?
- Quais os alimentos que gosta ou rejeita?
- Utiliza chupeta?
- Como a crianças se comunica? Como você a entende?
- Quais os movimentos que a crianças já domina? Engatinha, anda? Quando começou?
- Utiliza algum objeto de estimulação? Qual? Como é a sua reação quando é separado dele?
- Com quem brinca? Onde brinca? Quais brincadeiras e brinquedos favoritos?
- Como reage quando contrariado?

- Como você percebe seu filho?
 - Como é seu sono? Com quem dorme? Possui hábitos para dormir?
 - Como reage em ambientes diferentes do seu dia-a-dia?
 - Possui algum medo? Algo que estranha muito?
 - Quais suas preferências? Do que ela gosta? Do que não gosta?
 - Com quem vive a crianças? Quais os nomes dessas pessoas, suas idades, escolaridade e profissão?
 - Qual a renda aproximada da família?
 - Quantas pessoas trabalham na família?
 - Recebe alguma ajuda de outros parentes ou governo?
 - Mora em casa ou apartamento?
 - Moradia, própria, alugada ou cedida?
 - Como é a casa? Quantos e quais cômodos?
 - Quais as pessoas mais presentes na vida da criança? Como é seu relacionamento com estas?
 - É a primeira vez que a criança frequenta a creche?
 - Qual a expectativa da família com relação à creche?
 - Nos momentos que a crianças não está na creche, com quem ela fica?
 - A família assiste TV? A criança assiste? Quais programas a família e a criança assistem?
 - Costuma ouvir música? Com quem? Que tipo de música?
 - Quais as opções de lazer a família possui?
 - Tem animais em casa?
 - Tem acesso a livros e revistas?
-
- Outras perguntas foram surgindo no transcorrer das entrevistas.