**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANDRÉA COSTA GARCIA

**Bebês e suas professoras no berçário:
estudo de interações à luz de pedagogias participativas.**

**SÃO PAULO
2018**

ANDRÉA COSTA GARCIA

**Bebês e suas professoras no berçário:
estudo de interações à luz de pedagogias participativas.**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas escolares

Orientadora: Prof^ª Dr^a Mônica Appezzato
Pinazza

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTA TRABALHO,
POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E
PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.212
G216b

Garcia, Andréa Costa

Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas / Andréa Costa Garcia; orientação Mônica Appezzato Pinazza. São Paulo: s.n., 2018.
152 p. ils.; tabs.; anexos; apêndice

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Creches 2. Bebês 3. Interação 4. Pedagogia 5. Participação I. Pinazza,
Mônica Appezzato, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: GARCIA, Andréa Costa

Título: Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof Dr^a _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof Dr^a _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof Dr^a _____

Instituição _____

Julgamento _____

Aos bebês por despertarem em
mim o maravilhamento
investigativo pelas coisas do
mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Mônica Appezzato Pinazza pela presença entusiasmada e acolhedora, ao compartilhar do seu conhecimento e convicções com tanta coerência. Agradeço pela compreensão e confiança depositada em mim em todos os momentos, me animando a prosseguir.

À Prof^a Dr^a Tizuko Mochida Kishimoto por sua sabedoria e orientações preciosas, em diversos momentos desde o início de minha trajetória acadêmica.

À Prof^a Dr^a Maria Carmem Barbosa, por ser uma inspiração e pela leitura cuidadosa e respeitosa de minha pesquisa.

A todos os professores do programa de pós-graduação com os quais vivi momentos de intenso aprendizado, especialmente à Prof^a Dr^a Patrícia Prado, pelos conhecimentos partilhados a respeito dos bebês e seu encantamento que me fortaleceu para entrar em cena.

Às colegas da FEUSP, turma de 1988, por todos os sonhos que compartilhamos para construção de uma escola democrática e participativa

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil, especialmente Maria Ephigênia Cáceres, minha primeira parceira de pesquisa; Meire Festa, inspiradora e conselheira e Waldete Tristão, símbolo de incansável lutadora.

À amiga Letícia Sodré, companheira de trajetória, por sua serena alegria que me faz tão bem e pela parceria essencial.

Ao amigo Paulo Fochi por sua generosidade ao compartilhar tantas referências importantes, sobre os bebês e suas professoras.

Ao Prof Dr Mesac Roberto Silveira Junior pela amizade, incentivo e por me fazer acreditar que sonhos são realidades possíveis.

À Prof^a Dr^a Maria Walburga dos Santos pelo companheirismo, incentivo e por me animar a prosseguir com seu exemplo.

À amiga Regiane Perea por nunca me deixar perder o foco, nem a fé e pelo apoio por todas as etapas de desenvolvimento desta pesquisa.

À amiga Rosa Kemp, por todo auxílio na leitura e revisão cuidadosa de meus escritos.

À minha comadre e bibliotecária Mônica Arruda, que com sua experiência e discernimento esteve presente com suas referências, me acolhendo e torcendo por mim.

Às queridíssimas educadoras da rede municipal de São Paulo, Naime Silva, Shirley Oliveira, Márcia Castro, Rivânia Kalil e Renata Dias por tudo que me ensinaram a respeito dos bebês, e por todas as lágrimas e sorrisos compartilhados neste percurso.

A todos os educadores com os quais atuo na Prefeitura Municipal de São Paulo, identificados em meu percurso, especialmente os colegas supervisores Sônia Alferes, Raquel Bortone, Meire Monteiro, Miriam Balicas, José Salmasso e Flávia Rogéria, pela paciência, disponibilidade e por torcerem tanto por mim.

A todas as colegas, membros da Rede Pikler Brasil, especialmente Suzana Soares, com quem tenho partilhado momentos formativos de valor inestimável.

Aos educadores e Irmãos Maristas com quem aprendi que para educar é necessário amar e que amar é oferecer o melhor de nós.

A todos os educadores e a cada um dos bebês com quem convivi, durante a realização da pesquisa de campo pelo acolhimento, abertura e aprendizado intenso, minha gratidão eterna.

Aos meus pais Merenice e Enéas, meu porto seguro, pelo apoio inestimável e toda a dedicação sempre inspiradora, minha gratidão eterna.

Ao meu irmão Enéas, minha maior referência, pelo incentivo e confiança permanentes.

A todos os meus antepassados e familiares, especialmente meu avô Antenor, por seus sábios conselhos.

Ao meu esposo João Ricardo, companheiro de todas as horas, pela paciência, confiança e amor incondicional.

À minha filha Letícia, por compreender os momentos em que estive ausente, mergulhada no desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os meus amigos, especialmente Fernanda Cirillo, por torcerem por mim e compreenderem a importância desta conquista na minha vida.

À Clarinha, minha sobrinha neta, que chegou no meio do meu percurso para colocar à prova todas as minhas investigações.

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul-
Que nem uma criança que você olha de ave.
(Manoel de Barros, 1997, poema XIII)

RESUMO

GARCIA, Andréa Costa. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas**. 2018. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Com o objetivo de investigar as relações pedagógicas estabelecidas entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário, o presente estudo circunscreve-se no campo da Pedagogia. O quadro teórico ancora-se em perspectivas pedagógicas de natureza participativa: a Pedagogia-em-Participação, a Proposta de Elinor Goldschmied e a Abordagem Pikler. A pesquisa de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), caracterizada como um estudo de caso único (Yin, 2005 e Stake, 1999) e de inspiração etnográfica (Woods, 1999), foi realizada em uma creche, da rede pública direta municipal, da região sul da cidade de São Paulo, que atende a faixa etária de 0 a 3 anos e implicou a imersão da pesquisadora no cotidiano de três agrupamentos de bebês reunidos em uma sala de Berçário I (0 a 1 ano), durante o período de 10 meses. As sessões de observação resultaram em registros escritos, fotográficos e fílmicos. Foram examinados 9 episódios, envolvendo situações de interação de bebês e professoras, considerando-se três aspectos de análise: o papel do adulto-educador, o ambiente educativo do berçário e as brincadeiras e aprendizagens dos bebês. Como principais achados da pesquisa destacam-se: a natureza das relações professoras-bebês está condicionada aos traços de personalidade de cada uma das professoras, o que denota a ausência de ações pensadas em conjunto, dentro de um projeto comum para o berçário; as práticas das professoras pautadas no olhar e na escuta cuidadosos dos bebês criam condições favoráveis ao bem-estar, ao envolvimento, à participação e à aprendizagem, diferentemente de ações mais preocupadas em cumprir as expectativas dos adultos e, por fim, as situações de brincadeiras, em que os adultos e bebês estiveram igualmente envolvidos, tendem a ser prolongadas e potencializam experiências expressivas. As evidências sugerem que uma ‘Pedagogia para bebês’ deve atentar, essencialmente, à concepção de um ambiente educativo de berçário, orientado na busca do bem-estar dos bebês, como condição essencial à promoção de envolvimento e experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ao investimento em formação de profissionais especializados, sensíveis às peculiaridades, dessa etapa educacional, e capazes de delinear e partilhar projetos de ação para o berçário.

Palavras- chave: Creche. Bebês. Pedagogia. Participação. Interação.

ABSTRACT

GARCIA, Andréa Costa. **Babies and their teachers at day nursery: study of interactions based on participatory pedagogies**. 2018. 140 p. Thesis (Master of Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

In order to investigate the pedagogical relationships established among babies and their teachers in the daily routine of a day nursery, this research is circumscribed in the field of Pedagogy. The theoretical framework is set in pedagogical perspectives of participatory nature: the Pedagogy-in-Participation, proposed by Elinor Goldschmied and the Pikler Approach. The qualitative research (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), as a one case study (Yin, 2005 e Stake, 1999) and of ethnographic inspiration (Woods, 1999), was carried out at a municipal day nursery, which provides childcare services for children from 0 to 3 years old, in the southern part of São Paulo City. This research implied the immersion of the researcher for 11 months in the everyday life of three groupings of babies gathered in a Nursery 1 room (0 to 1 year old). The observation sessions resulted in written, photographic and film records. 9 episodes concerning interaction situations among babies and teachers were analysed taking into consideration three aspects of analyses: role of the adult-educator, the day nursery's educational environment and the plays and learnings of the babies. The main findings of the research that stand out are the following ones: the nature of the teachers-infants relationships is conditioned to the personality traces of each teacher, which denotes the absence of collaborative planned action in a common project for the day nursery; Practices that take into account the attentive observation and listening to the babies create favourable conditions to the welfare, involvement, participation and learning process, differently from actions that concern meeting adults' expectations. Lastly, situations of playing, in which adults and babies were likewise involved, tend to be prolonged and enhance significant experiences. The evidences suggest that a "Pedagogy for babies" must be attentive, mainly, to the conception of a day nursery educational environment, whose focus is on the search for the babies' well-being as an essential condition to the promotion of involvement and learning experiences and, at the same time, to the investment in the training of professionals, who are sensitive to peculiarities of this educational stage and able to delineate and partake in action projects for the day nursery.

Keywords: Day nursery. Babies. Pedagogy. Participation. Interaction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Visões do entorno da Unidade	76
Figura 2- Entrada e Secretaria	76
Figura 3- Momento da entrada e acolhimento	77
Figura 4- Fraldário anexo ao berçário e tubulação para o descarte de fraldas	78
Figura 5- Acessos ao andar superior	78
Figura 6 - A sala de referência do Berçário	79
Figura 7- Solário no andar superior	79
Figura 8- Refeitório no andar superior e térreo	80
Figura 9- O caderno de campo e a filmadora	89
Tabela 1- Lista completa dos episódios	90
Sequência 1- Cenas com o cobertor	93
Sequência 2- Bebê no colo	100
Sequência 3- Explorando luz e sombra	103
Sequência 4- Pintura com tinta	107
Sequência 5- Tendas com tecidos	110
Sequência 6- Sombras	111
Sequência 7- Brincadeiras de esconder	115
Sequência 8- Brincadeira de pega-pega	118
Sequência 9- Brincadeiras com lenços	120
Sequência 10- Brincadeiras com tecidos	121

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PEDAGOGIAS PARA PENSAR E AGIR NO BERÇÁRIO	20
2.1. Contribuições argumentativas de 3 pedagogias	22
2.1.1. A Pedagogia-em-Participação e a constituição de uma pedagogia com bebês	23
O papel do Adulto Educador	29
O ambiente educativo do berçário	30
As brincadeiras e aprendizagens do bebê	34
2.1.2. A Proposta de Elinor Goldschimed e a educação de 0 a 3 anos em creche	35
O papel do Adulto Educador	40
O ambiente educativo do berçário	43
As brincadeiras e aprendizagens do bebê	45
2.1.3. A abordagem Pikler e os fundamentos de uma pedagogia para bebês de 0 a 3 anos	47
O papel do Adulto Educador	51
O ambiente educativo do berçário	53
As brincadeiras e aprendizagens do bebê	55
2.2. Diálogos com estudos sobre bebês e berçário no Brasil	57
2.2.1. Bebês e suas professoras no contexto da creche	57
2.2.2. O lugar das interações com bebês nas pesquisas educacionais	63
3. PROPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE 0-3 ANOS BRASILEIRAS E PAULISTANAS	67
4. QUADRO METODOLÓGICO	74
4.1. Metodologia de pesquisa	74
4.2. Contexto de Pesquisa	75
4.2.1. Especificação da Unidade	75
4.2.2. Especificação do Agrupamento	81
4.2.3. Detalhamento sobre os sujeitos da pesquisa	81
4.3. Procedimentos de Pesquisa	83
4.3.1. Primeiras Aproximações	84

Fui convidada a estar ali...	84
Você quer ficar aqui?	84
O berçário como ele é	85
Meus primeiros passos no berçário: artefatos para ver, ouvir, sentir e registrar.	87
5. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS: NARRATIVAS DO VIVIDO NO BERÇÁRIO	90
5.1.EPISÓDIOS CONSIDERADOS NA ANÁLISE	92
O papel do adulto educador	92
Episódio 1 – Não mexam no meu cobertor	92
Episódio 2 – Eu sabia que você ia ficar de pé!	97
Episódio 3 – É só colinho só?	100
O ambiente educativo do berçário	103
Episódio 4 – O reencontro com a minha sombra.	103
Episódio 5 – Quem pinta o que eu pinto?	107
Episódio 6 – Entre panos e descobertas...	110
As brincadeiras e aprendizagens do bebê	115
Episódio 7 - Cadê o nenê? Achou!	115
Episódio 8 – EU vou te pegar...	118
Episódio 9 – Tá todo mundo olhando...	120
Considerações a partir dos eixos de análise	123
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	138
ANEXOS	151

1. INTRODUÇÃO

Sempre se trata de desconjuntar o presente, de desnaturalizar o presente, de estranhar o presente, de converter o presente, não em um tema, mas em um problema, de fazer com que percebamos quão artificial, arbitrário e produzido é o que nos parece dado, necessário ou natural, de mostrar a estranheza daquilo que nos é mais familiar, a distância do que nos é mais próximo. (LARROSA 2004, p. 34)

As motivações para a pesquisa envolvendo bebês e professoras¹ têm origem em questões registradas ao longo de minha formação e profissão, que resultaram em escolhas do trajeto percorrido.

Desde muito cedo manifestei meu desejo pelo exercício da profissão docente. Tendo recebido como herança de minha mãe professora o encantamento pelas relações pedagógicas, a criança “professora” já brincava de escolinha, e a escola passou a se constituir em um lugar que escolhi para trabalhar e nunca mais saí.

A brincadeira de escolinha foi se transformando em opção profissional quando, em 1985, optei pelo Ensino Médio profissionalizante- Habilitação Específica para Magistério das séries iniciais e Educação Infantil (HEM) e fui “preparada” a partir de inúmeras técnicas/metodologias e paralelamente apresentada às novas descobertas da psicogênese acerca do pensamento da criança e hipóteses infantis.

Recém-formada, iniciei minha atuação docente como professora de educação infantil na rede privada junto a crianças de 2 a 3 anos, com mais dúvidas do que certezas, porém com uma vontade enorme de conhecer e me relacionar com elas, impondo-me o desafio de compreender como pensam, o que sentem, como aprendem. Concomitantemente à minha primeira experiência profissional iniciei a Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da USP. Tempo de apropriação teórica e de colocar em dúvida todos os métodos que havia me convencido, até então, como essenciais e suficientes para a atuação de um bom professor.

Outras experiências docentes se seguiram na educação infantil e, em 1991, ingressei como professora dessa etapa educacional na rede municipal de São Paulo, atuando em Escolas Municipais de Educação Infantil, na época, destinadas a crianças de 4 a 6 anos. O ingresso na escola pública descortinou novos horizontes e possibilidades com a participação em processos de formação continuada o que, após minha conclusão da graduação, conduziu-me a atuar na coordenação pedagógica, função que desempenhei durante a maior parte de minha carreira.

¹ O universo dessa pesquisa abrangeu apenas profissionais mulheres, portanto, utiliza-se o termo “professoras”.

Pouco tempo depois da conclusão do curso de Pedagogia, atuando, à época, como coordenadora pedagógica substituta em uma unidade de educação infantil, iniciei, em 1994, o curso de Especialização em Educação Infantil, coordenado à época pela Prof^a Dr^a Tizuko Morchida Kishimoto na FEUSP, momento em que, definitivamente, optei pelo aprofundamento de estudos na área da infância. Nesse período, pude olhar de forma mais aprofundada para as especificidades da faixa etária de 0 a 5/6 anos e, portanto, da educação infantil. Na época, os bebês ainda não se constituíam o foco de minha atenção, tendo, para mim, pouca visibilidade.

Concluindo o curso de Especialização, por razões de concurso, me distanciei de minha opção primeira pela infância no plano profissional e acadêmico sem saber que mais tarde viveria outras experiências e me reencontraria com minha opção primeira pela infância.

Durante o período em que estive distante, tive a oportunidade de empreender um mergulho nos fazeres da prática pedagógica e atuar nas etapas de Ensino Fundamental I e II que, com grata surpresa, me despertou o mesmo interesse investigativo em desvendar as nuances do processo pedagógico.

Na sequência, em 1999, em busca das respostas para a compreensão do processo de aprendizagem, algo que me movia no cotidiano, iniciei o curso de especialização em Psicopedagogia quando definitivamente me aprofundei nas questões referentes aos bebês e seu processo de desenvolvimento. Por ocasião da finalização do curso meu trabalho de conclusão “Maternagem e psicopedagogia: o resgate da amorosidade na relação psicopedagógica” já apontava meu olhar para as relações, tema que me acompanha desde então.

A partir desse momento, vivenciei uma sucessão de novas experiências profissionais: docente no ensino fundamental, em classe de alfabetização; atuação na formação continuada de professores e trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagem em atendimento clínico, que marcaram de modo ampliado minha percepção no que se refere às relações constituídas nos ambientes e espaços educativos.

Em 2005, acessei o cargo de supervisora escolar na rede municipal de São Paulo e me reencontrei com as questões da educação infantil. Em meu cotidiano passei a atuar junto a instituições de educação infantil públicas e privadas – Centro de Educação Infantil (CEI) e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de ensino fundamental, educação de jovens e adultos- Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e educação especial.

Nesse momento, o CEI e, particularmente, o berçário, chamou minha atenção pelo fato de se constituir uma condição distinta de tudo o que eu já vivenciara na docência da educação

infantil. A natureza peculiar das relações dos bebês e de suas professoras, observadas em meu exercício na supervisão escolar, mobilizaram-me a buscar maior compreensão das interações e das experiências de aprendizagem, ali estabelecidas.

Passados quatro anos, fui nomeada diretora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT)² em uma Diretoria Regional de Educação (DRE), órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SME), da cidade de São Paulo e, concomitantemente, atuei como docente em um centro de formação do ensino superior. Essas duas experiências, que me aproximaram da prática de formação de professores, reacenderam, em mim, a necessidade de investir em minha própria formação, o que me levou a voltar para a academia e, agora, com uma temática de estudo bem definida: a educação infantil.

Em 2012, passei a integrar o grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil” (CIEI), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e, desde então, me reaproximei da universidade, tendo como área de estudo a educação infantil. Ao ingressar no mestrado em 2014, desde a elaboração do projeto não tive dúvidas de que minha área de interesse seria a didática, especialmente a investigação das práticas escolares e o interesse pelos bebês.

Em seu estudo de mestrado, Strenzel (2000) analisa pesquisas envolvendo bebês apresentadas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, no período de 1983 a 1998. Dos 387 estudos encontrados, somente 14 dizem respeito à faixa etária de 0 a 3 anos. A autora aponta a necessidade de preencher uma lacuna no campo investigativo no que se refere à educação das crianças desse período etário. Constata, ainda, que toda a produção referente à etapa de 0 a 3 anos, data da década de 90, concluindo haver um interesse embrionário e crescente, mesmo que pouco perceptível, pela forma como os bebês e as crianças pequenas se inserem no contexto educacional.

Em 2008, Schimitt efetuou um levantamento sobre os estudos envolvendo a mesma faixa etária e sugere que o primeiro campo a se interessar pela educação das crianças pequenas fora da esfera familiar foi o da Psicologia, enquanto a Educação iniciou estudos nessa temática após 1986, apresentando predominância no número de pesquisas após 1990. A autora evidencia, em seus estudos, que crescente interesse pela investigação da temática 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,

² Atualmente, esta terminologia foi mudada. A DOT passou a ser designada como DIPED, Divisão Pedagógica.

vinculando esses serviços às Secretarias de Educação e exigindo a formação específica para a contratação de professores e profissionais.

Ao realizar um levantamento das produções acadêmicas, a partir do cenário de pesquisas no Brasil nos últimos anos, tendo como referência o meu objeto de estudo – interações professoras-bebês no contexto do berçário, também constatei condição similar às autoras citadas. Há indicativos de que os bebês, mesmo que já se constituam foco de investigações nos últimos anos, ainda são pouco focalizados pelas pesquisas em educação da infância e, portanto, não há um acumulado de discussões sobre esta temática na literatura disponível brasileira.

Como base de pesquisa, foram utilizados os seguintes sítios: Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras, Scielo e Bibliotecas Digitais de algumas universidades brasileiras como: USP, PUC, UFRGS, UFSC. Em uma primeira busca foram utilizados como descritores: bebês/ berçário ao que encontramos 40 pesquisas entre os anos 2000 e 2015. Foram realizadas novas buscas em que foram inscritos os descritores: relações bebês/ professores em que o número encontrado foi reduzido para 10 pesquisas no mesmo período de tempo e com o descritor interação bebês/ professores somente 1 trabalho foi encontrado. Embora seja possível observar, nos últimos anos, que pesquisas vêm crescendo em quantidade, há, ainda, um longo caminho a percorrer para tornar os bebês visíveis, ouvidos, como foco de atenção e interesse investigativo.

Atualmente, como supervisora escolar na rede municipal de São Paulo, responsável pela supervisão de unidades de educação infantil, inserida no cotidiano dessas instituições, aproximo-me, cada vez mais e me vejo impulsionada a compreender as relações de aprendizagem que se estabelecem nesses espaços, reconhecer os seus atores, explorar quem são e quais os seus interesses, motivações e o quê os afeta, verdadeiramente. Em minha prática percebo a falta de estudos e investigações sobre os bebês que possam alimentar a ação pedagógica dos professores na creche, uma das justificativas para o desenvolvimento da presente investigação.

Do ponto de vista pessoal, a temática se mostra extremamente significativa, na medida em que é possível voltar os olhos para a rede municipal, onde atuo profissionalmente, sob outra ótica: como pesquisadora. O foco central do projeto consiste em analisar as potencialidades deste lócus e tornar público o trabalho desenvolvido, para a coletividade, trazendo, para o centro da reflexão, os bebês, seus professores e o CEI com todas as suas potencialidades educativas.

A composição teórico-argumentativa do presente estudo recorre, essencialmente, aos trabalhos desenvolvidos por autores como: Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013, 2015), Oliveira-Formosinho (2005, 2007, 2008, 2011, 2013), Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), Araújo (2011), Cardoso (2012), Goldschmied e Jackson (1994, 2006), Élfér, Goldschmied e Selleck (2003, 2010), Pikler (1969, 2008), Falk (1997, 2004, 2011, 2016), Feder (2014), Tardos (2016), Gruss e Rosemberg (2016), Kalló e Balog (2017), Soares (2017), no que se refere ao papel do adulto-educador, ao ambiente educativo do berçário e às brincadeiras e aprendizagens do bebê sob a perspectiva de pedagogias participativas dentre outros.

Em diálogo com essa literatura internacional, tomou-se como referências teóricas os escritos de pesquisadoras brasileiras como: Rossetti- Ferreira (1992, 1998, 2004, 2007, 2009, 2010, 2012), Campos de Carvalho (2004), Rossetti-Ferreira e Amorim (2007), Kishimoto (1976, 1994, 2010, 2011, 2012).

Para a compreensão das questões curriculares da Educação Infantil e as especificidades da ação docente no berçário encontramos referências nas contribuições Barbosa (2008), Horn (2004, 2011) e de outros estudiosos do campo, que despontam na atualidade.

A presente pesquisa compromete-se em buscar respostas possíveis aos seguintes questionamentos: Como se configuram os tempos e os espaços no cotidiano do berçário? Como se constituem as relações entre os bebês e as professoras no berçário? Há uma proposta curricular clara orientadora das práticas e definidora das interações? Qual é a correspondência possíveis entre a natureza das interações adultos-bebês e a composição de um ambiente favorável ao bem-estar e às aprendizagens das crianças?

O objetivo geral da pesquisa é investigar as interações estabelecidas pelos bebês com suas professoras no cotidiano do berçário, à luz de pedagogias participativas. Como objetivos específicos o estudo propõe: 1. Analisar situações do cotidiano do berçário envolvendo interações professoras-bebês; 2. Caracterizar as relações adultos-bebês do ponto de vista do papel do adulto-educador, do ambiente educativo e das brincadeiras e aprendizagens dos bebês; 3. Compreender que circunstâncias de práticas propiciam ou inibem a interação professoras-bebês e, por conseguinte, as condições de participação e as experiências de aprendizagem dos bebês.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), caracterizada como um estudo de caso único (STAKE, 1999; Yin, 2005), envolvendo uma sala de berçário, que reúne três agrupamentos de bebês de 0 a 1 ano (Berçário I), num total de 21 bebês, sob responsabilidade de três professoras pela manhã e três professoras no período vespertino de

um CEI da rede pública direta do município de São Paulo/SP, pertencente à Diretoria Regional Santo Amaro, Zona Sul.

O estudo de inspiração etnográfica desenvolveu-se em dez meses de imersão no campo, compreendendo os períodos de Fevereiro a Junho e Agosto a Dezembro de 2016, com sessões de observação do cotidiano de três a quatro horas, com alternância de dias da semana e de períodos diários.

Para além deste capítulo 1 de Introdução, esta dissertação compõe-se de mais cinco capítulos.

No capítulo 2 apresenta-se o quadro teórico referencial do estudo, trazendo Pedagogias da Infância que auxiliam pensar e agir na educação do berçário, com destaque às contribuições argumentativas de três pedagogias: “Pedagogia-em-Participação”, “Proposta de Elinor Goldschmied” e “Abordagem Pikler”. Essas perspectivas pedagógicas são consideradas em suas formulações a respeito: do papel do adulto educador, do ambiente educativo do berçário e das brincadeiras e aprendizagens do bebê. A seguir, são tecidas considerações sobre os bebês e suas professoras no contexto de creche como espaço institucional para educação de crianças de zero a três anos. Ao final do capítulo são apresentados estudos e pesquisas brasileiros atuais, que dialogam com as três pedagogias participativas no que tange aos bebês em contextos educacionais de creches, as peculiaridades da faixa etária de 0 a 1 ano e da docência no berçário

No capítulo 3, fazendo um recorte histórico a partir da Constituição Federal de 1988, são apresentadas as proposições legais brasileiras mais recentes, que tratam a educação infantil e, particularmente, a creche. Uma vez que a pesquisa se desenvolveu na cidade de São Paulo, dedicou-se uma ênfase aos documentos oficiais orientadores da política educacional paulistana. Procurou-se localizar nos textos legais as especificações relativas à constituição de um ambiente educativo de qualidade, ao papel das interações no contexto da creche e aos demais elementos constitutivos do processo educacional nessa etapa educacional.

O capítulo 4 dedica-se à explicitação do traçado metodológico, sendo esclarecidas a natureza da investigação, os procedimentos e métodos de produção de dados.

No capítulo 5, são apresentados os dados produzidos na pesquisa, de tal sorte a percorrer os nove episódios construídos a partir do estudo empírico, realizado no Centro de Educação Infantil (CEI), da rede pública do município de São Paulo. Segue-se, por fim, o capítulo 6 é dedicado às Considerações Finais da pesquisa.

Documentos e apontamentos complementares elucidativos do estudo são trazidos nos Anexos e Apêndices.

2. PEDAGOGIAS PARA PENSAR E AGIR NO BERÇÁRIO

A presente pesquisa circunscreve-se no campo da Pedagogia e caracteriza-se como uma pesquisa educacional, implicada com a compreensão da temática das relações pedagógicas estabelecidas entre os bebês e suas professoras no cotidiano do berçário.

Levando-se em consideração o conjunto de princípios que as definem, as descobertas atuais a respeito da infância e as normativas que regulamentam a educação de zero a três anos no Brasil, as Pedagogias que serão consideradas, na presente análise, podem ser denominadas como pedagogias participativas, tendo por referência os valores e princípios que as aproximam.

Tecendo uma análise acerca dos modos de pensar e fazer pedagogia e, por conseguinte, o processo educativo, é possível considerar diferentes quadros interpretativos, em que se revelam valores, crenças e concepções, expressos essencialmente em duas perspectivas: das pedagogias transmissivas e das pedagogias participativas.

Para analisar os propósitos de uma pedagogia e localizá-la entre uma pedagogia da transmissão, centrada no conhecimento que se quer veicular e uma pedagogia da participação, centrada nos atores como coconstrutores do conhecimento e participantes dos processos de aprendizagem, será necessário considerar, segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013, p.189):

O contraste entre esses dois modos principais de fazer pedagogia faz-se analisando: os objetivos que cada um se propõe; a imagem de criança que pressupõe; a imagem de professor que propõe; o processo de ensino-aprendizagem adotado; o espaço de aprendizagem criado; o tempo de aprendizagem vivido; as atividades e projetos desenvolvidos; as aprendizagens realizadas e documentadas.

As pedagogias transmissivas atuam a partir da lógica dos conhecimentos que se quer veicular, com delimitação rígida quanto aos modos e tempos desta transmissão, desconsiderando as dimensões contextuais. Pedagogias transmissivas definem informações essenciais mínimas e duradouras, considerando que a transmissão destas garantirá a sobrevivência da cultura e de cada indivíduo dela pertencente. Os objetivos básicos são a transmissão desse patrimônio cultural e a tradução deste a partir da aquisição de capacidades (pré) acadêmicas, seja pela aceleração da aprendizagem ou pela compensação de déficits para que não haja prejuízos no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a imagem de criança é de uma tábula rasa, uma folha em branco a ser inscrita, tendo como atividades principais a memorização e reprodução de conteúdos,

devendo discriminar estímulos exteriores, evitando erros e corrigindo o que for preciso. A imagem do professor é de um mero transmissor, daquilo que outrora lhe foi transmitido, sendo o elo entre o patrimônio cultural e a criança. Os métodos geralmente se apoiam em materiais estruturados como fichas, manuais, sendo responsável por motivar a criança a partir de reforços externos.

Os saberes são considerados essenciais e indispensáveis e o processo ensino/aprendizagem baseado no trinômio: transmissão, memorização e reprodução, organiza-se a partir de uma iniciativa exterior à escola e aos sujeitos envolvidos, acentuado conforme Formosinho e Oliveira -Formosinho (2013, p. 190) “ a função respondente da criança e optando por propostas padronizadas para a sala de aprendizagem”. Pedagogias sob esta perspectiva empobrecem as possibilidades de ação das crianças, de seus professores e reduzem a riqueza de suas interações, a partir da submissão a tarefas reprodutivas e expectativas preestabelecidas de performances, deslocando o centro do processo de aprendizagem das crianças para os conteúdos, métodos e materiais.

As pedagogias participativas, ao romperem com os modos transmissivos, têm como objetivo o envolvimento na experiência, e o processo de construção da aprendizagem se dá na experiência contínua e interativa. Trata-se de um redimensionamento dos papéis dos atores do ato educativo, em que a imagem de criança é de um ser competente e ativo, cuja motivação se sustenta no interesse pela própria tarefa e a motivação advém da atividade em si.

Sob essa perspectiva oferecer um serviço educativo não se faz suficiente para que produzam aprendizagens significativas e um impacto real na vida das crianças atendidas. O conceito de qualidade de pedagogias com uma matriz participativa está intimamente relacionado com um contexto que participe.

As pedagogias participativas partilham de uma perspectiva de avaliação da qualidade da educação segundo o paradigma contextual, em contraposição ao paradigma tradicional. Enquanto que no paradigma tradicional os processos de avaliação têm como elemento central o produto, de forma externa, não colaborativa, a partir de padrões pré-existentes e generalizáveis, no paradigma contextual, a avaliação assume como elementos centrais os processos e os produtos, em ações colaborativas entre atores internos e externos, a partir de uma construção contextual, dinâmica e evolutiva. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005)

Oliveira-Formosinho (2005) dedicou-se ao estudo de várias opções teóricas e diversos domínios científicos e, como síntese de seus achados, dispõe a respeito das saliências partilhadas pelas pedagogias, sob a égide de um paradigma contextual definidor de uma educação de infância de qualidade.

Conforme expõe a autora, no paradigma contextual, uma educação de infância de qualidade considera: a criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação; o professor como um ser com agência; um processo de ensino- aprendizagem que se realiza na partilha de poder entre professores e crianças; as interações entre adultos-crianças como sensíveis e estimulantes, promovendo o encontro entre identidades e culturas das crianças com os saberes culturais; o contexto educativo organizado de modo a favorecer múltiplas oportunidades de aprendizagens; a formação sustentada em pedagogias explícitas; a documentação pedagógica que evidencia os processos educativos em uma cultura de avaliação apoiada em reflexão cotidiana, a existência de colaboração com as famílias e com as comunidades, a existência, por parte das instituições de formação, de investimento na construção de conhecimento profissional prático, e por fim as políticas públicas que apoiam os processos locais de construção de qualidade, impulsionando comunidades de aprendizagem.

Diante do exposto, partindo da confluência de argumentos comungados por pedagogias participativas, pretende-se fundamentar teoricamente o que se pode considerar uma “Pedagogia para bebês”, que assume os bebês como partícipes do ato educativo, pautando-se na observância e escuta de suas necessidades atuais e possibilidades de ação no mundo. Tal pedagogia orienta-se por ações sensíveis desenvolvidas em um ambiente propiciador de bem-estar a todos que nele convivem.

2.1. Contribuições argumentativas de 3 pedagogias

O quadro teórico apresentado a seguir, está ancorado em perspectivas pedagógicas de natureza participativa como: a Pedagogia-em-Participação, desenvolvida pela Associação Criança em Portugal, seus princípios, crenças e valores orientadores de uma visão de currículo para a educação da primeira infância; a Proposta de Elinor Goldschmied que empresta o olhar sobre a prática educativa institucional com foco especial no período de 0 a 3 anos e a Abordagem Pikler, originariamente do campo da medicina, inspirando a educação de bebês e de crianças muito pequenas.

Ao eleger essas três perspectivas pedagógicas, reconhecidas as suas especificidades, pretende-se dar relevo aos princípios convergentes, ou seja, aos pontos de contato dessas pedagogias, que iluminaram o presente estudo na busca de compreensão dos acontecimentos focalizados na investigação.

Mereceram destaque os elementos explicativos apresentados pelas referidas pedagogias relativos a três aspectos especialmente interessantes para esta pesquisa: o papel do

adulto educador; o ambiente educativo do berçário e as experiências de aprendizagem dos bebês nas brincadeiras. Essas três pedagogias oferecem teorizações e referências práticas fartas ao pensar e fazer educativo junto aos bebês, de 0 a 1 ano, que tornam a análise dos dados empíricos deste estudo mais sustentável.

2.1.1. A Pedagogia- em -Participação e a constituição de uma pedagogia com bebês

A pedagogia da infância, anunciada como Pedagogia-em-Participação³, propõe a desconstrução do modo tradicional de pensar e fazer pedagogia, propondo a integração de saberes, práticas e crenças mediante uma pedagogia transformativa, com uma ação pedagógica compartilhada e participativa, alicerçada em uma imagem de criança competente, com direito à voz e com agência, não à espera de um vir a ser, mas como alguém que vive, compreende e interpreta o mundo, construindo saberes/ cultura, participando como cidadão na família, na escola e na sociedade.

Oliveira Formosinho (2007) considera que as propostas construtivistas, a partir da retomada dos textos dos pedagogos do final do século XIX e princípio do século XX, ainda que criem alguma ressonância no nível da retórica da política educativa, não conseguiram romper com a pedagogia transmissiva tradicional e transformar a esfera praxiológica.

É, assim, que hoje assistimos a uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 13).

O núcleo central da Pedagogia-em-Participação está nos atores que constroem o conhecimento para que progressivamente participem através do processo educativo da(s) cultura (s) como seres sócio- histórico- culturais que são.

Conceber o fazer pedagógico a partir pedagogia da participação implica a observação, escuta, diálogo, negociação para coconstrução da jornada de aprendizagem, de forma reflexiva e crítica, conduzindo segundo Oliveira Formosinho (2007) a “um modo de fazer caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações” (p.19).

Nesta pedagogia não há espaço para padrões e prévias definições sobre os processos de ensinar e aprender, fazendo-se necessária uma contextualização cotidiana, e tendo como

³ Perspectiva Pedagógica desenvolvida há mais de 15 anos pela Associação Criança em parceria com a Fundação Aga Khan, em Portugal, para a educação da infância envolvendo intervenções, formação e pesquisa em contextos de creche. Para detalhes sobre a história dessa abordagem consultar: Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012), Araújo (2011), Azevedo (2009), Cardoso (2012), Lucas (2006).

tarefas essenciais: a construção de contextos educativos, de um espaço de interação e escuta e um diálogo com a história.

Pensar na constituição de uma pedagogia com bebês dessa forma participativa implica necessariamente uma ação de profunda complexidade. Assim como uma composição de imagens no caleidoscópio, em que cada figura é constituída a partir da combinação única e imprevisível de elementos, será preciso lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto na composição da ação pedagógica regida por uma gramática pedagógica marcada pela escuta, diálogo e negociação (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2007).

As pessoas assumem o centro no processo de construção de saberes. A Pedagogia-em-Participação preconiza a harmonização de propósito e intencionalidade da criança e do educador na constituição do fazer pedagógico. “Assim os ‘ofícios’ de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.” (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2007, p. 27).

A criança, nessa perspectiva, age de forma colaborativa no cotidiano, tendo o professor o papel de organizar o ambiente, observar a criança com o intuito de compreendê-la de forma responsiva. O processo de aprendizagem constitui-se pelo desenvolvimento interativo entre as crianças e os adultos, tendo os espaços, tempos educativos e as atividades a função de possibilitar essa interatividade de forma significativa e compartilhada.

A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia- em- Participação. Assim os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores. (FORMOSINHO; OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2013, p. 192).

Nessa perspectiva os centros de educação infantil devem refletir uma identidade entre o que concebem enquanto finalidade educativa e os princípios democráticos, expressos na inclusão das diversidades, na promoção de igualdade para todos, nos diversos níveis organizacionais desde a definição das metas até a escolha de métodos e técnicas.

Partir da democracia como crença e valor fundador deste conjunto de princípios é partir de uma certa visão de mundo. Não se trata de um otimismo ingênuo, mas antes de um desafio árduo para criar condições para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a capacidade de que dispõem – a agência que nos afirma como seres livres e colaborativos e com capacidade para pensamento e ação reflexiva e inteligente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015, p.13)

A Pedagogia-em-Participação é tributária da herança pedagógica da segunda metade do século XIX e início do século XX, tendo como fontes de inspiração diversas áreas como a

psicologia, as ciências sociais, entre outras, representada por pensadores como: Froebel, Dewey, Freinet, Montessori, Piaget, Bruner, Vygotsky, Malaguzzi e Freire, com os quais propõe o estabelecimento de um diálogo histórico visando a desconstrução e reconstrução de modos de pensar e fazer pedagogia, na perspectiva da constituição de uma pedagogia para o século XXI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Essa pedagogia tem como princípio essencial a promoção de contexto educativo assentado na participação e em interações mediante o desenvolvimento de projetos colaborativos. Os sujeitos da ação pedagógica são concebidos como pessoas com agência conforme apresentado por Oliveira-Formosinho, (2007, p.27):

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceitualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade. No centro da construção dos saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores. Assim os “ofícios” de aluno e professor são reconstruídos com base na reconceitualização da pessoa como detentora de agência: a pessoa do aluno e a pessoa do professor.

Na Pedagogia-em-Participação os fazeres pedagógicos dos professores em creche devem prezar pelo respeito por todos os sujeitos do processo educativo, o diálogo entre as culturas e pela promoção das aprendizagens colaborativas, compartilhadas com os bebês e crianças bem pequenas. Aos bebês é atribuído um lugar de participação efetiva, com direito à escuta e consideração de sua enorme competência para explorar, descobrir, comunicar, criar e construir significados, contrariando uma imagem de bebê de dependência em relação ao adulto, fragilidade, que destaca as limitações linguísticas e locomotoras:

A imagem do educador que trabalha em creche é, também, a imagem de um ser com agência, competente e participativo. Um profissional que reconhecendo esta imagem de criança, desenvolve quotidianamente ações que a respeitem e honrem. Que em contraste com visões redutoras que o remetem para uma posição subsidiária de agentes de cuidados, honrem e respeitem a sua imagem enquanto importante agente educativo. E que para tal, necessita e tem direito a formação pedagógica geral e específica, isto é, referida à natureza muito particular do contexto de creche. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015, p. 14).

A atividade da criança é exercida de forma colaborativa com os seus pares e com os educadores em todas as dimensões da pedagogia, seja na planificação, execução, reflexão das atividades e projetos, aprendendo em companhia, de forma colaborativa. Conforme Oliveira-Formosinho (2011, p.103):

A motivação da criança para a aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação dos seus interesses, criando intencionalidade e propósitos e

dialogando com as motivações profissionais do(a) educador (a) enquanto detentor (a) de profissionalidade e identidade que projeta no encontro com a criança. O papel do(a) educador (a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.

A ação dos educadores, assim definida, demanda um modo de fazer a partir de princípios norteadores que incluam os bebês como seres competentes, possuidores de potencialidades expressivas, comunicativas, com direito e capacidades para aprender pela exploração, descoberta o que podemos nominar enquanto eixos da intencionalidade pedagógica.

A Pedagogia-em-Participação propõe quatro eixos definidores da intencionalidade pedagógica (ser- estar, pertencer e participar, experimentar e comunicar e o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem) dos quais se cultivam as identidades e as relações, desenvolve aprendizagem experiencial e constrói significados segundo Oliveira Formosinho (2011) a partir da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis, criando desta forma conversação e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais.

Esses eixos, de forma interdependente, conferem ao processo educativo a condição de colaborar na construção e desenvolvimento de identidades sócio culturais, enquanto aprofundamento que possibilita “cultivar a humanidade por meio da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013, p.195).

O ser-estar representa o primeiro eixo da Pedagogia-em-Participação e reporta-se a respeito da relação pedagógica constituída com os bebês, em que se considera desde o nascimento a intenção para uma pedagogia do ser, emergindo deste, aprendizagens no que se refere à diversidade(s) e semelhança(s), as quais estarão presentes em todos os demais eixos.

O segundo eixo pedagógico, pertencimento- participação, intencionaliza uma pedagogia de laços de pertencimento, inicialmente em relação à família e, aos poucos, voltada para a comunidade, a cultura, ao centro de educação infantil e à natureza. Desenvolvem-se laços de pertencimento, o sentir-se parte, traço tipicamente humano, o que imprime significado à participação.

O terceiro eixo, explorar-comunicar, define uma pedagogia experiencial, cuja intencionalidade se guia pelo fazer, experimentar de forma contínua e interativa, em reflexão e comunicação. É a partir do experienciar, refletir, analisar e comunicar que se faz possível extrair saberes e informações.

O quarto eixo, criar e narrar, refere-se à narrativa das jornadas de aprendizagem, que permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão como base da criação. Ao viver e narrar o que se vive é possível compreender melhor, a partir de pedagogia do significado, o que torna mais visível a percepção de semelhanças e diversidades.

A Pedagogia-em-Participação cria intencionalidade em torno destes eixos e cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve aprendizagem experiencial e construção de significado por meio da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; cria conversão e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais. (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2013, p.197)

Segundo essa concepção, os eixos da intencionalidade educativa estão interconectados e a aprendizagem experiencial, em sua transversalidade, é integrada com a aprendizagem do ser, pertencer e participar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

Partindo dessa ideia podemos considerar que ao aprender pela experiência vivida, os bebês estão aprendendo a respeito do ser, constituindo sua identidade, criando laços com o mundo. Um ambiente educativo constituído para que este tipo de aprendizagem aconteça deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento de identidades, pertença, participação, exploração, comunicação e narração.

A partir da aprendizagem experiencial são constituídas quatro áreas centrais, foco de intencionalidade pedagógica: identidades, relações, linguagens e significados. Estas áreas de aprendizagem são derivadas do cruzamento dos eixos pedagógicos em que identidades e relações nascem do cruzamento dos eixos ser-estar e pertencer-participar, enquanto linguagens e significados são derivados do cruzamento entre o explorar- comunicar e criar-narrar. No estabelecimento destas áreas de aprendizagem pode-se considerar como vitais as áreas das identidades e relações para educação das crianças pequenas, a partir das quais devem ser oferecidas experiências, como afirma Oliveira- Formosinho (2013, p. 200):

Essas experiências são do nascimento aos 6 anos, isto é durante toda a educação infantil, tão relevantes quanto as experiências de apropriação comunicativa e significativa das linguagens culturais, dos conteúdos curriculares. Desde o nascimento e ao longo de toda a vida, é preciso querer e poder responder a perguntas tão centrais como: Quem sou eu? Quem é ela/ele? Como nos relacionamos? Como me sinto? Como se sente ela/ele? Como me vêem? Como os vejo? Aonde pertence? Como contribuo? O que aprendo? Como aprendo? Como respondo? Como posso obter resposta?

Aprendizagens dessa ordem demandam um ambiente dotado de uma organização que favoreça a colaboração e a coconstrução das aprendizagens, conforme Oliveira-Formosinho (2013, p. 201):

O ambiente educativo é uma tessitura delicada e dinâmica. Para desenvolver a Pedagogia- em Participação como escuta responsiva, é necessário organizar as várias dimensões da pedagogia- o espaço pedagógico; os materiais pedagógicos; o tempo pedagógico; a organização dos grupos; as interações; a observação; o planejamento e a avaliação; e as atividades e projetos que concretizam a coconstrução das aprendizagens.

A participação das famílias é um componente intimamente relacionado com as aprendizagens das crianças em uma perspectiva participativa. Especialmente do nascimento aos três anos de vida, em que família e creche são os contextos de maior impacto no bem-estar e na aprendizagem, deve-se primar pela continuidade dos processos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015). O envolvimento ativo das famílias nos processos de aprendizagem ocorre desde as impressões iniciais acerca do contexto institucional, assim como no desenvolvimento do processo educativo e por ocasião de compartilhar e celebrar as conquistas e os desafios.

Num contexto colaborativo, durante o desenvolvimento dos projetos, as famílias participam através do envolvimento nas atividades, oferecendo informações e materiais, o que confere o sentido de pertença e desenvolvimento das identidades pessoais e sociais (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2008).

A atenção aos aspectos de atendimento à criança vai se complexificando, crescentemente. As preocupações exclusivas com a alimentação, saúde e segurança, cedem lugar para um olhar ampliado, interessado nas interações e nos processos participativos das crianças, conforme Oliveira-Formosinho e Araújo (2015, p. 69):

A par desta visão mais complexa acerca das aprendizagens realizadas pelos filhos, e por via dela e do envolvimento que a sustenta, os pais partilham e celebram as realizações dos seus filhos, de forma mais informada.

Nesse âmbito, pode-se considerar que o bem-estar dos bebês e de suas famílias estão interconectados, ou seja, se os bebês estiverem com seu bem-estar garantido suas famílias estarão bem e vice- versa, em um processo de interdependência e circularidade. Considerar essa ideia significa a necessidade de constituir laços com os familiares, como tarefa educativa central para os educadores no sentido da garantia do bem-estar de todos. De forma colaborativa, se assegura o respeito pelas especificidades de cada contexto. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

A conquista da confiança e o sentido de cumplicidade com as famílias favorecem no estabelecimento de relações parentais de segurança em relação à instituição, o que impacta positivamente as relações seguras com as crianças. Faz parte desse esforço interativo, a explicitação da intencionalidade pedagógica, revelando a rotina e a organização da instituição

infantil e privilegiando a escuta qualificada concernente às necessidades, interesses e preferências das crianças.

O papel do adulto educador

As interações adulto-criança⁴(s) na Pedagogia-em-Participação adquirem um local de destaque, dentre as dimensões do ambiente educativo, sendo consideradas como “meio central de uma pedagogia participativa” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2011, p.113), cabendo aos educadores, nessa perspectiva, desenvolverem interações e refletirem a respeito delas, para que sejam cotidianamente reconstruídas. Tal centralidade, revela-se na concepção de contextos humanizantes e participativos que favorecem a abertura e a disponibilidade da criança para conhecer a respeito de si e do mundo.

A partir da análise das interações estabelecidas é possível identificar o quanto essas traduzem uma pedagogia de caráter participativo ou se respondem a uma lógica transmissiva. Essa compreensão das interações entre adultos e crianças traz, em si, a concepção de que a participação da criança em um contexto tanto mais será significativa quanto forem convidativas as interações e sensíveis as condições e os estilos interativos do contexto em que se insere. A agência da criança implica necessariamente a agência do adulto.

Mediar a aprendizagem na qual a criança exerce agência exige autovigilância dos estilos interativos porque nem todos são igualmente promotores do exercício da agência da criança. A agência do(a) professor(a), como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, à aprendizagem experiencial participativa. (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2011, p.113)

Cuidar da qualidade das interações estabelecidas, do ponto de vista da Pedagogia-em-Participação, significa assumir um comportamento ético, em face à possibilidade de participação ativa da criança na aprendizagem, que está diretamente relacionada com o contexto educativo e os processos ali desenvolvidos.

Pensando nas relações estabelecidas junto aos bebês e a consideração de que a coconstrução da aprendizagens se dá a partir das interações, investigar a respeito de como essas interações se desenvolvem, revelam o cuidado em explicitar uma gramática pedagógica orientadora do currículo e das práticas.

Conceber a tarefa educativa a partir da centralidade das interações adulto- criança não se contrapõe à ideia de autonomia, mas sim fortalece a ideia de responsabilidade ética do

⁴ No âmbito da Pedagogia-em-Participação as interações pedagógicas, por sua centralidade, são consideradas como questão a ser investigada, tanto no nível teórico quanto prático.

adulto e o compromisso com uma ação propositiva do professor, protegendo as crianças de uma espécie de condição de ‘abandono’ em razão de uma lógica espontaneísta. Significa atribuir ao educador o seu lugar de coparticipante nas descobertas da criança. A este respeito Oliveira- Formosinho e Araújo (2011, p.18) asseveram que:

Todavia, uma pedagogia da autonomia não pode ser confundida com uma pedagogia *laissez-faire*. Pelo contrário, reclama do adulto o conhecimento de quando intervir de forma a criar múltiplas zonas de desenvolvimento próximo, respeitando simultaneamente, as diferenças psicológicas, sociais e culturais das crianças.

No que se refere aos processos de vinculação das crianças do nascimento aos três anos, a Pedagogia-em-Participação dispõe a respeito da existência ou não de uma figura de referência, a qual só pode ser considerada contextualmente e que não será geradora de ansiedade “se soubermos ser criativos e criar equipes educativas que partilhem uma visão de respeito, afeto e empenhamento no bem-estar físico e psicológico de cada bebê e das suas famílias” (OLIVEIRA- FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015, p.19).

O ambiente educativo do berçário

Princípios da Pedagogia-em-Participação inspiram a constituição de eixos norteadores da intencionalidade pedagógica e esses, por sua vez, assim como as áreas de aprendizagem demandam uma análise das dimensões do ambiente educativo o que significa refletir sobre a organização de um contexto que favoreça, sustente a participação e promova a construção de aprendizagens.

Podemos aqui fazer referências ao ambiente educativo e os elementos que o constituem: a organização dos tempos e espaços, as atividades e projetos, o lugar da observação e da documentação, a relação com as famílias, o papel da cultura e da natureza como vias para a concretização da Pedagogia-em Participação, a respeito dos quais cabe um olhar cuidadoso para aferir em que medida facilitam em maior ou menor grau esta materialização de princípios, valores e crenças.

Para a Pedagogia-em-Participação a organização dos espaços é um elemento importante para que aprendizagem aconteça. Concebido como lugar de bem-estar, de encontro, alegria e prazer, o espaço aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade é um espaço estético, ético e seguro, com abertura para o lúdico e o cultural (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Desse ponto de vista, alguns critérios podem ser elencados na organização do ambiente educativo como: abertura às identidades, incluindo as diversidades, tanto pessoais

quanto sociais e culturais; flexibilidade que favoreça a ação autônoma da criança ao brincar e aprender e responsividade no que se refere às aprendizagens experienciais.

Ao referir-se às tarefas do educador na organização desse contexto educativo para que este se constitua verdadeiramente um “segundo educador”, Oliveira Formosinho (2007, p. 26) afirma que:

Ao educador pedimos que crie espaço de participação para as crianças, o que começa por criar um contexto que participe. Em um contexto que participa, a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem.

Ambientes seguros e saudáveis são essenciais ao pensar nas relações educativas junto aos bebês cuja demanda de ações de educação e cuidado são indissociáveis.

A organização e a flexibilidade, como características que contribuem para a constituição do que Oliveira- Formosinho (2011) define como território organizado para a aprendizagem, são pensadas como condições basilares de um cotidiano favorecedor de aprendizagens plurais. Ainda que, a princípio, sejam definidas áreas de aprendizagem na organização dos espaços pedagógicos (das expressões, dos jogos, da construção, do faz de conta, da biblioteca e do acolhimento) cabe destacar que essas áreas não devem supor um modelo organizativo único. Cabe ao educador compor espaços repletos de possibilidades para aprendizagens significativas.

Além do conforto para crianças e adultos no que concerne: à luminosidade, à adequação do mobiliário, ao acesso aos materiais, um aspecto relevante dentre os princípios a serem contemplados ao conceber um espaço convidativo para participação está o reconhecimento da identidade, pertença e responsividade às necessidades das crianças. Quanto à necessidade de respeito à abordagem sensoriomotora da criança Oliveira Formosinho e Araújo (2015, p. 38) afirmam que:

Este corolário consagra, enquanto estratégias privilegiadas, a escolha de materiais e o proporcionar de experiências que apelem aos sentidos da criança, o proporcionar de espaço e materiais que favoreçam o seus movimentos e a criação de diferentes áreas para acomodar diferentes tipos de atividades consoante, por exemplo, a mobilidade das crianças.

A permeabilidade e interação com a natureza e a cultura emergem dentre os demais aspectos significativos para consideração da qualidade em creche, do ponto de vista da Pedagogia-em-Participação. Ao abrir-se para o exterior emerge uma pedagogia holística que valoriza a curiosidade e a natural necessidade de exploração dos bebês, cabendo ao educador de forma intencional, observar e planejar para que esta tendência natural se desenvolva pela

exploração direta e constitua em projetos e situações de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

O tempo educativo, outra dimensão curricular importante para a Pedagogia-em-Participação pode ser definido enquanto uma integração entre os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). A partir desta compreensão, refletir a respeito da educação de bebês no contexto da creche significa destacar que a rotina diária contempla o respeito pelos ritmos das crianças, considerando o seu bem-estar e as aprendizagens de forma participativa.

O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 72)

O tempo pedagógico, nessa abordagem contempla o acolhimento como momento de reencontro, de abrigo e comunicação, em que é preciso garantir o bem-estar e cuidar das transições suaves entre os diversos momentos da jornada diária, o que, para os bebês, é essencial. O processo de transição casa-escola deve ser calmo e sereno, assim como as demais transições temporais nos momentos diários de forma a permitir a partilha de experiências pessoais significativas.

Um dia na creche, iniciado pelo acolhimento, também se compõe de momentos de brincadeiras, jogos e atividades livres, tempos em pequenos grupos a partir de proposições do adulto, momentos interculturais, de recreio e as partidas, incluindo no caso dos mais velhos momentos de planificação e reflexão. Os tempos de cuidado também se sucedem ao longo do dia, envolvendo alimentação, higiene e descanso (OLIVEIRA-FORMOSINHO E ARAÚJO, 2015).

A planificação e a documentação pedagógica na Pedagogia-em-Participação oferecem inúmeras possibilidades aos processos de observação, escuta, negociação e ação participativa de sujeitos dotados de agência. Tal como asseveram Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2015:

Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante- a criança sabe que é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços e do pertencimento). A criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões. A educadora cria o *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem

experiencial cooperativa. Este é um processo de negociação do currículo com as crianças. A observação e a escuta desempenham aqui um papel central (p.23).

A observação como processo contínuo, demanda do educador o conhecimento da individualidade de cada criança individual em seu processo de aprendizagem a partir de sua forma única e sua estrutura de criar significados para a experiência, embasada em sua história de vida e experiências anteriores. Verdadeira simbiose entre teoria e prática, é requerida na observação da “criança-em-ação”, situada em diversos contextos familiares, comunitários entre outros (FORMOSINHO E OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2015).

Assim “não se avalia a criança mas as aprendizagens da criança no contexto educativo que se criou”(FORMOSINHO E OLIVEIRA FORMOSINHO, 2015, p. 24). Observar a criança significa, antes de tudo, observar as condições do contexto criado e do ambiente educativo, interrogando se esse oferece oportunidades para que a aprendizagem aconteça.

Da mesma forma que a observação, a escuta deve ser um processo contínuo no cotidiano educativo, conforme Formosinho e Oliveira Formosinho, 2015, p. 24:

[...] um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, suas motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética da reciprocidade.

Essa forma de conceber a observação e a escuta ganha destaque ao se pensar a tarefa educativa junto aos bebês, ao acolher as identidades plurais, fomentar a negociação e compartilhamento de significados, o encontro de diferentes ritmos e modos de aprender. Potentes instrumentos de participação, a observação, a escuta e a negociação possibilitam a emergência de um modo de fazer pedagógico a partir da pluralidade de lógicas e acolhimento às singularidades.

Documentar as aprendizagens, nesse contexto, significa romper com as concepções tradicionais que não conferem ao sujeito o lugar de agência. Dar visibilidade à competência de cada criança e às suas possibilidades, desafiando simultaneamente os educadores a criarem situações educativas respeitadoras das identidades plurais e favorecedora da participação.

A documentação permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e resignificar o quotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças, da vida profissional das educadoras e permite às crianças ver-se e aprender. Um dos grandes valores que se atribuem à documentação pedagógica é que ela retira as práticas pedagógicas do anonimato, visibilizando-as e permitindo colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto. Nesse processo, revela- nos, desde o nascimento, um ser que sente, explora, comunica, vive (FORMOSINHO E OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015, p. 28).

Atribui-se aos sujeitos da ação uma centralidade, especialmente às crianças, partindo da afirmação das identidades a serem ouvidas, no aguardo de responsividade em suas experiências de aprendizagem de identidades, pertencças, linguagens e narração significativa. Segundo Formosinho e Oliveira- Formosinho (2015, p. 28):

A documentação como um espaço tempo em que as educadoras “suspendem” a sua intervenção para ver, ouvir, escutar a vivência das crianças remete- nos para a compreensão de uma imagem de criança que sente e se expressa, pensa e experimenta, cria compreensões da aprendizagem experiencial inicia-se a um sentimento de que é um sujeito de direitos de quem se espera que, progressivamente, se compreenda a si próprio como ser com voz e participação. Um aprendiz com identidade que tem direito a ser ouvido e ser respondido.

As brincadeiras e aprendizagens do bebê

A Pedagogia-em-Participação concebe a necessidade de espaços múltiplos que acolham os projetos das crianças, materiais pedagógicos que criem oportunidades e sejam responsivos, tempos que promovam interesses e formas de organização plurais, com espaço para o individual e o coletivo.

A holicidade da sensorialidade da criança, que no sentir descobre o inteligir, que no sentir descobre o emocionar- se, só pode afirmar- se se o ambiente educativo e a mediação pedagógica forem abertos à experiencialidade, à exploração, à descoberta, se a criança for imersa num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção. E se tudo isto não acontecer no isolamento, mas em companhia. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2015, p.15)

Na concepção da Pedagogia-em-Participação, as experiências e as aprendizagens se realizam pela vivência do espaço-tempo pedagógico e pelas interações através de atividades e projetos⁵. As crianças desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender. Isso implica o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional, sendo que, particularmente, os projetos requerem um envolvimento mais persistente e duradouro, baseado na pesquisa apoiada, de um grupo de crianças para resolver um problema (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.115).

Cardoso (2012)⁶ ao investigar a ludicidade e aprendizagem faz referências a respeito da criação de ambientes educativos favoráveis à exploração, e desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte da criança. A autora destaca as possibilidades de

⁵ OLIVEIRA FORMOSINHO E ARAÚJO (2015) ao discutirem a educação em creche procedem a uma análise de perspectivas pedagógicas de natureza participativa, dentre estas, a proposta de Goldschmied (1997) especialmente o que se refere ao jogo.

reconstrução da pedagogia em creche, com relevância para a atividade lúdica, como uma poderosa forma de intervenção pedagógica.

Os estudos de Cardoso (2012), localizados na Pedagogia-em-Participação, a partir da gramática da Associação Criança, definem o imperativo do brincar sob a confluência de três perspectivas: Piaget (1976) e sua compreensão do brincar como assimilação do real, Vygotsky (1978) com as possibilidades do brincar como zona de desenvolvimento próximo e Bruner (1996) concebendo o brincar como predisposição para a cultura.

Cardoso (2012) destaca: “[...]o reconhecimento do brincar como a forma privilegiada de intervenção pedagógica nos zero-três anos. O brincar impõe-se assim como um imperativo para a construção de contextos de qualidade, que promovem o bem-estar e as aprendizagens das crianças” (p. 28).

A Pedagogia-em-Participação ao considerar o papel do adulto diante do brincar das crianças, atribui a ele a responsabilidade de providenciar às crianças oportunidades para cultivarem o seu próprio brincar, e não modelar, mostrar como se brinca, guiar ou assumir o papel de tutor diante das brincadeiras infantis. (CARDOSO, 2012).

O brincar é concebido aqui como atividade de alto impacto nas aprendizagens das crianças na faixa etária da creche, de tal sorte que é preciso zelar pelas condições ambientais para que este aconteça. Deve haver uma modulação na estimulação oferecida pelo ambiente, para que a carga ambiental não seja muito alta nem muito baixa.

Há uma unidade indissociável entre o brincar e a aprendizagem nos primeiros anos de vida, sendo essa uma questão curricular relevante do ponto de vista da Pedagogia-em-Participação. É indispensável oferecer aos bebês, no contexto da creche, oportunidades para brincar, a partir de um espaço intencionalmente preparado para que este brincar aconteça.

2.1.2. A Proposta de Elinor Goldschmied e a educação de 0 a 3 anos em creche

Goldschmied e Jackson (1994)⁷ apresentam uma proposta assentada grandemente em suas experiências junto à faixa etária de que se ocupam as creches. As postulações das autoras baseiam-se em suas atuações como educadoras e consultoras no Reino Unido e em diversos países europeus, especialmente na Itália. Essa perspectiva tem como objetivo construir um instrumento que possibilite aos educadores tomarem decisões em suas práticas diárias.

⁶ Cardoso (2012) desenvolveu sua tese de doutoramento *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*, junto à Universidade do Minho, sob orientação da Profa Dra Júlia Oliveira-Formosinho, a partir dos referenciais teóricos da Pedagogia-em-Participação.

⁷ Goldschmied e Jackson (1994) publicaram a obra *People under three, young children in daycare*, traduzida para o português em 2006 como *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*.

No que se refere às necessidades afetivas das crianças a posição de Goldschmied e Jackson fundamentam-se em Bowlby (1958), Ainsworth (1978) e as teorias da vinculação e distanciamento. As orientações das autoras estruturam-se a partir do sistema do cuidador primário (pessoa chave, key-person), que mantém uma relação próxima e íntima a partir de dada regularidade com a criança e seus pais. Relações assim constituídas, mais responsivas e interativas, permitiriam uma melhor percepção da individualidade e das necessidades das crianças⁸.

Destacam que o atendimento às crianças, na realidade vivida à época no Reino Unido, pode ser em grande parte aprimorado, se fossem colocados em prática os vastos conhecimentos, já constituídos sobre a educação da primeira infância.

A possibilidade de oferta de cuidado de alta qualidade e a preços razoáveis, para todas as crianças pequenas de famílias que precisam de tal serviço parece ainda distante. Entretanto, sugerimos que as experiências das crianças pequenas nas creches poderiam ser enormemente melhoradas, mesmo que inseridas em uma estrutura insatisfatória e com recursos limitados, se colocássemos em prática de forma integral o conhecimento que existe no momento acerca do desenvolvimento da primeira infância e das experiências de administração de crechs. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 16)

As autoras afirmam que poucas orientações foram oferecidas aos educadores de creche sobre como mudar suas práticas a partir dessas novas descobertas. Segundo elas: “muitas pesquisas sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas, altamente relevantes para trabalhadores de creche, permanecem sepultadas em periódicos e livros acadêmicos ou são escritas de forma um tanto abstrata”. (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006, p. 17).

Com a proposta de tornar a mudança acessível, considerando o pouco que se tem escrito a respeito de 0 a 3 anos, comparativamente à faixa etária de 4 a 5 anos, a proposta consiste em estabelecer relações entre estas descobertas no plano teórico e a prática cotidiana, nos centros de cuidado infantil, tanto no plano administrativo como na esfera da ação direta com as crianças e suas famílias (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Todos os aspectos do ambiente da creche têm, nesta proposta pedagógica, uma contribuição significativa no que se refere ao bem-estar emocional e educação das crianças em sentido amplo, pois segundo Goldschmied e Jackson (2006, p. 17):

⁸ Rutter (in Goldschmied e Jackson, 1997) procede a uma nova leitura da teoria original de Bowlby, concluindo que as crianças menores de três anos não vivem o sofrimento pela separação de suas mães, desde que seja possível estabelecer relações seguras e estáveis com os educadores na creche.

O cuidado adequado deve ser não somente educacional, mas também sensível e compreensivo; precisa ser formado por um entendimento imaginativo das experiências e dos estados emocionais das crianças pequenas, especialmente quando elas estão separadas de seus pais.

Às professoras e cuidadoras, sob essa ótica, é indicado que observem atenta e sistematicamente as crianças para que, a partir da reflexão sobre suas observações, possam discutir e compartilhar com os pais e entre as próprias educadoras (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Goldschmied e Jackson (2006) destacam o quanto é importante que os profissionais que atuam em creche compreendam o contexto em que se inserem suas ações junto às famílias e no plano macro contextual da sociedade de seu país, e as formas como as ações educativas individuais individual se enquadram nessa estrutura, o que favoreceria o aprimoramento da experiência oferecida às crianças.

Em face das especificidades do país, à época das atuações junto a instituições educativas, Goldschmied e Jackson destacam a necessidade de uma estratégia nacional, superando a visão fragmentada, própria de uma “colcha de retalhos”. Recomenda cautela aos que atuam junto à primeira infância no que tange à adoção de modelos a partir de visitas e viagens de estudo⁹, pois destaca que qualidades que, por vezes, impressionam positivamente são conectadas a uma cultura, não podendo ser simplesmente transferidas para um contexto diverso.

Talvez mais importante do que quaisquer características individuais das pré-escolas de Reggio Emilia seja sua filosofia subjacente, que enfatiza a necessidade de as crianças e os educadores terem tempo e espaço para desenvolver suas ideias e projetos, e de serem conectados uns aos outros e à comunidade (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 21)

As referidas autoras caracterizam duas visões a sobre a infância, uma delas, considerando a mente de uma criança ao nascer como uma tábula rasa e que todos os conhecimentos seriam adquiridos pela aprendizagem e outra defendendo que um ambiente apropriado favoreceria o desenvolvimento das capacidades inatas através da exploração, das descobertas e imaginação. A partir desta caracterização localizam sua visão sobre a infância a partir de uma posição que caracterizam como intermediária.

Os adultos têm um papel importante na modelagem do comportamento das crianças, mas eles podem escolher entre fazê-lo de forma autoritária ou cooperativa, por meio de ordens ou negociação. Existem grandes evidências

⁹ Goldschmied (2006) descreve suas visitas de estudo, especialmente à Itália e todo o intenso aprendizado, porém destaca a necessidade sempre premente de uma análise crítica de propostas pedagógicas para creche a partir do contexto em que se insere

de que a segunda forma é de longe a mais eficaz, além de levar a menos conflitos e angústias. Esta é uma das razões pelas quais colocamos tanta ênfase no uso pelas cuidadoras da negociação com as crianças, em lugar da coerção, e na necessidade de os adultos ajudarem as crianças a negociarem umas com as outras. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.24).

A proposta destaca que cabe ao adulto certificar-se de que a criança esteja feliz sob seus cuidados, considerando que “A vida já implica dor e frustração suficientes, sem que tenhamos que aumentá-las deliberadamente por meio de restrições desnecessárias de qualquer tipo” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 24). Por mais que apressadamente este papel do adulto possa ser classificado como não intervencionista, neste caso, muito além disto, o adulto adquire o lugar de um facilitador, a partir de um ambiente planejado e cuidadosamente organizado, muito mais do que um diretor das atividades infantis.

Trata-se aqui da garantia de direitos às crianças para que sejam respeitadas enquanto indivíduos, escutadas e levadas a sério. Conforme Goldschmied e Jackson (2006, p. 24):

Se quisermos que elas cresçam como cidadãos ativos e participativos, entretanto, precisamos aceitar que mesmo às crianças menores deveria ser dada a oportunidade de expressar suas opiniões e sua parte na tomada de decisões, tão logo elas tenham competência para tanto.

O brincar é considerado como elemento de enorme importância em centros de cuidado infantil, especialmente o brincar complexo e concentrado em que “quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 25)

Compreender e acolher as necessidades dos bebês, oferecendo um cuidado responsivo e individual requer um amplo conhecimento de seus padrões de comportamento e observações prolongadas. Goldschmied e Jackson (2006, p. 99) ponderam que:

Uma dificuldade adicional é que as necessidades dos bebês são imprevisíveis e flutuantes, além de ser intensas e imediatas. Podem haver períodos em que não haverá nada para a cuidadora fazer, que se alternam com momentos em que todos os bebês na sala querem atenção ao mesmo tempo. Seus ritmos diários mudam à medida que eles crescem, de maneiras que não se assemelham à rotina da creche.

Uma das formas do bebê comunicar suas necessidades é através do choro o qual varia em duração e frequência em relação à idade, para Goldschmied e Jackson (2006, p. 100) “os bebês choram por algum motivo, o choro continuado e persistente dos bebês em uma creche sempre indica que algo está faltando no cuidado oferecido a eles”.

A convivência possibilita distinguir e interpretar os diferentes tipos de choro como, por exemplo, o choro por fome, por desconforto físico, solidão, estimulação em demasia, mal estar entre outros, mas para isto é necessário um exercício de auto- conhecimento do educador a respeito das suas sensações diante do choro da criança.

Quando os gritos de um bebê persistem e ele parece incapaz de aceitar nosso conforto, às vezes sentimos um impulso de passá-lo aos cuidados de outra pessoa, porque não conseguimos suportar a pressão. Quando essa outra pessoa nos passa de volta o bebê ainda chorando, nossa frustração que é compreensível, pode ser comunicada ao bebê por meio da crescente tensão em nossas mãos e corpos, o que causa o aumento do choro e dos gritos do bebê. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 100).

Goldschmied e Jackson (2006) atentam para as reações do educador em face aos momentos tensionais junto aos bebês. Ilustram isso, ao se referirem à atitude do adulto diante do choro infantil, indicando a análise da respiração do educador, que deve acontecer através do diafragma e não da parte superior do tórax. Salientam a importância de o adulto identificar seus próprios sentimentos, pois só assim será possível reduzir o estresse e escutar o bebê, utilizando sua voz de forma mais suave e tranquila com frases como: “Eu estou lhe ouvindo. Ainda não entendi o que está tentando me dizer, mas tenha certeza de que não vou te deixar”.

As autoras consideram que comportamentos como esses por parte do educador, evitam práticas equivocadas como os costumeiros tapinhas, jogar o bebê para cima e para baixo, a conversa ansiosa dos adultos diante do choro, que se levante a voz, ou ainda, o deixar “gastar o choro”. Diferentemente, permitem vislumbrar a possibilidade de oferecer uma massagem suave, reafirmar o cuidado e o conforto que se quer transmitir.

A fome é uma das causas mais comuns do choro do bebê e ser alimentado nesta faixa etária significa muito mais do que a ingestão do alimento. Segundo Goldschmied e Jackson (2006) a alimentação para o bebê constitui-se uma experiência basal, como oportunidade de interação contínua com um adulto próximo e de comunicação que contribui em todos os aspectos do desenvolvimento.

Por parte do educador referência é preciso conciliar o ritmo de alimentação dos diferentes bebês para que estas demandas não sejam desconsideradas diante da rotina da creche. Goldschmied e Jackson (2006) ressaltam, a esse respeito, que as necessidades individuais dos bebês e não as rotinas da creche devem guiar o estabelecimento dos horários de alimentação. Desde a alimentação na mamadeira até o início da fase da papinha é necessário adotar uma atitude responsiva, em que seja garantido um papel ativo ao bebê.

O manejo direto da comida, mantido dentro de limites razoáveis, é um aperitivo em relação ao brincar com coisas que são potencialmente criadoras de bagunça, como areia e água, argila e tinta, que ele encontrará mais tarde. A crescente habilidade do bebê de manipular a colher é análoga ao seu domínio da coordenação olho-mão-boca, que ele exercita ao brincar com uma repleta Caixa de Tesouros (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 103).

Na interface com esses aspectos comunicacionais, o sentido cinético, do movimento do nosso corpo além do tato, olfato, paladar, audição e visão constitui um elemento vital para constituição da autoimagem do bebê. Para Goldschmied e Jackson (2006, p. 104):

Na primeira infância, esse sentido desenvolve-se rapidamente quando há liberdade de movimentos que permite ao bebê assumir pequenos riscos, o que lhe dá confiança em relação ao que pode tentar fazer e realizar. Um bebê deitado de costas sobre uma superfície firme, mas confortável- um cobertor estendido no chão é o mais seguro-, usará essa oportunidade ao máximo para se alongar, se contorcer, rolar pelo chão e se levantar. Dessa forma, ele pode tocar livremente seus pés e mãos, em um processo crescente de compreensão de que eles são suas próprias extremidades. Para tanto, é essencial que seus pés estejam descalços, de forma que possa pegar e chupar seus dedos dos pés e sentir os estímulos notáveis que essas atividades oferecem. Estar de pés descalços permite ainda que o bebê use um dos dedões dos pés para alavancar o corpo quando rolar no chão, ficando alternadamente de bruços e de costas, para seu evidente encanto e satisfação.

As autoras recomendam que auxílios técnicos para o cuidado de bebês como cercadinhos, carrinhos, cadeirinhas de balanço, cadeiras reclináveis, entre outros, ainda que sejam úteis, devam ser avaliados criticamente pois ainda que, por vezes, possam tornar mais fácil o trabalho dos adultos, não necessariamente trazem benefícios para as crianças.

O papel do adulto educador

Educadores em creche, na proposta de Goldschmied e Jackson (2006), assumem diversos papéis no atendimento às crianças de forma compartilhada, em que dois adultos ou mais assumem as funções de organizadores, facilitadores ou iniciadores diante das atividades infantis.

A organização do espaço e o cuidado quanto à ventilação, organização do mobiliário, aparência e limpeza dos materiais, assim como a administração do tempo para início e término das atividades, organização dos materiais e uso dos diversos espaços institucionais demanda além de organização, flexibilidade para atendimento às necessidades das crianças. (Goldschmied e Jackson, 2006).

Como facilitadores os adultos fornecem suporte e ancoragem às crianças, conforme definem Goldschmied e Jackson (2006, p. 39):

A realização bem sucedida do segundo papel, o de facilitadora, depende dessa organização planejada de tempo, espaço e materiais. Por meio de provisão e arranjo imaginativos de materiais para o brincar, o adulto possibilita às crianças que escolham e desenvolvam o seu brincar por si mesmas ou com outras. A sua presença atenta fornece ancoragem emocional para o grupo de crianças, que sabe que ela irá intervir, caso necessário como árbitro ou como confortador.

Goldschmied e Jackson (2006) ressaltam o quanto deve-se zelar para que, ao assumir o papel de iniciadores, no comando de atividades de forma mais direta junto a um pequeno grupo, não se confunda esse papel com o de “chefe de picadeiro”, pois a atividade em grandes grupos é inadequada para crianças desta faixa etária por restringir e distorcer suas brincadeiras e seu aprendizado.

Quando há duas educadoras presentes, elas precisam descobrir a melhor maneira de dividir suas responsabilidades. Nessa situação, um adulto pode dar total atenção a um grupo pequeno, enquanto o outro pode permanecer disponível para supervisionar de maneira abrangente o primeiro. Gerentes e supervisoras podem encorajar as cuidadoras a criar um equilíbrio mais perfeito entre os três papéis, ajudando-as a conscientizar suas preferências e seu estilo de trabalhar (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 39).

O sistema de educador- referência¹⁰ em uma creche segundo Goldschmied e Jackson (2006) em que, inspirado no modelo de outras áreas como a assistência social, um adulto assume a responsabilidade específica por um grupo, quando bem desenvolvido, traz inúmeras vantagens na constituição de relacionamentos significativos, considerando que para as crianças muito pequenas só é possível reconhecer um interesse especial por elas se for expresso na interação pessoal próxima no dia a dia.

Assim como os adultos apreciam um relacionamento significativo e próximo, as crianças também precisam desses relacionamentos especiais para dar sentido às suas experiências, conforme Goldschmied e Jackson (2006, p. 55):

Temos de considerar o sentido que dá uma educadora- referência para uma criança pequena cujo pano-de-fundo é o que sabemos por nossas próprias experiências. Nunca podemos nos esquecer de que uma criança, especialmente uma muito pequena e quase que totalmente dependente, é a única pessoa em uma creche que não consegue entender por que está lá. Ela somente pode entendê-lo como abandono e, ao menos que seja ajudada de uma maneira positiva e afetuosa, isso irá levar a níveis de ansiedade maiores do que ela tem condições de tolerar.

A ideia de educador- referência aqui apresentada não consiste em um substituto para o relacionamento com os pais, mas sim, uma tentativa de oferecer às crianças uma pessoa com a

¹⁰ No original inglês key-person, (Élfer, Goldschmied e Selleck, 2003), no italiano persone chiave (Élfer, Goldschmied e Selleck, 2010), cuja tradução literal como pessoa chave não foi contemplada na edição para o português (Goldschmied e Jackson, 2006), sendo denominado como educador-referência, o que para alguns estudiosos pode alterar a compreensão deste papel central do adulto em relação à criança.

qual possam manter um relacionamento especial, durante uma parte do tempo longo do dia que passam fora de casa.

As autoras apontam objeções que podem surgir por parte das educadoras para a implantação deste sistema, que segundo elas, podem ser superadas se os educadores tomarem consciência de quantas pessoas diferentes cuidam da criança ao longo de um dia e superarem o medo de desenvolver relacionamentos mais íntimos com as crianças, o que poderia afetar sua ilusão de que devem manter relações iguais com todas.

Outra objeção muitas vezes feita pelas funcionárias é que, se a criança é estimulada a desenvolver um vínculo especial com crecheiras específicas, os pais podem se ressentir. Os pais diferem a esse respeito, e aqueles cujo próprio relacionamento com o filho ou filha é mais inseguro são os que têm mais probabilidade de ficar inquietos a respeito de outras ligações emocionais. A salvaguarda que construímos junto ao sistema de educador-referência consiste em estimular a educadora a aprofundar sua relação com a mãe e/ou o pai da criança, ao mesmo tempo em que desenvolve a que tem com a criança (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.57).

A organização prática e o arranjo dos educadores precisa ser revisto para o funcionamento eficaz de um sistema de educador- referência, a fim de que seja garantido um número adequado de adultos para liberar outros que trabalhem diretamente com as crianças.

Em um grupo de, digamos 12 crianças em geral há três funcionárias durante o período ao redor do meio- dia. As quatro crianças em cada grupo estariam então certas de que teriam a atenção próxima da sua educadora-referência durante esse tempo. Assim que o material para o brincar e as várias atividades forem arrumados e colocados de lado, cada cuidadora, junto com poucas crianças para as quais ela exerce o papel de educador-referência, retira-se para um canto tranquilo. A cuidadora tem seu próprio espaço que, no caso desse momento anterior ao almoço, é o que podemos chamar de “ilha de intimidade”. Ela deve ser localizada sempre no mesmo canto, com tapetes e almofadas para tornar o ambiente confortável, dando assim à crecheira a oportunidade para observar e ouvir com o grupo de maneira tranquila e sem pressa. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 59).

Essa “ilha de intimidade” constitui-se no período do dia em que a educadora oferece atenção única e exclusivamente a seu pequeno grupo o que é de extrema importância, pois “as crianças precisam de tempo, espaço e de um adulto que esteja disponível para que desenvolvam sua fala.” (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006, p.60). Nesses momentos podem brincar com caixinhas de botões, coleções de seixos e outros objetos que despertem o encantamento.

Nos períodos de ausência da educadora- referência por motivo de férias ou doença, isto deve ser explicado às crianças por menores que sejam e às suas famílias com a informação do nome da educadora que se ocupará delas. Cabe à educadora substituta, por sua

vez, receber a criança e deixar claro que ela era esperada e o quanto sua presença é bem-vinda.

No sistema proposto por Goldschmied e Jackson (2006) cabe ainda ao educador-referência realizar as visitas domiciliares com a intenção de apresentar a política de acolhimento da creche, coletar informações pontuais sobre a criança, a partir de questões abertas e procurar estabelecer uma relação calorosa e amigável com a família.

Outro papel importante do educador-referência é desempenhado por ocasião da entrada da criança na creche pela primeira vez, quando será o responsável por receber a criança e sua família, zelar pelos detalhes dessa aproximação, para que haja o menor grau de ansiedade possível por ocasião da separação da criança de seus pais e consolar a criança se preciso for nesse momento e em outros se necessário.

Uma vez que o sistema tenha sido implantado, a educadora-referência recebe muitas funções importantes, como organizar a adaptação da criança à creche, facilitar a separação, estimular o desenvolvimento linguístico e cognitivo, as visitas às casas, relacionar-se com os pais, avaliar e manter registros e servir de conexão com especialistas e instituições exteriores à creche. O trabalho exige muito mais da cuidadora, mas também oferece muito mais oportunidades para o aprender e se torna mais interessante tanto para o benefício das crianças e seus pais quanto das próprias educadoras. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 69).

O ambiente educativo do berçário

Na proposta pedagógica de Goldschmied e Jackson (2006), a organização do espaço é considerada um elemento de grande influência sobre o trabalho dos educadores, no que se refere às experiências que proporcionam aos bebês. Aqui não se preconiza um ambiente ideal, na medida em que se considera que “quaisquer que sejam as limitações de um prédio, sempre há algo que pode ser feito para torná-lo mais confortável e atrativo para os adultos e as crianças no qual passam longas horas do dia”. (p.33).

O ambiente deve ser organizado tendo por referência suas funções de espaço para viver, trabalhar e brincar, combinando conforto e aconchego sob uma atmosfera familiar com as características de uma sala de aula de uma escola maternal.

Como sugestões para decoração dos espaços ao invés de “personagens Disney” produzidos em baixa qualidade que pouco interessam às crianças, sugerem-se reproduções de pinturas ou aquarelas de boa qualidade por esquema de empréstimo com galerias de arte. O processo de construção ocorrendo de forma contínua, baseado em cores claras para os itens

básicos, complementando com murais, móveis, tapeçaria e outros que possam ser substituídos. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Dentre os espaços da creche, o primeiro deles a ser cuidado e dimensionado é a área de entrada para que seja provido de cadeiras confortáveis e um local luminoso que convide a conversar e não um mero espaço de passagem.

A área da entrada constitui uma declaração pública, por parte da creche de seus valores e prioridades. Qual mensagem ela passa? Podemos observar que algumas creches criam um ambiente infantil artificial, sem referência ao que se passa fora delas, enquanto outras fazem tentativas positivas de estabelecer pontes com as famílias e a comunidade. Há ampliações de fotos da vizinhança local e da vida das famílias, fotografias das educadoras das creches com seus nomes, para que sejam facilmente identificáveis por pais e visitantes, além de fotografias de crianças brincando. Há mensagens de boas vindas nas diferentes línguas usadas pelas famílias que utilizam a creche. Os avisos são planejados cuidadosamente e tem um tom não autoritário. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.36).

O mesmo cuidado estético com os materiais e estímulos dos espaços deve ser dispensado aos outros sentidos, além do visual. No caso do sentido auditivo é preciso zelo para que se mantenha baixo o nível de ruído.

[...] o que significa dar atenção imediatamente a bebês chorando, não gritar ou chamar em voz alta de uma sala a outra, tocar música somente como parte do programa planejado e ter superfícies projetadas para absorverem o som. O ruído produz estresse nas educadoras e inibe o desenvolvimento da fala das crianças (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 36).

A sensação olfativa também deve ser cuidada evitando odores desagradáveis em função de fraldas e roupas molhadas ou cestos de roupas sujas ou lixo muito cheios

As formas como são planejadas as salas para os grupos interferem na forma como interagem adultos e crianças. Nos termos defendidos por Goldschmied e Jackson (2006):

A maneira como uma sala para grupos é planejada faz uma grande diferença no que diz respeito à possibilidade de as atividades serem iniciadas e dirigidas pelas crianças, ou requererem intervenções constantes e cansativas por parte dos adultos. Todas as educadoras têm de enfrentar a tarefa diária de manter a sala para grupos relativamente em ordem. A falta de espaço para brincar e guardar materiais e as mudanças constantes dos lugares dos móveis podem tornar essa tarefa um aspecto bastante árduo do seu trabalho.(p.40)

Um fator a ser considerado, nesta proposta pedagógica, quanto ao espaço das salas é que crianças e seus educadores sintam prazer e satisfação em estar ali. Para tanto, é preciso que os materiais estejam guardados dentro do possível em prateleiras abertas, ao alcance das crianças ou que seja possível visualizá-los para solicitarem aquilo que desejarem.

Quanto ao mobiliário deve ser adequado para o acolhimento das crianças e dos adultos, provendo o espaço da sala, inclusive de uma ou duas cadeiras para que estes possam se sentar, quando, por exemplo, têm as crianças no colo.

Salas espaçosas mas com cantos acolhedores e casualmente pequenos móveis como sofás e estantes de livros para fazerem divisórias criam um clima agradável e deve-se ter o cuidado de não sobrecarregar os espaços ou impedir a luminosidade das janelas com a colocação de objetos ou trabalhos das crianças que devem ser colocados de forma cuidadosa em murais estrategicamente fixados.

Uma sala para bebês precisa combinar uma sensação de espaço amplo com intimidade, permitindo movimentos livres para as crianças que se movimentam e uma área mais tranquila para os bebês que ainda não possuem essa capacidade [...] O plano geral da sala para essa faixa etária deve oferecer o maior campo de ação possível para a atividade motora bruta das crianças, na qual elas despendem muita energia, no seu processo de progredir a partir do engatinhar e levantar-se até os primeiros passos (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.42).

O adulto tem como uma de suas responsabilidades a organização e otimização desses espaços de forma que atendam as diferentes necessidades formativas das crianças.

As brincadeiras e aprendizagens do bebê

Goldschmied e Jackson (2006) ao analisarem os ambientes institucionais indicam que é comum encontrar à disposição dos bebês nas creches uma série de brinquedos com o formato de animais, porém em geral estes animais, em sua maioria de plástico ou materiais sintéticos, não despertam o sentido de se transformar no brinquedo favorito ou o brinquedo pessoal da criança.

A existência de um objeto especial, que pode ser ainda um pedaço de um cobertor de lã ou outro material, tem enorme importância e significado para a criança e há muito tempo foi compreendida pela maioria dos adultos. Muitos pais já passaram pela experiência de ouvir lamúrias frenéticas vindas do banco de trás, já estando há 80 quilômetros longe de casa, porque finalmente se percebeu que Teddy (o ursinho de pelúcia) foi esquecido em casa. Não há nada a fazer a não ser voltar e buscá-lo (GOLDSCHMIED; JACKSON 2006, p. 109)

Para as autoras, os vínculos com objetos familiares ou muito usados persistem até a vida adulta e devem ser tratados com o devido respeito pelas cuidadoras e mantidos sempre em locais que a criança possa ter livre acesso a eles. A infinidade de brinquedos sem significado pode ser substituída por um número menor de objetos, como, por exemplo, animais realísticos e de boa qualidade, cobertos por tecidos naturais de texturas interessantes.

Além desses objetos especiais, outros materiais para o brincar com uma ampla gama de texturas e formatos podem ser oferecidos aos bebês para que possam explorar com as mãos e a boca como: blocos de cilindros, lata com furo para colocar bolas, poste e argolas, brinquedos do tipo “o que tem dentro”.

O primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele. Um bebê segura os dedos de seu pai ou de sua mãe, manipula o seio da sua mãe, enlaçando seus dedos no cabelo dela ou na barba do pai, agarrando brincos, colares ou óculos. O foco do bebê está na cuidadora mais próxima, vivenciando o calor familiar, o cheiro, a tensão superficial da pele, as vibrações da voz e do riso, e tudo mais que contribui para criar o cuidado e as trocas cotidianas. Porém, o bebê também precisa de oportunidades para brincar e aprender quando não está recebendo atenção de um adulto próximo (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 113).

O cesto de tesouros¹¹ e o brincar heurístico¹² são conceitos adotados por Goldschmied e Jackson (2006) para a vivência de experiências a partir de uma rica variedade de objetos cotidianos, escolhidos para oferecer estímulos para os diferentes sentidos dos bebês, tendo o educador diante deste brincar um papel essencial de observador, aqui definido como um adulto atento.

A concentração de um bebê nos conteúdos de um Cesto de Tesouros é algo que assombra os observadores que a notam pela primeira vez. A atenção concentrada dos bebês pode durar até uma hora ou mais. Há dois fatores por trás disso, e é difícil dizer qual vem primeiro; na verdade, eles operam em conjunto. Há a vívida curiosidade da criança, que a variedade de objetos elícita, e sua vontade de praticar sua crescente habilidade de tomar posse, por sua própria vontade, daquilo que é novo. Atraente e próximo. Junto a isso se encontra a confiança que oferece a presença atenta, mas não ativa do adulto. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116).

O papel do adulto é definido, pelas referidas autoras, não como aquele que deve estimular os bebês a manipularem o material para o brincar, pois desde que tenham chance para isto, os bebês o farão. Do educador requer-se a atitude interessada e calma, capaz apoiar os bebês diante da exploração do desconhecido, que pode representar algo ameaçador, de tal sorte que possa apaziguar a ansiedade infantil, permitindo, assim, a liberação de energia para desfrutar da brincadeira de maneira concentrada.

¹¹ Goldschmied e Jackson (2006) consideram o cesto dos tesouros como sendo uma das mais importantes propostas pelas quais, o brincar e o aprendizado dos bebês podem ser estimulados, desde que possam já sentar-se sozinhos. A respeito do cesto dos tesouros a obra de Majem e Òdena (2010), Descobrir brincando, traz importantes elementos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas envolvendo o brincar dos bebês.

¹² Também conhecida como a brincadeira da descoberta (“o Eureka- encontrei”), se com o cesto dos tesouros, diante dos objetos, bebês se perguntam: O que é isto?, no brincar heurístico, o bebê pretende descobrir: O que eu posso fazer com isto?

2.1.3. A Abordagem Pikler e os fundamentos de uma pedagogia para bebês de 0 a 3 anos.

A médica pediatra húngara Dr^a Emmi Pikler¹³ (1902- 1984), ortopedista licenciada em Viena, na década de 1920, postulou conceitos importantes sobre o desenvolvimento motor integrado com os aspectos sociais, afetivos e cognitivos ao desenvolver uma metodologia de cuidados para crianças de 0 a 3 anos, tornando-se referência no mundo todo.

Emmi Pikler¹⁴ defende a ideia de que o bebê não tem necessidade de intervenção direta do

adulto, suas instruções ou exercícios para adotar posições como: sentar ou caminhar, mas sim que tenha asseguradas as possibilidades de ter iniciativa de movimentos livres e espontâneos.

A Pedagogia Lóczy¹⁵, concebida pela pediatra húngara, assim denominada em função do nome da rua onde se localizava o Instituto Pikler, em Budapeste na Hungria, destina-se ao atendimento de crianças e se orienta pelo reconhecimento do bebê como um indivíduo, pela valorização do vínculo afetivo, pela liberdade de movimentos e pelo desenvolvimento da autonomia. Essa abordagem valoriza, além da construção de vínculos saudáveis, o planejamento dos momentos de cuidado corporais, a organização dos espaços, a observação dos bebês e a adequação dos brinquedos oferecidos em cada fase.

Como princípios da Abordagem Pikler destacam-se: uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança, o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento, a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno, a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal, a compreensão inteligente das necessidades da criança.

Judit Falk¹⁶ (2011) destaca que as educadoras no Instituto Pikler aprenderam e compreenderam que segundo Emmi Pikler:

A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe uma solução pronta, e, também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa abandoná-la; algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com

¹³ Emmi Pikler ao observar que crianças de um bairro operário se machucavam muito menos do que as que eram extremamente protegidas passou a orientar seus estudos defendendo as vantagens do movimento livre.

¹⁴ A médica aplicou na educação de sua filha Anna Tardos os princípios por ela investigados em pesquisas, os quais orientavam sua prática como médica pediatra de família.

¹⁵ Em 2004 foi lançado no Brasil o primeiro livro tratando desta abordagem: Educar os três primeiros anos; a experiência de Lóczy, de Judith Falk, traduzido por Suely Amaral Mello

¹⁶ Judith Falk foi uma estreita colaboradora da Dra Pikler com quem manteve durante quase 50 anos um complexo sistema de educação.

quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida (p.27).

O Instituto Pikler considera a atividade pessoal como elemento relevante a ser considerado e potente para o desenvolvimento individual. A ação das educadoras, a partir da Abordagem Pikler, é marcada por princípios fundamentais e indissociáveis: 1. a valorização positiva da atividade autônoma da criança, com base em suas próprias iniciativas; 2. o valor das relações pessoais estáveis da criança, dentre estas com uma pessoa em especial; 3. a importância de que cada criança tenha uma imagem positiva de si para que aprenda a conhecer sua situação, entorno social, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro; 4. o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança.

No tocante às relações sociais, uma investigação longitudinal sobre o desenvolvimento dos comportamentos relacionais de um grupo de recém-nascidos e crianças pequenas educadas juntas, realizada no Instituto Pikler, Falk (2011), traz importantes indicações. São registradas nove categorias de relações sociais: o olhar, sorriso e relação vocal; a tomada de contato motor; o contato físico; a retenção de um objeto; o dar e oferecer; a imitação; a atividade em comum; a comunicação verbal e o comportamento dito adulto com os companheiros.

Destacando a atividade em comum como “a classe de relação social na qual a ligação entre os participantes não apenas tem a forma de ação-reação, mas na qual se dão formas de comportamento possuidoras de conteúdo afetivo e que supõem uma consciência da existência do outro” (FALK, 2011, P. 74) apresenta as diversas formas observadas de atividade em comum: tocar-se mutuamente as mãos, troca de risos e gritos, contato físico, fazer a mesma coisa juntos, brincadeiras de cuco “escondeu- achou”, cooperação e representar para os outros.

A experiência de Lóczy¹⁷, desenvolvida por Emmi Pikler e seus companheiros de trabalho, inspira até os dias atuais instituições interessadas no cuidado de crianças pequenas. Hoje a instituição, originariamente criada como orfanato que abrigava crianças até aproximadamente o terceiro ano de vida, funciona como creche e centro de formação.

Pesquisas longitudinais demonstraram que as crianças que vivenciaram práticas orientadas pela Abordagem Pikler, tiveram o seu desenvolvimento motor, cognitivo e emocional excepcionalmente saudável. A médica tinha uma ideia revolucionária ao

¹⁷ A Instituição de acolhimento atualmente funciona como uma escola de educação infantil, mantendo os princípios da abordagem Pikler. O nome Lóczy não mais é utilizado pelas herdeiras por solicitação da família de Lóczy que dá nome à rua.

considerar que os bebês, mesmo os recém nascidos, são indivíduos competentes e capazes de perceber os ajustes necessários para serem especialmente tratadas com respeito.

O desenvolvimento psicomotor, nesta abordagem, ocupa um lugar central, Emmi Pikler (1969) considera que o desenvolvimento motor é produzido de modo espontâneo, pela atividade autônoma do bebê em função da maturidade orgânica e nervosa. Sem que seja preciso ensiná-las a sentar, engatinhar ou andar, crianças com boa saúde passam por todas as etapas de ampliação da motricidade por conta própria.

Para que as etapas de desenvolvimento da coordenação motora ocorram de forma satisfatória, a Abordagem Pikler orienta que os bebês a partir de 3 ou 4 meses, enquanto não estão sendo cuidados pelo adulto de referência, sejam colocados em um chão estável e firme, deitados de costas, vestidos com roupas confortáveis e, de preferência, descalços, para que se movimentem livremente (SOARES, 2017, p. 47)

Sob a ótica da abordagem Pikler, crianças que permanecem presas por cinto, em posições que limitam o seu corpo, como em cadeirinhas do tipo bebê- conforto são privadas de vivenciar os movimentos tão necessários para seu pleno desenvolvimento neuropsicomotor.

Feder¹⁸ (2014) destaca que o movimento tem dois aspectos essenciais, em primeiro lugar é expressão, o que o vincula a criança com seu entorno humano e, ao mesmo tempo em que cumpre este papel de adaptação, também, é uma forma de conhecimento e controle do entorno em que o bebê vive.

Quanto às etapas do desenvolvimento psicomotor Feder (2014) destaca que ainda que o ser humano seja bípede, andando quando adulto apenas apoiado nos seus pés, esse é um processo longo que tem início no nascimento. A conquista se dá a partir da horizontalidade, com ampla base de sustentação e o centro de gravidade mais próximo do solo, o qual vai elevando a cada etapa, diminuindo a superfície de sustentação até restringir à sola do pé.

A participação dos adultos, nesta perspectiva, ocorre de forma indireta organizando o espaço e as condições adequadas para que o bebê possa desenvolver sua ação como: partir da posição de barriga para cima, oferecer um piso firme e duro, um espaço amplo para mover-se em liberdade, roupas confortáveis que não limitem o movimento, adultos atentos e disponíveis, objetos e jogos pertinentes para cada etapa evolutiva e formas adequadas de segurar e transportar o bebê Gruss e Rosenberg¹⁹ (2016).

¹⁸ Ágnez Szanto Feder foi uma colaboradora da Dra Pikler com grande produção autoral a respeito da abordagem e seus princípios.

¹⁹ Gruss e Rosenberg tendo se especializado na abordagem diretamente no Instituto Pikler apresentam obras e referenciais importantes acerca da motricidade e do jogo

Emmi Pikler (1969) desprezava as tabelas e gráficos de desenvolvimento infantil publicadas em revistas médicas, que estabeleciam idades médias para aquisição das habilidades, pois estas se prestam a normatizar comportamentos e rotular as crianças como atrasadas ou adiantadas. Para Dra Emmi Pikler o mais importante é observar o caminho que conduziu a criança a certo grau de desenvolvimento.

Gruss e Rosemberg (2016) destacam, a esse respeito que as escalas de desenvolvimento, quase sem exceção, descrevem a evolução de diferentes movimentos (principalmente o sentar e o ficar em pé) como sequências sem relação entre elas, sem explicar como uma se converte na outra e na verdade o desenvolvimento motor não ocorre por fatos independentes mas sim seguindo as leis do equilíbrio: diminuição progressiva da base de sustentação, elevação progressiva do centro de gravidade, verticalização paulatina da cabeça e do tronco.

Pesquisadoras do Instituto Pikler realizaram estudos a respeito das fases do desenvolvimento motor e elaboraram uma escala de desenvolvimento infantil, levando em conta o tempo em que as habilidades são adquiridas, contemplando diferenças de ritmo entre as crianças, contemplando as áreas principais da atividade infantil: desenvolvimento motor; atitudes durante os cuidados; controle dos esfíncteres; desenvolvimento cognitivo; coordenação visomanual e brincar; vocalização e palavra Falk (1997).

Segundo Falk (1997) a escala para o desenvolvimento motor apresenta o que a criança costuma fazer por si mesma de forma detalhada, em momentos de cuidado ou durante a brincadeira e não a partir de testes o que pode ser extremamente útil para que os educadores possam nos momentos de observação perceber o ritmo da criança em suas aquisições motoras.

O percurso que começa com o virar de lado entre os três e sete meses segue um longo percurso de conquistas do virar de barriga para baixo, girar repentinamente, deslocar-se rodando, rastejar, colocar-se semi-sentado, sentar-se sozinho, brincar sentado, permanecer sentado em uma cadeira, engatinhar, ajoelhar-se, colocar-se de pé segurando-se, dar passos sustentando com as mãos, colocar-se de pé livremente, dar passos sozinha, caminhar, até o ser capaz de subir escadas entre os vinte e quatro/ trinta e três meses Falk (1997).

Por vezes, somente estes momentos de novas aquisições de conquistas motoras são tomados como marcos no desenvolvimento. A este respeito Gruss e Rosemberg (2016) apresentam diferentes posturas adquiridas pelos bebês, posições intermediárias, enquanto degraus necessários para a aquisição de uma nova habilidade, que quando observadas pelo educador, trazem elementos para compreender o caminho que a criança está trilhando em seu

desenvolvimento e a maneira como está adquirindo suas conquistas a caminho da próxima habilidade.

O papel do adulto educador

A abordagem Pikler atribui ao adulto um papel de vital importância, ainda que, por alguns, tenha sido acusada de negar o papel deste. O que a abordagem propõe ao invés de estimulações diretas automotrizas, sensoriais, sociais, afetivas, verbais e extraverbais em atividades dirigidas, exercícios sistemáticos ou ainda como mediador de estímulos do entorno, são ações para aquele que pensa nos mínimos detalhes e na qualidade do cuidado oferecido, Falk (2016).

O adulto não intervém de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem para ajudá-la nas suas ações, nem lhe impondo uma estimulação direta ou um ensinamento que em lugar de contribuir para atividade e a necessidade de autonomia da criança a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual. (FALK, 2016, p. 18)

Os momentos considerados de maior importância para interação entre adultos e crianças referem-se aos cuidados corporais, quando a criança se depara, conforme Falk (2016), cara a cara com o adulto, o que permite uma atenção profunda e, por conseguinte, o desenvolvimento de relações mútuas.

Durante os cuidados pode existir certa coordenação da atividade entre ambas as partes, desde o começo, se não se tem tratado o recém-nascido como um objeto, mas como um ser que sente, observa, registra e compreende, ou chegará a compreender se lhe permitem, por meio da suavidade dos gestos. Além da delicadeza, existe a consciência permanente de que a criança é sensível a tudo o que acontece, e de que não pode ser manipulada em função do que resultar confortável para o adulto (FALK, 2016, p. 22).

Tardos (2016) destaca o quanto estímulos táteis e contatos corporais são importantes na vida do bebê. O bem-estar da criança é apontado aqui como diretamente relacionado com a maneira como é tocado pelo adulto, pela “mão da educadora”. As experiências prazerosas enriquecem e diversificam a relação adulto-criança. Por sua vez, experiências desagradáveis perturbam a criança, provocam ansiedade e desconfiança em relação ao adulto.

Os movimentos que durante o processo dos cuidados se repetem com frequência, acabam se tornando, de forma geral, automáticos, justamente por serem repetitivos, rápidos, mais curtos e mecânicos. A digitadora, a operária e a tecelã experientes também executam com rapidez a maior parte do trabalho, quase que automaticamente, sem prestar muita atenção nos detalhes (TARDOS, 2016, p.63).

Gestos rotineiros, movimentos bruscos e apressados são desagradáveis ao bebê e excluem elementos importantes da relação entre a criança e o adulto como a troca de olhares.

A criança recebe inúmeras informações do adulto pela maneira como é tratada, em que “Os movimentos ternos e delicados expressam atenção e interesse, ao passo que os gestos bruscos e rápidos são sinais de indiferença, desatenção ou impaciência” (TARDOS, 2016, P. 64).

Trocar um bebê ou oferecer alimento estando de costas para ela, sem manter contato visual pode ser uma forma rápida de realizar as ações de cuidado, porém, desse modo, a criança é impossibilitada de participar, saber o que está acontecendo com ela, expressar seus sentimentos de satisfação ou descontentamento, exercer qualquer tipo de influência, como se tudo que ocorre com ela não fosse importante para a educadora. Experiências potencialmente agradáveis se transformam em algo extremamente desagradável, não sendo possível às crianças, nestes casos, beneficiarem-se da presença da educadora.

Quando a educadora segura a criança pelo pulso, ou pelo antebraço, quando a puxa para trás, segurando sua cabeça ou costas, estes movimentos também contêm elementos de violência. Estas formas de tratar a criança manifestam que o adulto não tem confiança nela, que não acredita que seja capaz de compreender o que o adulto espera dela; estes fatos também provam que o adulto não está satisfeito com o ritmo da criança (TARDOS, 2016, p. 66)

Estes hábitos podem ser evitados, sob a perspectiva da abordagem Pikler, com uma mudança de atitude em que “o interesse sincero, acompanhado dos esforços para obter uma verdadeira parceria com a criança, produzirão mão sensíveis, delicadas e ternas” (TARDOS, 2016, P. 67) o que não acontece de forma automática, mas sim, como uma mudança de cultura, em que seja possível a cooperação entre crianças e adultos. Quando um adulto realiza ações junto à criança, com maior lentidão, é possível prestar atenção aos seus movimentos de resposta e adaptar os seus gestos conforme os da criança.

Nossas educadoras aprendem a chamar a criança, a oferecer coisas, a solicitá-las de volta. Estes três gestos são movimentos inconclusos. Quando alguém chama uma criança, ou lhe oferece um objeto, ou quando estende a mão lhe pedindo alguma coisa, começa-se a realizar um gesto que não é concluído. Estes movimentos expressam uma espera, e oferecem a possibilidade de resposta. A interrupção do movimento oferece a oportunidade para que a criança aja. O gesto de pedir tem um papel especialmente importante no convívio entre a educadora e o bebê, assim como com a criança. De maneira semelhante aos gestos de chamada e oferecimento, o de solicitação simboliza uma aproximação pacífica, e é uma demonstração de que o solicitante não quer conseguir o seu desejo com violência. (TARDOS, 2016, p. 68).

Na abordagem Pikler, ganha destaque a importância da estabilidade, por meio da continuidade e qualidade dos cuidados que permitem que o bebê fique à vontade e das relações em que a permanência do ambiente pessoal e material, assim como o encadeamento dos acontecimentos cotidianos formam o contexto de vida da criança.

A criança tem necessidade de relações estáveis para poder, por meio da imitação, da assimilação e da identificação, se apropriar do sistema de valores da sociedade, das normas de julgamento, das regras de comportamento e também das interdições. Na educação das crianças afastadas de suas famílias, uma das condições primordiais para a prevenção de carências afetivas é o esforço constante para evitar mudanças repetidas das pessoas que lidam com elas e para eliminar, dessa maneira, os contatos superficiais e as atenções despersonalizadas que são responsáveis, em primeiro lugar, pela falta de segurança afetiva. Na ausência desse esforço constante, a criança passa pelas mãos de tantos adultos durante os primeiros meses e anos que não poderá discernir entre as pessoas conhecidas e as desconhecidas (FALK, 2016, P. 29).

Nesse sistema é proposto que cada educadora se responsabilize sempre pelas mesmas crianças, de seis a oito, no máximo, a partir de um conhecimento e compreensão mútua, de maneira individualizada e responsiva, vinculando cada criança à sua educadora de referência ou privilegiada, assegurando um relacionamento estável, contínuo, autêntico e caloroso.

O ambiente educativo do berçário

O espaço de convivência a ser considerado, na presente abordagem, deve ser detalhadamente pensado²⁰ para que seja possível aos bebês exercerem seu potencial criativo através de diferentes objetos, com formas variadas, tamanhos, texturas, e volumes com os quais seja possível explorar e brincar de forma curiosa e espontânea, exercitando com liberdade sua motricidade, com o reconhecimento de suas habilidades e competências (KALLÓ E BALOG, 2017)²¹

A forma de organização dos espaços e a oferta de materiais está intimamente relacionada com as ações necessárias por parte dos adultos diante dos fazeres das crianças, segundo os princípios da liberdade de movimento.

A criança que brinca deitada de barriga para cima, sobre suas costas, de lado ou de bruços, necessita de grades em volta para estar protegida das crianças maiores (que estão engatinhando ou já caminham), desse modo pode concentrar-se inteiramente na exploração de seus brinquedos. Também proporcionamos um espaço com grades para as crianças que se arrastam e engatinham para permitir-lhes que se concentrem em sua própria brincadeira sem serem atropeladas ou incomodadas pelas outras crianças que já caminham. (KALLÒ e BALOG, 2017, p.36)

Na mesma direção, esse espaço protegido não é adequado para as crianças que já exploram o entorno, seja engatinhando ou caminhando. Para elas é preciso que fiquem fora da área protegida com mais espaço de expansão e desenvolvimento de suas brincadeiras.

²⁰ A Pedagogia Pikler é conhecida também como a Pedagogia dos detalhes.

²¹ Kallò e Balog trabalharam praticamente por toda a vida no Instituto Pikler junto à formação de cuidadoras e educadores na abordagem.

Kalló e Balog (2017) recomendam que, quando o espaço para brincadeiras for utilizado por várias crianças, indica-se que haja uma área disponível de no mínimo 1 metro quadrado, ainda que disponham de outras áreas além desta para se movimentar.

No espaço protegido para as brincadeiras, do ponto de vista da abordagem, se faz vital zelar pela consistência do mesmo, para que seja uma superfície rígida pois um chão de espuma é inadequado por manter a criança “afundada”, dificultando os deslocamentos, o movimento livre e dando uma impressão falsa do mundo real.

Uma superfície rígida ensina a criança, de maneira imediata e sem equívocos, lições sobre as leis da gravidade mesmo quando está deitada e se movimenta ainda muito perto do chão. Essa clareza a obriga, desde uma idade precoce, a movimentar-se ou a cair com cuidado e assim o faz desde o princípio com suficiente prudência para não se precipitar e cair. A resistência de um chão duro impulsiona a verticalidade, apoia seus esforços repetidos para manter-se na posição correta e a tonicidade necessária (KALLÓ e BALOG, 2017, 37).

Além desses aspectos relacionados ao movimento do bebê, superfícies macias, como espuma e tapetes interferem na sonoridade dos objetos de metal jogados sobre ele, no deslocamento de objetos e na sua colocação em posição vertical, por exemplo. Recomenda-se, portanto, que, no máximo, para isolamento térmico, seja colocado sobre o piso duro um tecido fino de algodão, amarrado pelas laterais, bem esticado.

Quanto à disposição geral dos espaços (área de alimentação, higiene) devem possibilitar que o adulto tenha visibilidade, através de grades, por exemplo, para que enquanto oferece atenção particular a uma criança, ao trocá-la ou alimentá-la possa observar as demais. Essas crianças, por sua vez, tendo o adulto em seu campo de visão, se sentirão seguras por verem o educador todo tempo, mesmo que não seja preciso solicitar a ajuda deste.

O tempo é outro fator dentre os detalhes a serem cuidados no dimensionamento do ambiente educativo para que sejam garantidas as condições ideais no atendimento pelo educador das necessidades individuais dos bebês. Como dispõe Falk²² (2016, p.34);

[...] durante os cuidados, o educador precisa ter sempre o tempo suficiente para ser sensível às necessidades, para poder decifrar e compreender os sinais e as manifestações individuais, para poder responder a elas de maneira adequada (validando e atribuindo sentido). O momento dos cuidados individualizados é oportuno para um diálogo corporal e verbal, de gestos

²² Esta obra, recentemente traduzida do original de Judith Falk para o português, assim como as imagens nele contidas, foi revisada e recomendada pela equipe que, atualmente, responde pela gestão do Instituto em Budapeste.

suaves e delicados por parte do educador, acompanhados de palavras sobre o momento que a criança vive, expressando atenção e interesse por ela.

Uma criança que recebe cuidados com tempo suficiente, como um parceiro ativo do adulto, experimenta uma intensa segurança para que possa aproveitar a seguir as possibilidades de uma atividade livre, sem intervenção direta do adulto, seja para distraí-la, ajudá-la ou estimulá-la de forma direta. Estímulos desnecessários ao invés de constituírem-se em um apoio às atividades livres e à necessidade de autonomia tornam o bebê passivo e dependente (FALK, 2016).

As brincadeiras e aprendizagens do bebê

Na abordagem Pikler os mesmos princípios de autonomia e iniciativa são considerados ao se analisar o brincar do bebê, necessidade extremamente importante para o desenvolvimento de suas potencialidades. Após os três primeiros meses em que o bebê está mais centrado em suas sensações internas, táteis, auditivas e visuais recomenda-se que o ambiente seja organizado para o brincar em que poderão pegar algo e soltar, sacudir, esfregar, golpear, produzindo efeitos sobre os objetos e se apropriando do mundo que os rodeia.

Os bebês que estão despertos podem ser colocados no chão da sala ou ao ar livre, sempre deitados de costas, rodeados de alguns objetos simples e variados ao seu alcance com os quais podem brincar livremente. Até que não possam sentar-se por si mesmos, descubrem os pontos de apoio essenciais para a conquista de novas posturas e movimentos. Brincam deitados de costas, de lado ou de bruços, movimentando-se de maneira autônoma o tempo todo, encontrando por si só posições confortáveis para explorar os brinquedos. (SOARES, 2017, p. 32)

Aos educadores cabe observar a iniciativa e a atividade das crianças, interferindo apenas quando necessário, oferecendo possibilidades de escolha, decisões e um olhar atento na atividade livre, sem interrupções bruscas ou interferências diretas, o que possibilitará o desenvolvimento da segurança afetiva por parte da criança (SOARES, 2017, p. 33).

Kalló e Balog (2017) descrevem o bebê ao descobrir pela primeira vez a sua mão quase por casualidade, até que passa aos poucos a movê-la com mais regularidade, interagindo uma mão com a outra, assim como o pulso e recomendam que este é o momento ideal para oferecer um brinquedo à criança.

Quanto aos materiais adequados para o brincar da criança Emmi Pikler sugere que o primeiro objeto oferecido a um bebê entre três e seis meses seja um pano²³ de algodão macio e colorido (cerca de 35cm X 35cm), sendo os de bolinha, especialmente apropriados pelo

²³ O pano vermelho de bolinhas brancas, originariamente utilizado pelas educadoras junto aos bebês, no Instituto Pikler se transformou em um símbolo desta pedagogia e seus pressupostos.

contraste da figura com o fundo facilitando a percepção visual, como descrevem Kálló e Balog (2017, p. 15):

Pode ignorá-lo por semanas; mas em geral nota-o rapidamente, estuda-o, pega-o de alguma maneira e coloca-o na boca. Frequentemente, a criança cobre seus olhos e então surpreende-se quando, de repente, se encontra na escuridão. Mas, em seguida, movimentando os braços, a princípio por casualidade, retira o pano sozinha. Encantada começa a rir. Repete a ação uma e outra vez, brinca e experimenta o pano. Esse jogo inspirou o adulto a ensinar à criança o ‘Cadê Achou’. Porém, o prazer é maior quando a criança descobre a brincadeira sozinha!

Segundo Soares²⁴ (2017) além deste, outros objetos leves e fáceis de agarrar, feitos com materiais de diferentes texturas, formatos, temperaturas, cheiros são interessantes para que os bebês produzam seus próprios sons, ao invés de objetos que emitam luzes ou sons inexplicáveis para eles. Estes objetos devem ser colocados a uma distância suficiente de modo que seja preciso fazer algum esforço para alcançá-los, mas que não estejam inacessíveis.

Com o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades motoras novos objetos devem ser incorporados como aqueles que permitem agrupar ou encaixar os menores dentro dos maiores ou passíveis de se montar coleções. Ao educador, diante deste brincar livre, cabe oferecer disponibilidade e interesse, “garantir segurança afetiva; preparar e transformar o ambiente; selecionar os brinquedos; manter a atenção, observar e interagir; registrar; interferir quando necessário sem ser invasivo” Soares (2016, p.16).

Quanto aos objetos, a educadora não deve oferecer continuamente novos objetos e brinquedos às crianças. Não deve temer que elas se cansem da repetição de materiais, porque muito pelo contrário “se seus brinquedos são trocados muito frequentemente, sua brincadeira pode tornar-se rapidamente superficial” (KÁLLÓ e BALOG, 2017). A decisão quanto à introdução e retirada de brinquedos deve ser orientada, essencialmente pelo interesse da criança.

Após estudos minuciosos, pautados em observação, Tardos²⁵ (2012) descreve os principais estágios do brincar livre. O percurso é iniciado com o olhar ao redor, em que busca de onde vem o som, virando a cabeça, seguida pela descoberta das mãos e a coordenação dos movimentos de braços, mãos e dedos com os quais passa a alcançar, pegar e mover objetos, inicialmente com uma das mãos e, posteriormente, com as duas, até ser capaz de mover um brinquedo pela base e brincar com dois brinquedos ao mesmo tempo.

²⁴ Suzana Soares (2017) é membro da Rede Pikler Brasil, estudiosa da abordagem, atuando como formadora de educadores e famílias a partir dos princípios da motricidade livre.

²⁵ Anna Tardos, filha da Dr^a Pikler, patrimônio vivo dos princípios defendidos pela mãe é a atual Presidente da Associação Húngara Pikler-Lóczy.

A partir desse momento segundo Gruss e Rosenberg (2017) os bebês passam a manipular jogos e experiências de juntar e separar, colocar dentro e fora, colocar e tirar, juntar e separar até os jogos de construção, empilhando objetos, o que vai se enriquecendo a cada nova conquista.

Quanto aos primeiros esboços dos jogos simbólicos, as autoras fazem referência às interações lúdicas e comunicativas desenvolvidas espontaneamente pelas crianças como os jogos de aparecer e desaparecer, a denominada brincadeira de cuco²⁶, tampar e destampar, perder e recuperar, ou seja, jogos de presença e ausência. Simbolicamente trata-se de brincar simbolicamente com o encontro e separação da figura do adulto referência.

Para chegar a esta etapa, com imagens internalizadas, tendo passado pela exploração sensorial, pelo jogo de exercício já se manifestam ecomimias (imitação de mímicas faciais como surpresa, assombro), ecopraxias (imitação de movimentos e gestos, como acenar, aplaudir) e ecolalias (imitação de sons e onomatopéias) Gruss e Rosenberg (2017).

2.2. Diálogos com estudos sobre bebês e berçário no Brasil

Em diálogos com os referenciais teóricos anteriormente apresentados, cabem destaque estudos de pesquisadores e educadores brasileiros que propõem um olhar investigativo a respeito das possibilidades de aprendizagem dos bebês, tendo como referências o ambiente institucional, os fazeres dos professores e o papel do ambiente educativo na composição destas relações consideradas, aqui, do ponto de vista da pedagogia.

A temática dos bebês e do berçário, assim como as relações estabelecidas neste espaço educativo, têm sido foco de interesse investigativo em pesquisas anteriores no Brasil, conforme já anunciado neste estudo.

2.2.1. Bebês e suas professoras no contexto da creche

Os estudos desenvolvidos por Rossetti- Ferreira²⁷ desde o final da década de 80 podem ser considerados, principalmente por seu pioneirismo no Brasil, uma contribuição relevante para a compreensão dos processos de adaptação, interação e desenvolvimento dos bebês no contexto de creche.

²⁶ Este tipo de jogo já aparece referenciado em escritos de Froebel, ao caracterizar as brincadeiras entre mãe e bebê, tendo sido estudado também por Bruner (1995) em sua obra *El habla del niño* enquanto uma forma de comunicação, a interação por turnos.

²⁷ Maria Clotilde Rossetti Ferreira, doutora em Psicologia pela Universidade de Londres, professora Emérita da USP de Ribeirão Preto, fundadora e membro do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) tem contribuição reconhecida nacional e internacionalmente em temas ligados à educação infantil.

À época desses estudos foi desenvolvida uma série de projetos de pesquisa e extensão envolvendo os pesquisadores do CINDEDI e os educadores da creche Carochinha²⁸ os quais desdobraram inclusive em publicações para o Ministério da Educação (2009), vídeos e livros (ROSSETTI-FERREIRA, 2004, 2007 e MELLO et al., 1992, 2010).

Rossetti-Ferreira, Ramos, Melo e Vitória (1992) apresentam uma concepção sócio-interacionista de desenvolvimento infantil na qual o adulto assume um importante papel de mediador na relação da criança com o meio. Neste contexto as interações criança-criança e a brincadeira são consideradas pelo importante papel que assumem no desenvolvimento infantil.

Ao analisarem a organização do tempo e do espaço das situações educativas em creche, as referidas pesquisadoras apresentam alternativas de trabalho, a partir de quatro grupos de ações que podem ser organizadas segundo o grau de desenvolvimento das crianças e os objetivos propostos: ações de organização coletiva, ações de cuidado de si, ações coordenadas pelo professor e ações não orientadas como os momentos de brincadeiras. No que tange às situações educativas que provocam autonomia, Rossetti-Ferreira (1992) dispõe que estas devem fazer parte da programação diária de todos os grupos de crianças.

Desde o berçário até as turmas de crianças maiores devem ser organizados locais e momentos para que as crianças explorem o ambiente com maior liberdade de escolher seu foco de atenção. Assim, observamos bebês manipulando objetos por longos períodos como se quisessem descobrir suas propriedades. Eles engatinham pela sala, gostam de subir em almofadas e colchonetes, atravessar tubos, entrar em caixas; olham com grande interesse sua imagem no espelho, põem e tiram objetos e brinquedos de caixas ou cestos, observam o rolar da bola e correm atrás dela, puxam ou empurram brinquedos de rodinha. Já acompanham o ritmo das cantigas infantis e tranquilizam-se com o som dos acalantos. Logo são observadas as explorações a dois e a realização de algumas brincadeiras com o parceiro. Esses momentos de exercício físico, exploração e descoberta, sozinhos ou com companheiros, são alternados por momentos de recolhimento em que pedem o colo e a segurança dos adultos (p. 120).

Em um tempo em que várias áreas como a área médica e a Psicologia ainda concebiam o espaço familiar e as relações maternas como o espaço ideal, privilegiado para os bebês em que a mãe deveria estar em casa cuidando dos filhos, Rossetti-Ferreira (2004, 2012) indagava a respeito das relações estabelecidas entre uma educadora tendo vários bebês sob os seus

²⁸ Creche universitária da USP Ribeirão. Para saber mais a respeito vide PIOTTO, C., MARTINS, L., CORREA, B. Histórias da carochinha: contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão em uma creche universitária. São Carlos: Pedro e João Editores. 2015, obra publicada como fruto do encontro “Em defesa da educação infantil: 30 anos de Creche Carochinha”.

cuidados, o que a encaminhou a estudos a respeito dos processos interativos dos bebês entre eles²⁹.

Campos-de-Carvalho (2004), pesquisadora do CINDEDI no mesmo contexto desenvolveu pesquisas a respeito do papel do ambiente³⁰ e das relações do arranjo espacial com as interações estabelecidas entre as crianças e adultos na creche.

Rossetti-Ferreira e Amorim (2007) no DVD intitulado: *Bebê interage com bebê*, apresentam ações de empatia de crianças muito pequenas em relação a seus parceiros o que para época representou uma mudança de paradigma em um momento que se defendia na literatura que a empatia só apareceria mais tarde, a partir dos 6 anos de idade.

Quanto à consideração da importância das brincadeiras e aprendizagens dos bebês Kishimoto³¹ (2010) igualmente destaca as possibilidades de ação dos bebês, desde bem pequenos, não somente a partir dos 6 anos, em relação às brincadeiras, e assinala a importância do brincar na educação infantil para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses. Docente e pesquisadora dessa temática, mantém desde os anos 2000 o grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil³² (CIEI), o qual estabelece interlocuções com outros grupos de pesquisa ao estudar as especificidades do brincar e da infância dentre outros temas.

Kishimoto (1994, 2011) destaca o brincar e as brincadeiras como atividade fundamental da infância, ao discutir a natureza do jogo, suas funções e manifestações, bem como sua utilização nos processos de ensino e na formação de professores. Tendo por referência as obras de Brougère (1981, 1993), Henriot (1983,1989) e Wittgenstein (1975) a estudiosa explora a temática dos jogos, brinquedos e brincadeiras explicitando os diferentes níveis de diferenciação entre eles.

A brincadeira é definida por Kishimoto (2011) como “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (p. 24), o lúdico em ação. Na mesma obra, a autora destaca que com a imagem de infância enriquecida, com

²⁹ Estudos realizados em creches (e não em laboratório, como seria usual até então) com esta mesma questão investigativa foram feitos desde a década de 80 por pesquisadoras francesas do Centro de Pesquisa em Educação Especializada e Adaptação Escolar (CRESAS) e italianas do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR) com os quais Rossetti-Ferreira teve contato por ocasião de seus estudos na Universidade da França.

³⁰ Maria da Graça Souza Horn (2007, 2017) em suas obras *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil* e *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil* discute a dimensão do espaço como algo que atravessa as relações nele estabelecidas.

³¹ Kishimoto (1976) por ocasião de seu mestrado em educação, na dissertação intitulada: “Bruner: contribuição para o desenvolvimento do currículo”, anuncia importantes referenciais teóricos, que até os dias atuais se constituem como elementos explicativos a respeito dos processos de aprendizagem dos bebês, especialmente no que se refere à linguagem e às possibilidades comunicativas estabelecidas entre adultos e crianças.

³² No ano 2000, o grupo foi fundado com interfaces com a Universidade do Minho em Portugal, tendo realizado inúmeras pesquisas e projetos de extensão no Brasil, junto à professores da rede pública, e no exterior, envolvendo a temática das brincadeiras, do brincar, da mediação do educador-lúdico e da cultura lúdica, tendo como foco a educação infantil e o contexto de creche.

auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, destaca-se a importância atribuída ao papel desempenhado pelos brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

Kishimoto (2011) ao analisar teóricos de matriz sociocultural³³, que focalizam o contexto e a linguagem enquanto subsídio para o estudo da brincadeira apresenta importantes elementos para compreensão das interações estabelecidas durante os momentos de brincadeira do bebê.

Para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976) brincadeiras infantis como esconder o rosto com a fralda (*peekaboo*) estimulam a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras e colaborar com a aquisição da linguagem. É a ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar contextos e aprender a falar. Ao descobrir as regras, nos episódios altamente circunstanciados, a criança aprende ao mesmo tempo a falar, a iniciar a brincadeira e alterá-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida, quando se inscreve no campo lúdico. A mãe, ao interagir com a criança, cria um esquema previsível de interação que serve de microcosmo para a comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada (KISHIMOTO, 2011, p. 37).

Ao analisar as modalidades de brincadeiras presentes no contexto da educação infantil Kishimoto (2011) analisa o brinquedo educativo, as brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de faz de conta e as brincadeiras de construção, conhecimento relevante para educadores que atuam na creche.

A introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil está intimamente relacionada com as concepções que se tem das crianças. As crianças, mesmo as bem pequenas tem saberes, preferências e são capazes de fazer escolhas e mostrar com seus gestos e olhares como são capazes de compreender o mundo. O brincar, nesse contexto, é considerado como a atividade principal do dia-a-dia da criança pelas inúmeras possibilidades de aprendizagem que o brincar oferece (KISHIMOTO, 2010).

A referida autora aponta que o brincar, desde o início da educação infantil, antes dos dois anos, é o que garante ações pedagógicas de maior qualidade:

Para educar a criança na creche, é necessário integrar não apenas a educação ao cuidado, mas também a educação, o cuidado e a brincadeira. Essa tarefa depende do projeto curricular (KISHIMOTO, 2010, p.20)

Ainda que, nos últimos anos, se observe um aumento quantitativo no número de vagas para atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, isso não tem significado, na mesma

³³ Destacamos a teoria de Bruner (1978, 1986, 1983, 1976) dentre os referenciais teóricos explicativos utilizados na análise dos dados que emergiram desse estudo.

medida, a constituição de uma pedagogia e uma docência para essa faixa etária. A esse respeito Barbosa (2010), considera: “as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram submetidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas” (p.1).

Analisar a docência exercida pelos professores no berçário significa considerar que:

Os bebês, em seu humano poder de interagir, ou seja, em sua integralidade-multidimensional e polissensorial- negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas para a interseção do lúdico com o cognitivo nas diferentes linguagens. (BARBOSA; RICHTER, 2011, p.93)

Pensar uma docência para bebês não significa proceder a uma simples adaptação do modelo de professor do ensino fundamental, nem uma adaptação do modelo familiar, mas uma redefinição do que significa exercer a docência no berçário. Coutinho (2013) acerca da docência com bebês considera que esta não será a continuidade do cotidiano doméstico, mas também não se aproxima do que temos constituído como docência por tratar-se de uma docência de outra ordem.

Ainda que o professor do berçário, assim como os docentes de outras etapas educacionais planeje, observe, registre e avalie, isto se dá de modo diferenciado, pois os conteúdos da ação e seus sujeitos são diferenciados. Fochi (2013) a este respeito destaca:

[...] ao transformarmos as crianças em alunos, estamos atribuindo a elas uma cultura escolar já marcada pela e na sociedade, que traz consigo outros vocabulários que as naufragam em um arcabouço escolarizado. Garantir que a Educação Infantil seja habitada por crianças coloca em voga a possibilidade de viverem atribuições de crianças, como por exemplo, brincar. (p. 30)

Nesta etapa da educação básica não se pode pensar em um currículo sob a ótica do ensino, nem mesmo como constituído enquanto aulas, atividades ou lições, ou seja, a aprendizagem não se dá a partir de exposições orais, mas sim mediante a vivência de experiências da vida cotidiana, marcadas pela ampliação de repertórios e de linguagens a partir de práticas sociais.

Educar bebês não significa apenas a constituição e a aplicação de um projeto pedagógico objetivo, mas implica em colocar-se, física e emocionalmente, à disposição das crianças e isto exige dos adultos comprometimento e responsabilidade. (BARBOSA, 2010, p. 5)

A respeito das especificidades da docência nesta faixa etária, Tristão (2004, p. 170) define a relação como foco das atenções, sendo a ação do educador essencialmente relacional, “[...] lidamos com pessoas, nosso principal objeto de trabalho é o nosso ser [...]”. A autora

considera que: “o cuidar é a dimensão fundamental para qualquer relacionamento humano” o que perpassa a cotidianidade da ação docente no berçário.

Por sua natureza relacional, a relação professores e bebês é marcada por intensos encontros, os bebês solicitam esta proximidade com o adulto e a relação individualizada, através de ações de higiene e alimentação, também, provocam tais encontros o que demanda por parte dos educadores abertura e disponibilidade corporal, pois, a partir disto se intensificará ou não. Exercer a docência junto aos bebês significa estar intencionalmente disponível para a relação com eles.

Para que esta condição relacional se efetive Barbosa (2010) apresenta como uma das principais atribuições de um professor de bebês a criação de ambientes, nos quais estes possam viver, brincar e serem acompanhados em suas aprendizagens tanto de forma individual como em pequenos grupos.

Cabe um destaque quanto à uma especificidade a ser considerada na docência com grupos de bebês: em muitas ocasiões se vive a experiência de “compartilhar a docência” a partir do envolvimento de outros adultos nas ações educativas e de cuidado do cotidiano, o que demanda do educador uma série de outras competências ao compartilhar seus fazeres, o que pode em muito potencializar uma ação de qualidade no exercício da docência.

Quanto à importância destas ações de cuidado compartilhadas e realizadas pelos adultos junto aos bebês nesta faixa etária, Coutinho (2015, p. 2) dispõe que: “as situações com maior foco no cuidado também constituem o trabalho pedagógico e devem ser consideradas nos planejamentos”, o que remete a outro elemento essencial na constituição da docência junto aos bebês, em que as ações de cuidado são inerentes ao fazer educativo.

Há que se consolidar segundo Coutinho (2013) três elementos essenciais para um trabalho efetivo junto aos bebês: o reconhecimento da importância da atenção ao bebê, da constituição de tempos/ espaços que favoreçam as interações e da compreensão do corpo como linguagem e componente da ação social. Nas palavras da autora, “ser professora de crianças pequenas envolve tocá-las, alimentá-las, acalentá-las, brincar com elas, contar histórias, cantar, enfim, ocupar-se do seu desenvolvimento integral”³⁴ (p.24).

Neste contexto específico, inúmeros desafios se colocam para o exercício da docência no berçário. Gomes (2015) considera que um deles passa pela comunicação em que se faz

³⁴ A compreensão do que significa ser professor de bebês é uma questão também apresentada por Ortiz e Carvalho (2012), e mais recentemente por autores como Cairuga, Castro e Costa, org (2014) ao investigar a respeito dos bebês na escola e Filho (2016) tendo como foco o educar na creche.

preciso interpretar os desejos e necessidades dos bebês, considerando que estes não se comunicam pela fala ou pela escrita, mas sim, por uma série de linguagens corporais como o olhar, o choro e entendê-los exige dos adultos disponibilidade, interesse e conhecimento.

Outro elemento, constitutivo da ação docente com os bebês, segundo a autora, é lidar com o movimento e a heterogeneidade, tomando esta diversidade como elemento enriquecedor das relações pedagógicas e não como dificultador, o que muitas vezes rompe com o paradigma de uma educação homogeneizante. O tempo constitui-se como outro elemento importante a ser considerado para definição do que seja a docência no berçário.

Estar com os bebês demanda tempo, tempos longos, tempos significativos para brincar, comer, dormir, interagir, observar e compreender o mundo, tempo suficiente que permita aos bebês, segundo Barbosa (2010) sedimentar suas experiências.

2.2.2. O lugar das interações com bebês nas pesquisas educacionais

Ao proceder a uma busca nos sítios: Banco Digital de Teses e Dissertações Brasileiras, Scielo e Bibliotecas Digitais de algumas universidades brasileiras como: USP, PUC, UFRGS, UFSC, com os descritores: bebês/ berçário, das 40 pesquisas localizadas entre os anos 2000 e 2016, foram selecionadas aqui para análise 08 delas, em função de uma aproximação maior com a temática das interações estabelecidas entre professoras e bebês no berçário.

Cabe destacar que o presente estudo se propõe a investigar as interações constituídas entre os bebês e seus professores tendo como referência a Pedagogia da Infância. Ainda assim, alguns estudos foram incluídos, neste momento, para análise por sua relevância, ainda que não façam referência direta às interações e apresentem um tom investigativo mais voltado para um ou outro desses sujeitos, como numa composição figura e fundo em que ora os professores surgem de forma mais relevante ora os bebês atuam como protagonistas da ação.

O primeiro destes estudos analisados foi realizado por Ramos (2006) em sua dissertação de mestrado “Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário”, na Universidade Federal de Pernambuco, com o objetivo de examinar a interação de crianças com seus coetâneos e as educadoras da creche para apreender aspectos qualitativos desses processos e suas implicações no desenvolvimento da linguagem infantil. Como metodologia foram realizadas videografações durante três meses em momentos de atividades pedagógicas envolvendo crianças de 6 a 20 meses e suas educadoras. Tendo como referenciais teóricos a teoria de Henri Wallon e Vygotsky, os principais resultados indicam que a criança bem pequena é uma interlocutora ativa e protagonista em seu desenvolvimento.

No mesmo ano de 2006, Camera apresenta em sua dissertação de mestrado “Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como um dos objetivos a investigação das possibilidades interativas de bebês entre si, como constroem suas preferências, quais meios de expressão utilizam para se comunicar e a identificação das possíveis relações/ vinculações com a construção de significados compartilhados na interação entre pares. O estudo etnográfico foi desenvolvido junto a bebês de 6 a 15 meses tendo como instrumentos de coleta de dados observações, registros em diários de campo, gravações e recortes de episódios interativos. Apoiada em autoras como Wallon, Morin, Winnicott, Bruner e a abordagem Loczy obteve como principais resultados a constatação de que os contatos corporais se intensificam nas brincadeiras, disputas e movimentações espontâneas em uma evidente intencionalidade de aproximação ao corpo do outro, fazendo-se entender pela comunicação mimico-gestual. O sorriso social surge como instrumento para atuação dos bebês sobre o meio e os educadores surgem como mediadores das relações e do conhecimento.

Guimarães (2008) na tese de doutorado denominada “Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado”, na PUC do Rio de Janeiro, objetiva conhecer e compreender as relações dos adultos com as crianças e das crianças entre si em uma creche pública da cidade do Rio de Janeiro. A partir de uma metodologia de perspectiva etnográfica, com descrições densas das interações e práticas, foram utilizadas fotografias e realizadas entrevistas com as profissionais envolvidas com os bebês para análise e observação destas e 24 bebês. Tendo como referenciais teóricos Marcel Mauss, Bakhtin e Foucault os principais resultados foram: o mapeamento da funcionalidade e utilidade do corpo das crianças no dia a dia, assim como diferentes modalidades de cuidado que emergiam (automático, disciplinar, atenção à si e às crianças) e a revelação das formas pelas quais os corpos são modelados. Paralelamente a isto são apresentadas as estratégias das crianças com novos modos de relação. O estudo ainda contribui com uma análise de dispositivos de poder presentes no cotidiano da instituição como berços, cadeiras e o que denomina como trabalhinhos.

O quarto estudo analisado desenvolvido por Gobato em 2011 em sua dissertação de mestrado intitulada “Os bebês estão por todos os espaços! Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil”, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, constituiu-se em uma investigação acerca das vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil, analisando como sua presença, nestes contextos de vida coletiva, pode implicar em possíveis redimensionamentos do fazer pedagógico com bebês.

Mediante estudo qualitativo foram realizadas observações das atividades cotidianas de um grupo de 15 bebês de 4 a 18 meses, e suas educadoras em uma escola de educação infantil a partir da psicologia social e da sociologia da infância em um diálogo com autores da educação infantil. Como principais resultados observou o redimensionamento da instituição a partir da revelação de que os bebês constroem novos significados para a escola através das ações e relações sociais que estabelecem pelos diferentes espaços da instituição.

Fochi (2013) em sua dissertação de mestrado intitulada “Mas os bebês fazem o que no berçário, hein?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber- fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva” investigou quais as ações dos bebês com idades ente 6 e 14 meses emergem de suas experiências com o mundo em contextos de vida coletiva, discutindo como as ações do bebê problematizam o professor. Tendo como referência metodológica a abordagem da documentação pedagógica de Lóris Malaguzzi, os referenciais da Pedagogia e um quadro teórico apoiado em Bruner, Pikler e Dewey, revelou como resultados as ações de comunicação autônomas e de saber- fazer através de histórias narradas e mini- histórias.

Destacamos, ainda, a tese de doutorado de Schmitt (2014), denominada “As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente”, pela Universidade Federal de Santa Catarina, na qual propõe-se a conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas mediante estudo etnográfico de 15 bebês de 6 a 10 meses e 15 crianças pequenas de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 2 meses e suas professoras pelo período de um ano a partir de observações e descrição densa (filmagens, fotos, registros escritos e diários sistemáticos e contínuos). A partir da Pedagogia da Infância, das Ciências Sociais, de autores como Bakhtin e a perspectiva teórico- crítica, a pesquisa constituiu-se em um inventário das relações estabelecidas pelos grupos pesquisados mediante a composição de uma multiplicidade simultânea de relações.

O estudo realizado por Coelho (2015) em seu mestrado denominado “Espaços e tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês” propõe de que formas a organização dos tempos e espaços interferem nas ações no interior da creche. A partir de uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, foi realizado um estudo de caso com observação participante e entrevistas com as professoras, acompanhadas de registros através de fotografias, anotações em diário de campo e filmagens. O referencial teórico está ancorado na Sociologia da Infância e na Abordagem histórico- cultural. A pesquisadora em seus resultados indica que as formas de organização (tempos e espaços) regulam as possibilidades de ação de bebês e professoras no ambiente da creche e que podem favorecer

as interações dos bebês entre si e com os adultos, bem como com os materiais e na exploração do espaço. Na conclusão destaca como indicativo que a ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades, sobretudo suas intenções e múltiplas formas de comunicação.

O oitavo estudo aqui analisado apresentado por Cardoso (2016) em sua dissertação de mestrado “E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras”, junto à Universidade Federal de Juíz de Fora, teve por objetivo compreender como acontece o brincar em interação com as educadoras em uma turma de uma creche pública do município de Juíz de Fora e analisar esta interação entre as educadoras e os bebês, nos momentos de brincadeira, nos diferentes espaços da creche. Adotando a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCoL), mediante a união pesquisador/ sujeito para ampliar a prática com novos significados, foram realizadas observações de natureza participante, filmagens e entrevistas dialógicas. Os referenciais teóricos adotados são os da Teoria Sócio- Histórico Cultural. Os resultados finais apresentados indicam que se brinca com os bebês nesta creche e que estas brincadeiras são muito significativas a partir da interação das professoras, sendo este o eixo central do planejamento da instituição.

Estes estudos, a maioria deles bastante recente, sendo que 06 deles no âmbito de estudos de mestrado e 02 de doutorado, indicam que o lugar dos bebês nas pesquisas educacionais vem se constituindo a partir de uma multiplicidade de olhares o que certamente pode ser considerado como um fator positivo na constituição de um campo em expansão.

3. PROPOSIÇÕES LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE 0-3 ANOS BRASILEIRAS E PAULISTANAS

Os estudos sobre a primeira infância e, particularmente, sobre a educação infantil, no Brasil, foram especialmente impulsionados a partir do reconhecimento legal dos direitos da criança de 0 a 5/6 anos aos serviços de cuidado e de educação como uma atribuição do Estado em ação complementar à família. Como marcos históricos, da atualidade, constam os textos da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90)

Esses textos legais se constituíram orientadores dos movimentos sociais de “luta por creche” a partir da compreensão dos espaços educacionais de creches e pré-escolas, não apenas como uma “concessão” do poder público, mas sim, conforme a Constituição Federal de 1988, dever do Estado e direito de todas as crianças, independentemente de sua condição social. Esses avanços no plano legal descortinaram um período de intensas reflexões em que creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade, enquanto busca de superação de posições, sejam estas assistencialistas ou preparatórias para as etapas posteriores de escolarização.

Desde o início da década de 90, a questão da qualidade no atendimento tem sido foco de discussão. Nesse contexto, dentre os documentos produzidos por especialistas, Campos e Rosenberg (1995) elaboraram o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança”³⁵, o qual apresentava critérios de contexto, de processos de forma prática e concreta. Cabe destacar o fato de que este material inspirou outros documentos legais produzidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada logo a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), ratifica essa concepção, em seu artigo 22, ao considerar a educação infantil, em creches e pré-escolas, a primeira etapa da educação básica. No artigo 29, destaca como finalidade da educação infantil, o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. A ação da educação infantil, neste contexto legal, deve ser estruturada a partir do reconhecimento das formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem, manifestam desejos e curiosidades de formas peculiares. A partir dos princípios dispostos na referida legislação, o

³⁵ Publicado pelo MEC em 1995, o documento ficou conhecido pelos educadores brasileiros como o “documento das carinhas” alusão à imagem de sua capa, o qual era acompanhado de um vídeo e de um catálogo explicativo foi recuperado e reeditado em 2009, como descreveremos a seguir.

Referencial Curricular nacional para Educação Infantil³⁶ (BRASIL, 1998) foi o primeiro documento, pós LDB³⁷, publicado com o propósito de auxiliar o professor na realização do trabalho diário com as crianças de 0 a 6 anos.

Mais adiante, uma década após a LDB, foram publicados dois documentos orientadores no que se refere a padrões de atendimento em instituições de educação infantil, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) os quais apresentam referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizados pelos sistemas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades, considerando as diferenças, diversidades e desigualdades.

Outra referência significativa a ser considerada, é o Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica 20/2009 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) documento mandatário que dispõe, dentre outros itens, a respeito da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, enquanto espaços privilegiados de convivência, construção de identidades coletivas e ampliação de saberes de naturezas diversas. As relações sociais nesta perspectiva constituem-se em elemento importante na efetivação curricular:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p.6)

A criança é concebida nas DCNEI³⁸ como centro do planejamento curricular, enquanto sujeito histórico, de direitos, que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas disponibilizadas e estabelecidas por ela com adultos e crianças de idades diversas, nos grupos e contextos culturais dos quais faz parte. A visão de criança ativa como alguém que deseja, aprende, observa, conversa, questiona, construindo sentidos sobre o mundo, constituindo sua identidade, produzindo culturas infantis é referenciada no plano legal.

Quanto à aquisição das aprendizagens, nesta faixa etária, o Parecer CNE 20/2009 destaca, também, que embora haja uma dimensão orgânica nas aquisições desta faixa etária,

³⁶ Este documento foi antecedido pelo Professor da Pré- Escola (BRASIL, 1991) material composto de dois volumes, fruto de um convênio entre a Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação para capacitação de professores de pré-escola, apresentando uma proposta de atendimento nesta modalidade de ensino.

³⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

estas não são universalmente construídas da mesma forma, não havendo, portanto, um determinismo biológico ou maturacional, atribuindo a elas um caráter histórico e cultural, enquanto produzidas pelas relações estabelecidas com o mundo material e social, pela mediação de parceiros mais experientes.

Assim a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. (BRASIL, 2009, p. 7)

Na referida legislação, adquire relevo a concepção de que a compreensão do mundo por parte da criança e de si mesma ocorre continuamente em cada interação que estabelece com os objetos e com as pessoas. Dentre os objetivos e condições para a organização curricular as interações são compreendidas como um dos direitos da criança de zero a cinco anos, elemento constitutivo para seu desenvolvimento integral e acesso ao processo de construção de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens.

Ao referir-se às condições para a organização curricular: integralidade das ações de cuidado e educação, combate a qualquer forma de discriminação, conhecimento das culturas plurais presentes na creche, atenção a possíveis formas de violação da dignidade da criança, garantia de experiência educativa de qualidade as interações são consideradas como um dos elementos a ser oferecido no contexto educativo.

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas como outras crianças e com o professor. (BRASIL, 2009, p. 12)

A recomendação da proporção de crianças por professor, analisada no referido Parecer como sendo de 6 a 8 crianças (no caso de crianças de zero e um ano) considera-se como sendo aquela que possibilite atenção, responsabilidade e interação tanto com as crianças, quanto com suas famílias. O papel do professor neste contexto, se constitui na articulação de condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades, favorecendo a expressão da criança das mais diversas formas.

Quanto ao ambiente de aprendizagem a partir deste Parecer o currículo deverá ser

[...] sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção

de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2009, p. 14)

A respeito da proposta curricular da Educação Infantil a Resolução nº 5/2009 que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, artigo 9º, define como eixos norteadores das práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, garantindo diversas experiências, dentre elas o conhecimento de si e do mundo. A referida legislação ao considerar interações e brincadeiras como eixos norteadores dispõe a respeito da relação indissociável existente entre o brincar e as interações, não sendo possível pensar nas brincadeiras, sem considerar o papel das interações.

No mesmo ano são reeditados os Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança³⁹ (BRASIL, 2009), no qual são apresentados critérios relativos à organização, funcionamento de creches, diretrizes, normas e políticas, destacando como direitos fundamentais da criança o direito a brincadeiras, atenção individual, curiosidade, movimento e expressão, contato com a natureza, ambiente acolhedor, seguro, estimulante entre outros.

Outro documento a ser considerado, nesta mesma direção, são os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) que propõe a tradução e o detalhamento dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação infantil (BRASIL, 2006) em indicadores operacionais, constituindo as 7 dimensões de qualidade abordadas: planejamento institucional, multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho de professores e demais; cooperação e troca com as famílias; participação na rede de proteção social.

Considerando a aquisição de brinquedos como uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o manual de orientação pedagógica Brinquedos e brincadeiras nas creches (BRASIL, 2012) foi publicado⁴⁰ como um documento técnico com a finalidade de orientar educadores quanto à seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, dispondo a respeito de formas de organizar o espaço e tipos de atividades, visando uma educação infantil de qualidade.

A brincadeira é considerada, no referido manual, como um dos principais meios que possibilita a expressão, a investigação e o aprendizado sobre as pessoas e o mundo. O brincar,

³⁹ Originariamente editado em 1995 pelas mesmas autoras, Malta e Rosenberg, encontra-se disponível na plataforma digital do Ministério da Educação (MEC).

⁴⁰ O referido documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica em parceria com o UNICEF, em atendimento ao estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 referindo-se a programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde em todas as etapas da educação básica.

considerado como a atividade principal da criança, ação livre, iniciada e conduzida por ela, é apresentado em conjunto com concepções e planejamento de espaço, tempo e materiais, ressaltando que a liberdade de ação e a intermediação do adulto fazem diferença no processo educativo, resultando em qualidade para primeira infância.

A respeito do ambiente educativo pode-se apontar ainda um estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos e externos das Unidades do Pró- infância⁴¹ (Brasil, 2013) para que sejam coerentes com o referido programa e suas diretrizes, subsidiando a qualidade do atendimento. O referido parecer discute o quanto os modos de arranjar os espaços físicos e o livre acesso aos materiais nas escolas brasileiras, foco de análise, não revelam o protagonismo e o entendimento do que as crianças aprendem em e na interação com seus pares e o espaço. O parecer, a partir desta consideração, anuncia possibilidades de organização destes espaços, apresentando elementos essenciais em um ambiente para educação infantil de qualidade.

Considerando o âmbito municipal, Pinazza⁴² (2016) retoma o percurso curricular da educação pública no município de São Paulo a partir do final dos anos 80:

[...] sem que se volte muito ao tempo, pode-se localizar, no final dos anos de 1980 e início da década seguinte, a deflagração do Movimento de Reorientação Curricular no município de São Paulo, que representou importante oportunidade de se pensar as práticas e relações estabelecidas no âmbito das instituições educacionais, que se fez acompanhar por importantes conquistas como; estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92) e Regimento comum das Escolas Municipais, publicado em 1992, que fala sobre o papel deliberativo do Conselho de Escola (p.6).

Pinazza (2016) destaca que os projetos de consolidação da reorientação curricular, a partir de uma gestão participativa, não ocorreram, nos anos posteriores orientadas pela participação dos atores envolvidos, estando presentes sinais de orientações mais centralizadoras e tecnicistas.

A Reorientação Curricular foi retomada na gestão de 2001-2004, com o estabelecimento de três diretrizes gerais: democratização do acesso e garantia de permanência e qualidade social da educação.

Outros documentos mais recentes como a Orientação Normativa nº 01/ 2013- Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares e a Orientação Normativa nº

⁴¹ Este parecer encontra-se disponível no site do MEC para consulta o qual posteriormente deu origem à obra de HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

⁴² Pinazza, M. A. Integração-transições entre níveis educacionais, 2016, material utilizado em processos formativos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2013-2016).

01/2015- Padrões básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana, propõem o fortalecimento e a ampliação do debate para a construção da qualidade social da educação no âmbito educacional. As brincadeiras e as interações destacam-se como eixos curriculares para o planejamento de toda ação pedagógica, considerando os direitos dos bebês e das crianças, definindo como princípios de qualidade: a observância das características e singularidades de cada região da cidade, a relação indissociável entre proposta pedagógica, espaço físico e a atuação intencional dos educadores na constituição dos ambientes.

Na mesma direção o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015) propõe uma problematização acerca das relações entre adultos, crianças e bebês, sendo estes considerados o eixo do trabalho pedagógico. O questionamento proposto parte da premissa de que as concepções que se tem a respeito das crianças e bebês influenciam as relações, que se estabelecem, e a organização dos tempos e espaços. No movimento de reorientação curricular são consideradas: a integralidade do sujeito, o lugar da cultura, o papel da educação escolar na formação da pessoa, o protagonismo e autoria de bebês e crianças, a valorização das diferenças, o reconhecimento das diversidades e o compromisso com a igualdade.

Outro documento orientador, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana⁴³ (SÃO PAULO, 2016), em diálogo com os demais documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação, considera as interações como uma das nove dimensões indicadoras de qualidade da Educação Infantil.

A dimensão das interações, nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, apresenta os bebês e crianças como agentes em seu processo de socialização, tendo os adultos como responsáveis na garantia do acesso aos bens culturais de maneira ativa e significativa e as Unidades de Educação Infantil como espaços sociais organizados de forma coletiva pela comunidade educativa.

Tendo os Indicadores a consideração das interações como um dos eixos norteadores do currículo, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, há o indicativo de que as interações estejam contempladas em todas as propostas pedagógicas e experiências vividas, de forma variada, consistente e contínua, tendo a brincadeira como a forma mais frequente de interação para bebês e crianças.

⁴³ Documento construído a partir do documento Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) ao qual foram incluídas duas dimensões: relações étnico-raciais e de gênero, participação, escuta e autoria de bebês e crianças.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana explicitam ainda, em relação às interações, a importância de um olhar e uma escuta sensível por parte dos educadores:

O olhar e a escuta sensíveis à potencialidade interativa dos bebês e das crianças aos seus balbucios, falas, gestos e movimentos geram a intervenção por parte do adulto, ao mesmo tempo que acompanha e apoia os percursos dos pequenos de maneira sutil, adequada e enriquecedora, sem ter atitude invasiva (SÃO PAULO, 2016, p. 42)

Enquanto subsídios para reflexão e aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido junto às crianças e a comunidade, a dimensão das interações oferece uma análise ampliada sobre este aspecto, a partir de seus indicadores a respeito das interações criança/ adulto, criança/ criança, adulto/ adulto, unidade educacional/ comunidade.

Do ponto de vista legal, em diferentes âmbitos, é possível verificar que as interações são consideradas como um dos eixos curriculares a ser contemplado nas propostas educativas, enquanto possibilidades de manifestações de uma diversidade de formas de ser e estar no mundo. No contexto do berçário considerar as potencialidades interativas dos bebês e o papel dos adultos, mediante uma intervenção sutil, adequada e enriquecedora, significa investir em uma educação infantil como um espaço de convívio social, baseado em relações qualificadas na perspectiva de busca da qualidade social da educação.

4. QUADRO METODOLÓGICO

Este capítulo destina-se a esclarecer a opção metodológica e apresentar o percurso da pesquisa desenvolvida. Tratou-se de uma pesquisa pedagógica, de natureza qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) caracterizada como um estudo de caso único (YIN, 2005 e STAKE, 1999), referente a um Centro de Educação Infantil da rede pública direta, do município de São Paulo/SP.

4.1. Metodologia de pesquisa

O estudo de inspiração etnográfica contemplou a imersão da pesquisadora na realidade problematizada, por um tempo prolongado, nos diversos espaços da unidade educacional.

Peter Woods (1999, p.53) a este respeito destaca que:

[...] uma escola apresenta tipicamente uma “face pública” para os indivíduos estranhos a ela. Uma vez que as fachadas públicas não podem ser mantidas por muito tempo, um investigador que permaneça na escola uma ou duas semanas pode vir a descobrir mais sobre a forma como a escola funciona realmente do que um visitante fortuito. No entanto, seria necessária uma estadia mais longa e mais trabalho para se desenvolver o conhecimento, competências e confiança que permitam entrar nos santuários mais profundos e aumentar a confiança requerida para uma compreensão da situação em primeira mão.

O foco repousa sobre as ações dos bebês, porém a presença das professoras⁴⁴, como sujeitos, nesta pesquisa, se deveu à consideração da importância do papel do adulto na constituição das relações no contexto institucional do CEI⁴⁵.

A presença da narrativa, apresentada nesta pesquisa, como modo de explicitação das relações estabelecidas no berçário faz-se por sua natureza de voltar-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado (BRUNER, 1997, 1998). Para Bruner (1998) a narrativa constitui-se um modo de pensamento e princípio organizador da experiência humana no mundo social, dos seus conhecimentos sobre este e das trocas com que este mantém os sujeitos. Desta forma o modo narrativo organiza-se a partir da experiência particular dos sujeitos, no que trata de contextual e singular.

Captar, narrar cenas e episódios do cotidiano de diversos momentos do contexto vivido pelos bebês e suas professoras, dar visibilidade aos momentos de encontro e observar

⁴⁴ A referência utilizada será essa, posto que todas as profissionais implicadas no estudo são professoras.

⁴⁵ Centro de Educação Infantil, utilizada como identificação para as creches na cidade de São Paulo.

as sensações provocadas nesses contatos, constituíram-se elementos para compreensão da vida vivida no berçário.

Ao referir-se aos estudos que se dedicam à compreensão da vida cotidiana Azanha (1992, p.58) ressalta que “desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral”.

Na medida em que o estudo proposto versou sobre o cotidiano das relações e experiências estabelecidas no interior do CEI o autor define bem a perspectiva que foi adotada:

No caso do estudo científico da vida cotidiana, como também em qualquer outro projeto científico criativo, o que se pretende é algo mais ambicioso, qual seja, o esclarecimento teórico das condições em que se torna possível transitar do conhecimento do *pequeno* para o conhecimento do *grande*. (AZANHA, 1992, p.104)

Ainda que seja um estudo de caso único existe uma dimensão do todo que pode ser afetada por este micro e eleger o cotidiano como lócus desse projeto, se aproxima diretamente dessa ideia, ao reivindicar para a vida cotidiana a categoria de um objeto privilegiado dos estudos humanos (AZANHA, 1992).

4.2. Contexto de Pesquisa

A ideia apresentada por Azanha (1992, p. 100) de que “a nossa história da educação, no que diz respeito à vida cotidiana é um território indevassado”, traz uma grande potência ao presente estudo, através da documentação das relações entre professoras e bebês no berçário, contribuindo de alguma forma com informações sobre o contexto educativo do CEI, identificando nesse, um local privilegiado de relações e aprendizagem.

4.2.1. Especificação da Unidade

A unidade, lócus da pesquisa⁴⁶, atende aos três critérios definidos para esta pesquisa: unidade da rede pública direta do município, não pertencente à região em que atuo como supervisora escolar e atendimento à faixa etária de berçário I (0 a 1 ano).

Pertencente à Diretoria Regional de Educação Santo Amaro, Zona Sul, a unidade funciona no prédio atual desde fevereiro de 2008. A edificação foi construída para a finalidade específica de acomodação de um CEI, fruto de reivindicação da comunidade, à época.

⁴⁶ A autorização junto à Secretaria Municipal da Educação e os termos de autorização da equipe para realização da pesquisa constam nos apêndices.

O CEI está localizado em uma região de grande densidade populacional, na periferia da cidade, dentro de uma comunidade, constituída por ocupações irregulares, em um terreno de relevo acidentado. O entorno do CEI é basicamente constituído por um bairro residencial e pequenos comércios, com ruas asphaltadas, pequenas áreas de vegetação, provida de rede de água, esgoto, telefonia, energia elétrica e linhas de ônibus, integrados com o metrô.

Localizada próximo ao CEI encontra-se uma avenida de grande circulação de veículos, provida de transporte, empresas, comércio e serviços em geral.

Figura 1- Visões do entorno da Unidade

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

A área da entrada e os ambientes da unidade são providos por câmeras de segurança. Anexo ao portão de entrada encontra-se guarita, com vigilância realizada por empresa de segurança terceirizada, sendo toda a área do CEI contornada por grades e muros altos.

O acesso das famílias e crianças ao CEI acontece por um portão principal, e um corredor que dá acesso ao hall de entrada⁴⁷, ao pavimento térreo e demais áreas.

Figura 2- Entrada e Secretaria

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

⁴⁷ Nesta área funciona um balcão de atendimento ao público

Figura 3- Momento da entrada e acolhimento

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

As famílias⁴⁸ têm acesso às salas de referência nos momentos de entrada e saída, sendo recebidas pelas professoras daquele turno. Os ambientes do CEI são distribuídos em dois pavimentos (andar térreo e superior). No andar térreo funcionam a secretaria, sala de direção, coordenação, cozinha, lactário e refeitório maior, salas de atividades, sanitário infantil e adulto, lavanderia, depósito e almoxarifado. No andar superior funcionam salas de atividades e a sala do berçário com fraldário e sanitário infantil anexo, refeitório menor, sanitário adulto, solário, vestiário de funcionários e depósitos.

Segundo relatado pela Equipe gestora os ambientes do CEI, após sua inauguração, sofreram intervenções, fruto da parceria com uma arquiteta que à época realizava seus estudos sobre a qualidade e adequação dos ambientes de creche.

A partir das necessidades apontadas no cotidiano pelos profissionais da unidade e observações da arquiteta responsável pelo projeto, foi instalada tubulação para o descarte de fraldas⁴⁹, que liga diretamente o andar superior com a lixeira no andar térreo, com a finalidade de evitar o mau cheiro das fraldas acumuladas em cestos. A área originariamente destinada ao lactário no andar superior, aqui denominada como refeitório menor, também foi

⁴⁸ Algumas crianças são conduzidas ao CEI por transporte escolar, cujos condutores também encaminham as crianças diretamente às suas salas de referência, nos momentos de entrada e saída.

⁴⁹ Esta tubulação de PVC conecta diretamente o orifício do andar superior com a lixeira no andar térreo, para o descarte direto de fraldas, evitando o mau cheiro das fraldas acumuladas em cestos.

redimensionada para atendimento aos bebês e crianças menores, durante suas refeições⁵⁰. O fraldário mantém contato visual com a sala de atividades através de vidros e possui duas portas. Uma das portas dá acesso à sala do berçário e a outra ao corredor que conecta com os demais ambientes. O fraldário está localizado em área compartilhada com o sanitário infantil do andar superior.

Figura 4- Fraldário anexo ao berçário e tubulação para o descarte de fraldas

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

O prédio possui escada dentro das especificações técnicas (corrimãos, fita antiderrapante e portões para acesso ao andar superior), e acessibilidade com elevador e rampas para acesso ao parque e tanque de areia diretamente pelo andar superior.

Figura 5- Acessos ao andar superior

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

A sala de referência do berçário é um salão de aproximadamente 32 m² com amplas janelas, visão para o exterior e três acessos. Um delas para o solário anexo, outro para o fraldário (área de banho e troca) e outro para o corredor principal. O piso possui isolamento

⁵⁰ A lavanderia localizada no andar térreo também teve sua área reduzida para organização de uma copa para uso dos funcionários durante suas refeições.

térmico, tendo parte da sala coberta por emborrachado de EVA, e paredes pintadas em tons claros, com espelhos e barras.

A decoração é móvel para a qual são utilizados tecidos finos, móveis, uma rede, dentre outros. O espaço possui armários embutidos, prateleiras e uma estante em madeira com nichos para acomodar os objetos das crianças, além de um cabideiro para as mochilas na altura das crianças. O mobiliário conta com uma mesa e algumas cadeiras para as educadoras, além de puffs e colchonetes⁵¹ com almofadas.

Os brinquedos e materiais pedagógicos são acomodados parte em caixas plásticas ou cestos, ao acesso das crianças e parte em armários fechados⁵².

Figura 6 - A sala de referência do Berçário

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Figura 7- Solário no andar superior

⁵¹ Os colchonetes quando não estão sendo utilizados, permanecem empilhados em uma área embutida na parede, próxima à porta “tipo balcão” que dá acesso ao solário.

⁵² Os demais materiais, assim como lençóis e os objetos pessoais das professoras, são colocados em armários fechados.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

A Unidade é contornada por diversas e amplas áreas na parte externa, com brinquedos de madeira (balanços de pneus, escorregadores, gangorras, casinhas), horta, bosque, acesso por rapa, quiosque, tanques de areia, parque de grama, terra, pátio descoberto.

A unidade consta com dois refeitórios, sendo um deles no piso térreo, com acesso à cozinha e balcão passa pratos, destinado às crianças maiores com mesas e cadeiras e o outro no piso superior destinado às crianças menores e os bebês mobiliado com cadeirões e mesas baixas com cadeiras.

Figura 8- Refeitório no andar superior e térreo

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Ao tempo do estudo, o CEI atendia 151 crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo 21 de 0 a 1 ano (3 turmas de BI), em período integral das 7h30 às 17h30. O público atendido residia, em sua maioria, na região ou proximidades da unidade de educação infantil.

No quadro de recursos humanos constavam: 3 membros da Equipe Técnica (Diretor, Assistente de Diretor e Coordenadora Pedagógica), 31 professoras, 5 auxiliares técnico-administrativos. Os serviços de limpeza e cozinha são oferecidos por empresas terceirizadas.

Os relatos da Equipe Gestora informaram que a escola tem primado por um atendimento de qualidade, o que tem sido reconhecido pela Diretoria Regional de Educação, representada pela Supervisão Escolar, bem como pelas famílias que disputam as vagas disponíveis, educando irmãos e famílias inteiras que desejam matricular seus filhos neste CEI. Formas como se dirigiam aos adultos, chamar pelo nome. Acesso aos adultos, se expressavam, reivindicações

O quadro de recursos humanos (equipe gestora, professoras e funcionários) era bastante estável à época da realização do estudo⁵³, os quais permaneciam muitos anos no CEI, com pouca rotatividade.

4.2.2. Especificação do Agrupamento

O agrupamento definido como amostra da pesquisa envolvia uma sala de berçário que reúne três agrupamentos de bebês de 0 a 1 ano, num total de 21 bebês, designado de Berçário I, sob responsabilidade de três professoras pela manhã e três professoras no período vespertino.

4.2.3. Detalhamento sobre os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram 21 bebês (12 meninos e 9 meninas), com idades variando, no início do estudo, entre 5 e 10 meses (1 de 5 meses, 4 de 6 meses, 3 de 7 meses, 4 de 8 meses, 6 de 9 meses e 3 de 10 meses)⁵⁴ e seis professoras. Nenhum dos bebês havia frequentado espaço institucional anteriormente, sendo, portanto, a primeira experiência em um agrupamento de CEI.

⁵³ A partir de 2018 a Diretora e a Coordenadora Pedagógica, tendo permanecido na unidade respectivamente por 19 anos e 5 anos, solicitaram remoção para outras unidades de educação infantil. As professoras envolvidas na pesquisa permanecem na Unidade até a presente data, sendo que a professora A. em 2017 assumiu a função de coordenadora pedagógica do CEI, a professora M. prosseguiu com a sua turma de berçário I para o berçário II e as professoras N., C., E. assumiram a regência de outros agrupamentos.

⁵⁴ O quadro de idades dos bebês consta nos Apêndices para consulta.

As três professoras⁵⁵ do período da tarde (professoras A., E. e M.), já atuavam no CEI em anos anteriores e se conheciam, tendo optado por compartilhar os agrupamentos de berçário. Para as três professoras do período da manhã (professoras C., D. e N.), 2016 foi o primeiro ano de atuação nesse CEI.

A professora C. (48 anos) possui formação em Magistério (2º grau), graduação em Pedagogia e Artes, com formação técnica em música de canto coral pela Universidade livre de música (ULM). Atua há onze anos como docente, com experiência de oito anos no ensino fundamental e três anos em creche, sendo esse seu primeiro ano neste CEI. Com graduação em Pedagogia, a professora D. (39 anos), atua há quinze anos na rede municipal em escolas de educação infantil, há um ano e meio em creche, sendo este seu primeiro ano nessa unidade. Professora N. (54 anos), possui formação em Magistério (2º grau), graduação em Nutrição, cursando atualmente Pedagogia e pós-graduação em Brinquedos e brincadeiras. Atua há dez anos na rede municipal com creche e há dois anos no segmento do berçário. Nesta unidade é seu primeiro ano como docente.

Professora A. (43 anos), possui Magistério (CEFAM-2º grau), graduação em Pedagogia, com vinte anos de carreira como docente entre ensino fundamental, alfabetização de adultos e educação infantil. Neste CEI atua há dois anos. A professora M. (33 anos), graduada em Pedagogia com especialização em Educação Infantil, tem pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional. Atua há doze anos como docente, Possui experiência anterior como docente e coordenadora de creche. Atua há dois anos nesta creche. Formada no Magistério(2º grau), a professora E. (55 anos), possui graduação em Pedagogia e cursos de aperfeiçoamento em Educação. Atua neste CEI há dez anos, desde sua inauguração, porém é seu primeiro ano como docente no berçário. Possui experiência anterior em outras modalidades de ensino e em outra creche.

Em relatos orais⁵⁶, ao se referirem ao trabalho com agrupamento do berçário, as professoras destacam: *“Gente, seremos sempre as três, no geral em tudo, é sempre a gente e, na verdade somos um grupo de seis. Na atribuição, no papel temos nosso agrupamento, mas estaremos sempre juntas. Temos nossa lista de sete bebês na atribuição de aulas, mas isso só serve para fazer o diário de classe e os relatórios sem sobrecarregar ninguém, na hora do nariz escorrendo não tem aluno de ninguém.”* (professora A.) *“... imaginem como é para nós, vinte e um trocando, fazendo xixi, cocô, molhando a roupinha na hora de se alimentar.”* (professora C.).

⁵⁵ As seis professoras do berçário são identificadas pela letra inicial do seu nome.

⁵⁶ Estes relatos orais, constantes do caderno de campo da pesquisadora, encontram-se transcritos nos apêndices.

Quanto aos fazeres docentes, caracterizam a ação apoiada em sua experiência como mães, avós: *“Amo estes bebês, Também sou avó.”* (professora C.), *“Sou mãe e isto facilita, teremos um elo de parceria com vocês, são nossos bebês, mas são filhos de vocês. Somos todas profissionais, mulheres, coração de mãe. Temos vinte e um bebês na sala”* (professora A.). *“É meu segundo ano com os bebês, sou mãe, avó e tenho experiência com os menorzinhos, é preciso ter confiança.”* (professora N.),

4.3. Procedimentos de Pesquisa

O estudo empírico foi desenvolvido em dez meses, compreendendo os períodos de Fevereiro a Junho e Agosto a Dezembro de 2016, com sessões de observação do cotidiano de três a quatro horas, com alternância de dias da semana e de períodos diários. O acompanhamento do berçário teve frequência semanal, manhã ou tarde, em alguns dias permanecendo o período todo de permanência dos bebês (10 horas diárias). Tendo em vista que o projeto conta com a implicação direta de profissionais do CEI, o cronograma de execução do estudo empírico foi estabelecido juntamente com a equipe, considerando o período letivo e condições de funcionamento.

Os recursos metodológicos utilizados para coleta dos dados foram: observações participantes, que geraram registros de campo escritos, mediante anotações e descrição de cenas em caderno de campo; fotografias e registros fílmicos com captação de cenas. Durante as sessões de observação ocorreram conversas informais sobre o cotidiano do berçário com as professoras, equipe gestora e funcionárias, das quais foram extraídos dados para composição da análise.

Tendo em vista que o projeto conta com a implicação direta de profissionais do CEI, o cronograma de execução do estudo empírico foi estabelecido juntamente com a equipe escolar, considerando o período letivo e condições de funcionamento.

Os episódios capturados eleitos ocorreram em diferentes espaços (sala de referência, refeitório, solário, área de banho e troca) e tempos (entrada, acolhimento, alimentação, higiene, repouso, atividades livres, saída) vividos pelos bebês e suas educadoras no CEI.

Durante o mês de fevereiro todos os episódios foram registrados exclusivamente no diário de campo com a intenção de que a presença fosse menos invasiva possível, interferindo o mínimo possível no cotidiano vivido no período inicial de acolhimento aos bebês e suas famílias.

A partir do mês de março o diário de campo, enquanto instrumento de registro, tornou-se, insuficiente para captar as cenas do cotidiano e incorporar elementos importantes de forma

mais completa as relações que se modificavam e as ações dos bebês que evoluíam de forma muito intensa⁵⁷.

4.3.1. Primeiras Aproximações

Fui convidada a estar ali...

No início de 2015, por ocasião do ingresso no mestrado, fui convidada pela diretora de um CEI da rede municipal de São Paulo a desenvolver minha pesquisa de campo na unidade em que atuava, à época. Essa gestora pertence ao grupo de estudos “Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos”, derivado do grupo de pesquisa: Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do qual também faço parte. Segundo a diretora, a unidade está sempre aberta à pesquisa o que me pareceu relevante, num primeiro momento, pois essa demonstração de abertura facilitaria, em certa medida, o processo de inserção no referido contexto de trabalho.

No segundo semestre, desse mesmo ano, ao fazer contato com a gestão da unidade fui surpreendida com a informação de que, em 2016, período destinado à minha pesquisa de campo, não tinham ainda a confirmação por parte da Diretoria Regional de Educação se em seu quadro de turmas teriam a faixa etária de Berçário I. Entrei em contato novamente com a unidade ao final de 2015, quando a diretora me disse com satisfação: *“Não somente teremos 1 (uma) mas 3 (três) turmas de berçário I, no total de 21 bebês e sua presença será muito bem-vinda”*. Agendamos uma reunião para que eu pudesse apresentar meu projeto aos demais membros da gestão.

Você quer ficar aqui?

O primeiro contato formal com a unidade ocorreu em uma reunião com a equipe gestora (Diretora, Coordenadora Pedagógica e Assistente de Direção), em dezembro de 2015.

Logo ao chegar ao CEI experimentei uma sensação muito boa, algo que, naquele primeiro momento, não conseguia descrever, mas uma sensação de que desejava estar ali. Era uma segunda feira, após a Mostra Cultural ocorrida no final de semana anterior e ainda estavam disponíveis, pelos espaços do CEI, as instalações com as fotos e produções das crianças.

⁵⁷ O episódio marcante presenciado foi a emoção compartilhada por uma das professoras e um bebê quando ele é o primeiro do berçário a dar seus passos. Este episódio trouxe a certeza de que seriam necessários outros instrumentos como a lente da câmera, para captar o que somente o olhar tinha registrado.

Fui recebida pela gestão, apresentei meu projeto que a priori ofereceram o aceite e a possibilidade que o apresentasse às professoras na primeira reunião pedagógica do próximo ano. Durante o encontro uma criança passou no corredor, observou o movimento e foi convidada a entrar pela diretora que me apresentou e disse: *“Conta pra ela o que você gosta do CEI”*, ele ficou pensativo por um tempo e disse: *“Da Amoreira e do tanque de areia, você já viu?”* Respondi que ainda não e ele me disse: *“Você quer ficar aqui?”* Esta parecia ser a pergunta que todos precisávamos ouvir naquele momento, ao que respondi que sim e na sequência fui apresentada pela gestão a todos os espaços e ambientes da Unidade, principalmente à amoreira e ao tanque de areia.

Explicitiei que, pelo caráter da pesquisa, seria importante estar presente no CEI desde o princípio até o final do ano, vivendo uma boa parte dos tempos do cotidiano. Ficou combinado meu retorno em fevereiro de 2016, na primeira reunião de professores, para apresentação do projeto de pesquisa.

O berçário como ele é.

Compareci à unidade conforme combinado para apresentação do projeto de pesquisa às professoras que, naquele dia, após as férias escolares, participavam do primeiro dia da semana de planejamento.

Fui apresentada como pesquisadora e colega do grupo de pesquisa pela diretora e conversamos um pouco a respeito da minha proposta para pesquisa, seus pressupostos, meu interesse investigativo, ressaltando que, pela sua natureza, seria importante estar presente no CEI desde os primeiros dias, “chegando junto” com os bebês.

Destaquei que o meu lugar nesse contexto e as decisões, quanto ao momento de início dos registros fílmicos e fotos, seriam decididos conjuntamente com a equipe e que respeitaria o espaço e as relações sem ser invasiva. Contei um pouco de minha formação acadêmica e profissional e disse que, ainda que tenha experiência na gestão, nunca fui professora no berçário. Destaquei dentre meus objetivos que realizar uma pesquisa no berçário significaria dar visibilidade às ações do cotidiano que, muitas vezes, permanecem despercebidas.

Ao final da apresentação uma das professoras disse: *“Venha mesmo, aqui você vai encontrar tudo que procura, eles são maravilhosos”*. Outra então complementou: *“Então se prepara para o chororo”*. Quanto ao tempo previsto para minha permanência no berçário aproximado de 10 meses, uma professora me disse: *“Que bom você vai conhecer mesmo o nosso trabalho, tem gente que vem aqui fica dois meses e sai por aí falando um monte de coisa da gente”*.

Expliquei que por se tratar de uma pesquisa tenho questões a responder e para isso precisaria conhecer diferentes momentos do dia a dia dos bebês por isso não há agendamento prévio das visitas, com dia da semana e horário o que não causou objeções, ao que ouvi da Diretora: *“Venha o dia que quiser, a hora que quiser, estamos à disposição”*.

Ao final fui interrogada pelas professoras pelo fato de ter anunciado que minha amostra definida no projeto seria de 1 professora para 7 (sete) bebês ao que me disseram: *“Então, mas aqui somos 3 (três) professoras por período no mesmo espaço com 21 bebês. Como você vai fazer?”* Minha primeira reação foi de surpresa, ao imaginar 21 bebês em uma única sala de referência. Nesse momento, percebi o quanto ainda trazia comigo as referências da minha experiência na supervisão escolar, analisando a situação por critérios previamente estabelecidos. Pensei, por alguns instantes, e conclui que na pesquisa seria necessário lidar com o berçário como ele é e não como pensava que ele deveria ser. Disse a elas então que minha proposta seria olhar para a realidade como ela é e que com o tempo definiríamos essa questão.

Permaneci com a equipe, a convite da diretora e acompanhei a discussão que versava sobre os primeiros momentos dos bebês e como é necessário agir com os pais no período de adaptação.

É preciso saber o que a criança gosta, como gosta de dormir, se pega paninho e que a escola é aberta às famílias para adaptação. Precisamos criar vínculos de confiança com a mãe e valorizar este sofrimento. Temos que entender e valorizar a chegada e a saída da mãe. (fala da diretora)

A diretora retomou, dizendo que muitas crianças já ficam em casa com cuidadoras mas que, no ambiente institucional, é diferente pois na creche vão ficar 10 (dez) horas em um ambiente totalmente estranho. A coordenadora pedagógica complementou:

Acolher a gente acolhe o ano inteiro, o toque, o olhar são fundamentais. Tem criança que gosta mais do toque, tem criança que gosta menos, às vezes é só o dedinho que eles querem, um gosta mais do toque, outro menos. A gente tem que se aperceber neste espaço. É preciso ter respeito pelo cobertor que às vezes a criança usa.

A equipe passou para uma discussão sobre a necessidade de organizar os espaços para receber as crianças. Combinamos que eu estaria presente no primeiro dia de aula com os bebês e suas famílias, quando poderia me apresentar aos familiares e explicar acerca dos objetivos de minha presença no berçário.

Meus primeiros passos no berçário: artefatos para ver, ouvir, sentir e registrar.

Era o primeiro dia em que um dos grupos de 07 bebês permaneceria no CEI o período integral (manhã e tarde) sozinhos, sem as famílias. Fui recebida de forma bastante afetuosa pela professora C. que me contou um pouco sobre o que viveram com os bebês e suas famílias ao longo dos dias iniciais, desde minha última estada no berçário e os ajustes necessários que foram feitos. Disse, então, que uma das adequações se referia à circulação dos adultos com os calçados vindos da rua no berçário, deixando muito sujo o chão em que os bebês engatinham e no qual estão os objetos que são levados à boca.

Segundo a professora C., no ano de 2016, receberam bebês muito pequenos, de cinco meses e que nenhum deles ainda anda. Afirmou que como não dispõe de protetores descartáveis para os calçados e este também não seria adequado para as áreas molhadas, as professoras combinaram que cada uma que estivesse no berçário traria um sapato para usar e que reservaram um espaço no armário onde eu poderia deixar o meu sapato lá e não precisaria trazê-lo todos os dias. Neste momento senti da parte da professora C. uma comunicação de que havia lugar para mim no berçário.

No mesmo dia a professora A. se dirigiu a mim sorridente, dizendo: *“Temos uma tarefa hoje para você”*. Perguntei o que seria ao que respondeu que estavam preparando um ‘portfólio’ com o histórico do grupo e que cada professora tirou sua foto e escreveu uma mensagem ao grupo e que queriam que eu tirasse uma foto também e deixasse minha mensagem, pois também faço parte deste grupo. Assim o fiz e senti que a cada situação ia definindo meu lugar no berçário.

O aceite formal da Secretaria Municipal da Educação, a partir do aceite da unidade foi o primeiro passo, mas cotidianamente fui recebendo aceites de vários sujeitos que viviam a vida do berçário, dos familiares que, em um primeiro momento, me identificavam como mais uma professora, de algumas professoras que, inicialmente, me tomavam como uma ajudante ou estagiária, dos funcionários que perguntavam sobre minha função no berçário. Aos poucos foram me percebendo e fui definindo o meu papel de pesquisadora.

Para “chegar” aos bebês foi preciso manter muitos contatos prévios com a gestão, com as educadoras e com as famílias. Os bebês foram demonstrando seu aceite a cada momento, alguns imediatamente, procurando manter contato físico, com balbucios ou literalmente subindo no meu colo, puxando as minhas mãos, meus cabelos, tocando no meu corpo, outros com formas mais sutis através de sorrisos, olhares ou demonstrando satisfação quando me encontravam.

Aprender os nomes dos 21 bebês, reconhecê-los, perceber seus fazeres e, aos poucos, olhar para cada um dentre todos e observá-los no convívio com suas seis professoras exigiu que eu lançasse mão de artefatos, até então, não muito familiares a mim. Foi preciso descobrir uma forma de me localizar na sala para as observações de forma adequada, não muito perto a ponto de interferir na cena nem muito longe a ponto de perder os detalhes das expressões faciais, gestuais e sonoras.

Em algumas circunstâncias as professoras solicitavam que eu interagisse com os bebês, que fizesse algo com algum deles, enquanto atendiam outros ou solicitavam que eu pegasse algum objeto, como, por exemplo, a professora C., no primeiro dia, com um bebê no colo, olhou para mim e passou o bebê para o meu colo dizendo: *“Segura aqui para mim enquanto vou ao banheiro”*. Ainda que pudesse parecer que estivesse simplesmente solicitando ajuda a impressão que me causou era de que para professora C. seria necessário para que eu conhecesse verdadeiramente o que se passa no berçário viver e experimentar as sensações vividas por ela. Aceitar ou não os convites dos bebês e das professoras para manter interação com eles sem comprometer meu foco de observação foi um desafio permanente desde o princípio.

Igualmente desafiador foi o processo de registrar as cenas que me chamaram a atenção, seja no caderno de campo, na máquina fotográfica ou na filmadora e lidar, por exemplo quando um bebê descobriu a filmadora e começou a brincar comigo, tentando ver sua imagem refletida no visor e assistir, ao mesmo tempo os outros que imediatamente queriam “usar” o caderno de campo das minhas mãos, ao que a professora C. disse: *“Esse caderno todo mundo quer por a mão e ver o que tem”*. Foi preciso ouvir as falas das professoras e observar os fazeres dos bebês, quando cotidianamente elas lançam frases do tipo:

No berçário a gente tem que ter olhos em tudo ao mesmo tempo, saber o jeito de cada um, se movimentar com cuidado, ter olhos nas costas, abrir as portas devagar porque pode ter um atrás, se bobear a gente “pisa” nos bebês sem perceber. Temos que conhecer o jeito de cada um (depoimento da professora C.).

Figura 9- O caderno de campo e a filmadora

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

5. ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS: NARRATIVAS DO VIVIDO NO BERÇÁRIO

Neste capítulo é apresentado o conjunto de dados produzidos na pesquisa empírica, recorrendo-se aos registros (escritos, fotográficos e fílmicos) de observação direta do cotidiano do berçário do CEI e, em complementação, às anotações de acontecimentos e diálogos informais capturados durante o processo investigativo, que compuseram o caderno de campo da pesquisadora. Esses dados foram analisados e discutidos à luz do referencial teórico considerado neste estudo, na busca de elementos explicativos da natureza das relações entre as professoras e as crianças capazes de oferecer possibilidades de respostas aos questionamentos inicialmente formulados.

Ao todo, a pesquisa dispõe de um acervo de 228 registros fílmicos e fotográficos, sendo: 143 fotografias e 85 filmes⁵⁸, organizados da seguinte maneira: 42 fotografias de espaços da creche sem a presença de adultos ou crianças, 101 fotografias e 85 filmes que evidenciam as relações entre adultos e crianças⁵⁹ e de momentos da rotina.

Desse material foram construídos 39 episódios que estão relacionados e nomeados da seguinte maneira:

Tabela 1- Lista completa dos episódios

DATA	EPISÓDIOS
05/02/2016	Os meus, os seus e os nossos bebês: docência compartilhada no berçário
05/02/2016	Bem vindos ao berçário.
15/02/2016	Ele já sabe sentar?
15/02/2016	Arroz com feijão ou papinha? Você tem fome de quê?
19/02/2016	Choro, chorinho ou chorão?
19/02/2016	Eu sei o que você está sentindo...
29/02/2016	Tem invasão de gigantes no berçário!
04/03/2016	Tem gente nova no berçário.
04/03/2016	Não mexam no meu cobertor!!!

continua

⁵⁸ A duração de cada um dos filmes oscila entre 1 e 10 min.

⁵⁹ As fotografias e filmes, a partir da captação de imagens, constituíram-se em sequências de cenas, apresentadas nos episódios.

continuação

DATA	EPISÓDIOS
04/03/2016	O reencontro com a minha sombra
09/03/2016	Eu sabia que você ia ficar de pé!
11/03/2016	Que alegria o reencontro com a minha tia!
18/03/2016	Cotidiano tempo... eles não fazem tudo ao mesmo tempo.
18/03/2016	Senta que lá vem história...
21/03/2016	Mão com pé no contrapé.
21/03/2016	Trala, trala, tralalalala
21/03/2016	Espelho, espelho meu...
21/03/2016	Quem pinta o que eu pinto?
11/04/2016	Professoras polvo: muitos braços pros abraços.
29/04/2016	E a gente vive junto...
29/04/2016	Eu sou o sapo bocarrão!!!! Eu como moscas.
29/04/2016	Cadê o nenê? Achou!
06/05/2016	Tem mordida no berçário? Tem sim senhor...
06/05/2016	Eu vou te pegar
13/05/2016	Vem cá, vem ver!!!!!!
13/05/2016	Tá todo mundo olhando
13/05/2016	É só colinho só?
02/06/2016	Quem é você?
02/06/2016	Macaco quer banana?
10/06/2016	Eu cresci bastante!
13/06/2016	Pelas grades do solário eu vejo...
13/06/2016	Ursinhos apavorados: - Papaaaaaaaaaaaaaaaaai!
13/06/2016	Tá cheirosa agora.
13/06/2016	Hoje não tem banho não Cascão!!!
02/09/2016	Deixem movimentar os corpos!!!!
02/09/2016	Entre panos e descobertas...
21/10/2016	De tampas e panelas... os meninos maluquinhos.
21/10/2016	Velozes e curiosos.
21/10/2016	Fala que eu te escuto.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Desses episódios emergem temas como: situações envolvendo o acolhimento às famílias e às crianças; processos de adaptação; afetividade e vínculo, relações criança/criança, criança/adulto, criança/objeto; interações entre as diferentes idades; comunicação; saberes das crianças; aprendizagens infantis; concepção de criança; diferenças individuais;

características do bebê; velocidade do desenvolvimento infantil; ações de cuidado, higiene e alimentação; planejamento, o trabalho com música, arte e literatura; a organização e uso do tempo; usos e funções do espaço; as brincadeiras e a linguagem corporal.

Desses 40 episódios, foram selecionados 09 deles para análise e discussão, nessa dissertação, relacionados e nomeados por nova numeração, conforme segue:

- Episódio 1 (em 04/03/2016)- Não mexam no meu cobertor!!! (5 imagens)
- Episódio 2 (em 09/03/2016)- Eu sabia que você ia ficar de pé! (sem imagens)
- Episódio 3 (em 13/05/2016)- É só colinho só? (4 imagens)
- Episódio 4 (em 04/03/2016)- O reencontro com a minha sombra. (6 imagens)
- Episódio 5 (em 21/03/2016)- Quem pinta o que eu pinto? (2 imagens)
- Episódio 6 (em 02/09/2016)- Entre panos e descobertas. (18 imagens)
- Episódio 7 (em 29/04/2016)- Cadê o nenê? Achou! (8 imagens)
- Episódio 8 (em 06/05/2016)- Eu vou te pegar... (6 imagens)
- Episódio 9 (em 13/05/2016)- Tá todo mundo olhando... (11 imagens)

5.1 Episódios Considerados Na Análise

Os episódios, constantes da presente análise, foram eleitos por sua aproximação com o propósito do estudo e por contemplarem os três aspectos considerados relevantes para a compreensão das relações pedagógicas entre as professoras e as crianças.

Assim, os episódios 1, 2 e 3 ilustram o papel do adulto educador no cotidiano do berçário; os episódios 4,5 e 6 demonstram as formas de constituição do ambiente educativo e os episódios 7, 8 e 9 apresentam evidências sobre as brincadeiras e aprendizagens dos bebês no contexto da creche.

O papel do adulto educador

Episódio 01 (4/03/2016)- Não mexam no meu cobertor !!!

Sequência 1- Cenas com o cobertor

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

As seis professoras se encontraram no momento que denominam “passagem” em que, brevemente, relatam as ocorrências e entregam um caderno com anotações do dia.

A professora N. disse, então, às demais: *“Vocês repararam na tristeza da Valentynna? Ela dorme muito, fica neste dorme, acorda..., é muito apegada com o cobertor. Acho que ela é depressiva. Observem...”*. As demais professoras permaneceram em silêncio, entreolharam-se, e a professora M. disse: *“Olha, eu brinquei com ela ontem e acho bem interessada e curiosa, acho que é o jeito dela”*.

Quando a professora N. saiu da sala, as demais se entreolharam novamente e a professora M., um pouco agitada, disse: *“Eu discordo da N. porque a Valentynna é muito esperta, mas é o jeito dela. Qual o problema dela gostar do cobertor?”*. A professora M. permaneceu observando por um tempo Valentynna (9 meses), enquanto dormia e disse para mim: *“Olha lá, ela só gosta do cobertor dela. Fica brava quando a gente tira dela. E olha o cuidado da mãe, tem dois cobertores, um rosa e o do Corinthians⁶⁰ que estão sempre limpinhos”*.

Quando Valentynna acordou, saiu engatinhando pela sala e levantou-se, com apoio dos pés da mesa, abraçada ao seu cobertor. A professora E. aproximou-se dela e perguntou: *“Valentynna, eu posso guardar seu cobertor, você me ajuda a dobrar?”* Ela olhou para professora E., abraçou ainda mais forte seu cobertor e a professora E. lhe disse: *“Ok Valentynna, depois guardamos”*. A professora E. dirigiu-se às professoras A. e M. e disse: *“Eu ia guardar o cobertor dela, mas olha os “olhão” dela gente!, tipo assim, esse você não pega não...”* As professoras sorriram e continuaram brincando com os outros bebês. Após algum tempo Valentynna começou a brincar com objetos disponíveis na sala e soltando o cobertor no chão que foi recolhido pela professora E., acomodado na estante.

Durante a tarde, o olhar das professoras teve como foco a Valentynna e em todos os comentários chamavam a atenção umas das outras para tudo que ela fazia no berçário.

No horário da saída a mãe de Valentynna e perguntou às professoras: *“Cadê o cobertor dela?”* A professora E. respondeu que estava

⁶⁰ Referindo-se ao popular time de futebol

na mochila ao que a mãe disse: *“Ainda bem, porque se na rua ela ver que está sem o cobertor dá um escândalo!”*

Com o passar dos dias, Valentynna foi permitindo que “guardassem” seu cobertor mas, em alguns momentos do dia, ou especialmente na hora de dormir, procurava por seu cobertor, enrolando-se ou abraçava-se a ele até adormecer..

Objetos especiais⁶¹ como neste caso o cobertor de Valentynna, povoam o cotidiano das creches e são bastante conhecidos daqueles que lidam com bebês, como potentes auxiliares no processo de inserção⁶² da criança ao ambiente institucional e à mediação no processo de constituição de vínculos. Esses objetos devem ser tratados com o devido respeito e acolhidos para seu uso pelas crianças, quando necessário na garantia de seu bem-estar, especialmente quando estão afastadas de suas famílias, como acontece no ambiente institucional. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006).

Para a professora N. o apego de Valentynna ao seu cobertor significaria o que ela caracteriza como “traços depressivos”, motivo de discordância da professora M., que se apoia no fato de ter brincado com ela. A professora M. sustenta que o apego ao cobertor não impede Valentynna de relacionar-se com o entorno, explorar o espaço e interagir com as professoras e com os outros bebês.

Há evidências de que a professora N. nutre uma concepção diferente da professora M. com relação às necessidades de um bebê em seu processo de transição do contexto familiar ao contexto da creche. Para a professora N. “objetos alheios” como o cobertor, devem ser apartados para que a criança possa “aprender” a se comportar no ambiente de creche.

A presença desses objetos especiais como inerente da prática com os bebês no berçário parece pouco tematizada entre as professoras no CEI, como se esse assunto não tivesse relevância maior. Na verdade, há uma certa naturalização no processo de desprendimento dos bebês de seus objetos de apego. Condutas diferentes adotadas pelas professoras podem

⁶¹ Há uma discussão na linha do objeto transicional Winnicott (1993) em que se consideram esses objetos especiais, historicamente ligados a situações de cuidado, alimentação e sono como possuidores de alguns aspectos destas experiências, tendendo a ser macios e capazes de serem acariciados. Concebidos como importantes elementos no processo de separação mãe-bebê, ajudam na evocação de experiências de ser agarrado, confortado e alimentado, sendo também um companheiro de brincadeiras. Porém nessa dissertação a questão que se coloca é a compreensão da relação pedagógica e quais as ações as professoras poderiam ter ou evidenciar nesses momentos, sendo utilizada a denominação de objetos especiais segundo Goldschmied e Jackson (2006).

⁶² Conceito de inserção utilizado principalmente por autores italianos como Mantovani e Bondioli (1998) considerando que durante o delicado percurso de adaptação da criança à creche, deve-se considerar a participação da criança modificando o ambiente e, ao mesmo tempo, sendo modificada por ele. Aqui, não se trata de uma mera adaptação em que a criança deveria se adequar às regras institucionais, diferentemente, o ambiente também se adapta à criança.

representar um fator desfavorável ao processo de transição e de integração dos bebês à creche⁶³.

Conforme Oliveira-Formosinho e Araújo (2015) deve-se primar pela continuidade dos processos vividos pela criança na família e no ambiente educativo concebendo que a participação das famílias é um elemento intimamente relacionado com as aprendizagens das crianças. Inspirada nesses princípios, por ocasião da matrícula, a equipe do CEI dedica um tempo grande a perguntar para as famílias sobre a criança, seus hábitos mas, o que se evidenciou no episódio relatado demonstra que esse esforço tem sido pouco efetivo. Pode-se supor que a família de Valentynna teria muito a dizer sobre o significado do seu cobertor e de suas características pessoais.

Considerando do ponto de vista de uma pedagogia participativa que a vida da criança não começa a partir de sua chegada na creche, informações preciosas, que poderiam constituir referências para a creche compor a relação com as crianças, podem virar letras mortas se as respostas das famílias ao questionário inicial compuserem mero documento administrativo.

A ação da professora N. ao procurar rotular, encaixar, categorizar comportamentos, generalizar ações, a partir de observações parciais e sem profundidade, é algo que pouco contribui para compreensão do percurso de aprendizagem de Valentynna que, aos 9 meses de vida, está em franca descoberta das coisas do mundo, de si própria e dos outros, vivendo um ambiente sem saber por que está ali. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)

Atuando sob uma lógica explicativa padronizada, a professora N. se mostra pouco sensível diante da necessidade de Valentynna, em suas primeiras semanas de frequência à creche, sendo este o primeiro ambiente de convívio além de sua família, o que reveste de significado especial o seu cobertor, como elo entre os seus contextos de vida.

O cobertor, como um objeto especial, conforme definido por Goldschmied e Jackson (2006), se constitui enquanto um suporte para que ela possa se localizar nesse novo ambiente e experimentar uma sensação de bem-estar, o que fica explicitado na fala da professora M ao afirmar: “- *Qual o problema dela gostar do cobertor?*” . Lidar com simplicidade diante daquilo que é específico e acolher esta demanda, se mostra efetivo pois afinal em algum momento ela vai deixar o seu cobertor...

⁶³ Ainda que não haja nenhuma referência direta nos escritos de Emmi Pikler a respeito desta questão, no Instituto Pikler localizado em Paris as educadoras, segundo obtivemos informações por relatos de viagem, incluem em sua prática elementos da teoria de Winnicott e consideram a importância destes objetos transicionais, sendo seu uso acolhido no cotidiano junto às crianças. A este respeito Noemi Beneito, mestre e diretora (1992-1999) da Universidade Nacional de Cuyo, uma das fundadoras da Rede Pikler Argentina, no artigo *Um largo recorrido desde Wallon y Winnicott*, tece considerações a respeito das aproximações da Abordagem Pikler com as referidas teorias.

Quando a professora N. diz: “- *Acho que é depressiva*” e solicita às demais professoras que observem, pode-se questionar que a noção de observação da professora N. não corresponde ao que Tardos (2012) considera como sendo a observação, um estudo minucioso com vasta coleta de dados.

Valentynna se comunica com a professora E., pelas reações de “ficar brava”, expressas nos gestos de abraçar o cobertor com mais força, quando ela pergunta se pode guardar, ou na expressão facial bem registrada pela professora E.: “-*Olha o olhão dela*”. Respeitada em sua necessidade presente, Valentynna abandona, posteriormente, o cobertor, quando se envolve em outras situações, variando suas experiências. Agindo dessa forma, sem tirar à força, mas sem deixar, por outro lado, permanecer com ele para sempre, a professora E. assume seu papel, segundo Goldschmied e Jackson (2006) na modelagem do comportamento de Valentynna, mas o faz de forma cooperativa, por meio de negociação e não de forma autoritária, por meio de ordens, o que é certamente mais eficaz, além de gerar menos conflitos e angústias.

Procedendo a uma análise do ambiente educativo, o espaço da sala de atividades⁶⁴ não oferece um local que favoreça o acesso das crianças a seus objetos pessoais como chupetas, paninhos, bichinhos, meias, sapatos de modo que tenham liberdade, quando já capazes, de pegá-los e guardá-los de volta, conforme suas necessidades.

Tudo indica que Valentynna desligou-se de seu objeto especial (Goldschmied; Jackson, 2006) quando, naquele momento, envolveu-se com outras situações igualmente aconchegantes, interessantes e desafiadoras, que proporcionaram a ela a mesma sensação de bem-estar experimentada ao abraçar e se envolver em seu cobertor.

Ainda que por mais de um momento haja referências das professoras quanto ao papel da família, seja na afirmação da M quanto ao cuidado da mãe para com os cobertores da Valentynna ou quando a professora E, no momento em que a mãe pergunta pelo cobertor e indica o quanto este é importante para ela, as duas professoras pouco avançam na interação com a família, o que segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2015) seria uma rica oportunidade de compreender mais sobre esta criança e garantir seu bem-estar.

Valentynna, com o suporte de seu cobertor se aproxima de uma nova condição, o que segundo Oliveira-Formosinho (2007), pode ser denominado como um movimento de

⁶⁴ Vide caracterização do ambiente de pesquisa no capítulo 4. A sala tem nichos individuais identificados para todas as crianças. Porém esses são altos e inacessíveis às crianças que, ao desejarem um objeto, precisam necessariamente do educador para pegar ou guardar. As mochilas estão disponíveis em cabides baixos, mas às crianças também não é permitido recorrer a elas no cotidiano, somente quando solicitado pela professora.

vinculação com o mundo, as pessoas e com as coisas, por ser possuidora de agência e isso só se faz possível em um ambiente interativo.

Episódio 02 (9/03/2016)- Eu sabia que você ia ficar de pé!

A professora M. estava na sala com alguns dos bebês, enquanto as professoras A. e E. estavam envolvidas nas ações de alimentação e troca de outros bebês. Dirigiu-se a um deles dizendo: *“Eu estou aqui, não precisa chorar, você quer brincar? Vamos lá pegar um brinquedo para você, mas não vale chorar”*.

Observava o movimento dos bebês, quando vi a professora M. se dirigir a um bebê que estava em pé, sem apoio. Ela olhou na sua direção e disse com muito entusiasmo: *“Eu não acredito no que eu estou vendo! Eu sabia que você ia ficar em pé sozinho!!!”* A professora sorria muito e o bebê olhando para ela também, balançava o corpo. A professora M. emocionada me disse: *“Ai, meu celular, cadê meu celular?”*, com o intuito de registrar o feito.

Após alguns segundos o bebê caiu sentado, a professora o abraçou fortemente e disse: *“Luis você ficou em pé! Vai de novo”*. Luis (8 meses) tentou mais uma vez, conseguiu e ganhou mais um abraço da professora M. que disse: *“Você é tudo de bom, um gatão também, muito esperto”*. Luis olhava para a professora, balançava os braços e sorria muito.

Nesse momento, a professora M. ainda emocionada me disse: *“Ele foi o primeiro a ficar de pé e eu sabia que ele ia conseguir, eu já estava vendo o jeito dele faz dias, pena que não consegui fotografar, você é minha testemunha”*.

Outros bebês procuraram a atenção da professora que falava: *“Você quer ficar em pé também? Vem, estou aqui do seu lado”*.

Quando as outras professoras retornaram à sala, a professora M. fez questão de contar o ocorrido. Alegres com o fato, comemoraram juntas, o primeiro bebê que ficou em pé, sem apoio, no agrupamento do berçário, neste ano.

Assim que o pai de Luis chegou para buscá-lo na hora da saída a professora M. com a mesma euforia contou o ocorrido. O pai se alegrou, abraçou o filho demoradamente e foi embora com ele.

A professora A. disse às professoras M. e E.: *“Aqui a gente vê primeiro muitas conquistas deles, antes mesmo do pai e da mãe. É muito emocionante. É lindo!”*.

Este foi um episódio marcante em minha pesquisa. Conversei com as professoras sobre o episódio, dizendo que julgava importante iniciar os registros usando a câmera fotográfica e a filmadora, pois a cada semana que chegava percebia que os bebês tinham mudado bastante e o quanto as mudanças eram rápidas e seria importante registrar os momentos do grupo. As professoras concordaram e, nas sessões de observação seguintes, passei a usar o caderno de campo juntamente com a filmadora e a máquina fotográfica, dependendo da necessidade e do episódio.

Este episódio explicita o quanto o planejamento e os registros de observações que resultem em uma documentação pedagógica, podem se constituir elementos essenciais do pensar e fazer pedagógico das professoras, de modo a qualificar as ações junto aos bebês.(FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015).

A professora M., ainda que mantenha uma atitude positiva em relação aos fazeres e às descobertas de Luis, ao presenciar os seus primeiros passos, parece tratar o fato como algo “mágico”. Apesar de dizer: “*Eu sabia que você ia ficar em pé sozinho*”, não há em sua manifestação indícios de que tenha uma clareza de todo o percurso motor e das inúmeras posições intermediárias⁶⁵ para que se alcance a marcha. Sem dúvida a marcha é um marco no desenvolvimento, porém, é preciso ter clareza que este é um processo e esta construção não invalida incursões em que o bebê nunca mais engatinhe. O percurso ainda não acabou, o desafio de equilibrar-se sobre dois apoios ainda continua (FALK, 1997).

O caminhar implica um longo percurso, sendo que as condições oferecidas pelas professoras, podem ser decisivas em todo o processo. Conforme Gruss e Rosenberg (2016) é fundamental a atuação do adulto que deve reconhecer as características mais propícias do espaço e dos materiais. Por exemplo, a resistência do chão e a disposição de objetos de suporte.

Discutir o papel do educador neste episódio, significa considerar, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2011), que uma pedagogia da autonomia não pode ser confundida com uma pedagogia *laissez-faire*, pois há um papel específico que cabe ao educador, que, partindo de uma cuidadosa observação documentada, intervém de forma a criar zonas de desenvolvimento próximo.

Entre surpreender-se com um andar “repentino” como foi o caso da professora M. e o amarrar uma fralda na cintura dos bebês⁶⁶, com a finalidade de guiá-los e estimular a marcha existe uma alternativa construída pelo adulto, que demande mais a coparticipação dos bebês. Assim, é possível a preparação do ambiente para que as crianças possam constituir suas conquistas. Oferecer, por exemplo, caixas grandes que ajudam o equilíbrio dos que estão começando a andar, brinquedos de puxar ou empurrar e brincadeiras que desafiem os bebês e favoreçam a marcha.

Certamente a professora M. construiu, para si, uma imagem de criança potente e demonstra uma crença na sua capacidade quando afirma: “[...] *eu sabia que ele ia conseguir*” ou “*você é muito esperto*”, mas ao pedir seu celular para registrar o feito, como que “perdendo” aquele momento, dá indícios de que ainda que saiba da importância do registro, não há em sua prática cotidiana uma regularidade de registros que permita reconstruir o percurso de Luis, desde suas primeiras tentativas de caminhar. No plano teórico a professora M. compreende a necessidade de registrar com imagens os feitos de Luis, mas essa crença

⁶⁵ Degraus necessários para a aquisição de uma nova habilidade (GRUSS e ROSEMBERG (2016)

⁶⁶ Prática já bastante utilizada no senso comum como técnica para estimular os bebês a dar os primeiros passos.

não se desdobra em ações práticas como, por exemplo, disponibilizar no ambiente recursos como: máquina fotográfica, ou outros recursos com os quais possa fazer seus registros no momento necessário. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), é aqui que se constitui uma esquizofrenia educativa, em que se naturalizaram as distâncias entre as propostas e a realidade vivida por adultos e crianças, desta forma, prática e discurso não caminham na mesma direção.

Cabe destaque no que se refere ao mérito da professora M. que se dispõe a apoiar as crianças sendo esse um importante papel do que a Goldschmied e Jackson (2006) chamam de adulto-referência. Um professor que, verdadeiramente, constitua-se um adulto-referência (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) mantém esse olhar que comunica com os bebês, um olhar que sustenta a ação, assim como a professora M. e se coloca disponível, como fica explícito em frases como: “*Eu estou aqui*”, compartilha das suas conquistas.

Cabe considerar, porém, que um elemento essencial que deveria estar presente na relação estabelecida entre a professora M. e Luís seria a condição da professora, como adulto-referência, em antecipar as necessidades do bebê e planejar condições favoráveis para supri-las, o que qualificaria o seu trabalho educativo. (FALK, 2016).

Neste episódio, ainda que haja comunicação com a família sobre os primeiros passos de Luís, isso se faz de forma fortuita, como um ato isolado, o produto final de um percurso riquíssimo que uma professora- referência poderia oferecer à família de forma mais qualificada.

Cabe aqui considerar o que Oliveira-Formosinho (2008) define uma relação parental de qualidade a partir da continuidade dos processos, tendo a família e a instituição uma relação indissociável. O envolvimento das famílias nessa Pedagogia ocorre em todas as etapas do processo, desde as impressões iniciais, durante o processo e ao compartilhar e celebrar as conquistas e os desafios.

Há, notadamente, uma emoção compartilhada pela nova conquista do andar, entre Luís e a professora M., como professora de bebês, quando entre esses, distantes do grande grupo, criou-se um clima de cumplicidade, em que inclusive a pesquisadora passa a ser o que a professora M denomina como testemunha.

A respeito do exercício da docência no berçário, Coutinho (2013) destaca que esta não se constitui em uma adaptação do modelo familiar portanto a emoção vivida certamente não deve ser a mesma de um pai ou de uma mãe. Coutinho (2013) ressalta que o exercício da docência no berçário há um fazer específico da profissionalidade docente que envolve o

planejar, acompanhar, documentar que torna específica esta emoção, diferentemente da família, ao presenciar os mesmos passos de Luís.

A situação ocorrida possibilita a análise da situação contextual em que ações como essas são possíveis em pequenos grupos, com uma ação focada no bebê. Um ambiente com um número reduzido de crianças permite, por exemplo, uma exploração maior, voltada às necessidades de cada bebê.

A escala de desenvolvimento infantil construída por pesquisadoras do Instituto Pikler (FALK, 1997) diz muito a esse respeito, ao considerar que cada criança tem um ritmo próprio e que não existe, por exemplo, uma idade certa, um período exato para andar. O percurso de Luis foi único e não pode ser considerado modelo para nenhum dos outros bebês de seu agrupamento como um tempo certo.

Em muitos ambientes educativos percursos como os de Luís são pouco compreendidos e retratados, gerando angústia às professoras e famílias. Olhar para as conquistas já consolidadas e não pelo que está por vir, conhecer a respeito do desenvolvimento infantil sem a intenção de homogeneizar e padronizar as possibilidades e os interesses pessoais dos bebês, é uma forma colaborativa de agir na prática educativa.

Episódio 03 (13/05/2016)- É só colinho só?

Sequência 2- Bebê no colo

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

A professora D. chegou na sala, saindo da área de banho e troca com Emily (9 meses) no colo, que chorava muito, com os cabelos ainda úmidos, tendo saído do banho.

A professora A. se aproximou delas e disse: “*O que aconteceu que a Emily está chorando desse jeito?*”. A professora D. colocou Emily no chão de bruços e disse: “*É que ela tomou banho, ela faz desse jeito, vou deixar um pouco assim porque ela gosta*”. A professora D. se despediu e saiu do ambiente. Emily continuou chorando muito forte, batendo com os pés e as mãos contra o chão.

A professora A. sentou-se no chão, ao lado dela, se aproximou, começou a passar a mão nas suas costas, mas Emily continuava a movimentar-se de forma agitada. A professora A. colocou Emily no colo, junto ao seu tronco na posição vertical, pegou um edredon e embrulhou as pernas e o tronco de Emily em forma de “charuto”. A professora A. começou a balançar, ritmadamente, seu corpo junto com o corpo de Emily, que continuava chorando. Começou a dizer baixinho, olhando para Emily: *“Emily olha só, vou contar uma coisa que você não sabia, hoje é sexta-feira 13 de maio, se fosse antigamente a gente ia fazer um trabalho sobre a libertação dos escravos, mas hoje é outro papo... Ok, vamos conversar do que interessa o que você quer? Conta pra mim, preciso te ajudar. É só colinho só?”*

O choro começou a diminuir e Emily olhava fixamente os olhos da professora A. que passou a entoar uma canção.

A professora A. foi oferecendo brinquedos para Emily, um a um. Ela começou a brincar, olhando fixamente para a professora, suspirou algumas vezes e parou aos poucos de chorar. A professora A. foi afastando o corpo de Emily do seu tronco. Emily continuava embrulhada no edredon, olhando fixamente para professora A. que a colocou no chão, sentada bem próxima, diante dela.

Emily começou a esboçar um choro. A professora A. disse: *“Não precisa chorar eu estou aqui”*. Beatriz (8 meses) se aproximou e sentou no colo da professora A. e Lucas (11 meses) se aproximou de Emily e pegou o brinquedo da sua mão. Emily começou a chorar. A professora A. disse: *“Lucas, ela está brincando, dá pra ela”*. Lucas saiu engatinhando com o brinquedo que estava com Emily em suas mãos. Ofereceu outro brinquedo à Emily e disse: *“Olha tem este, você quer este?”*. Lucas retorna e novamente pega o brinquedo da mão de Emily. A professora A. ofereceu outro brinquedo dizendo: *“Eu tenho esse, você quer esse?”* Emily aceitou, novamente, o brinquedo oferecido pela professora A. e permaneceu no chão enrolada no edredon, brincando tranquilamente com os objetos disponíveis. A professora A., depois de um tempo se afastou e atendeu outras crianças que estavam acordando.

Esse episódio é bastante significativo para compreensão do papel do adulto como uma figura de referência. A professora A. ao interrogar a professora D. a respeito do porquê do choro de Emily demonstra um olhar apurado de que nenhum choro pode ser considerado natural e que se os bebês choram é porque algo está faltando a eles. (GOLDSCHMIED E JACKSON, 2006).

Falk (2016) destaca o quanto os momentos de cuidados corporais são os de maior importância para interação entre adultos e crianças. Sendo assim, não seria esperado que Emily estivesse chorando com intensidade, após um banho, se este tivesse causado bem-estar. Dessa forma parece bastante cabível o interesse da professora A. em verificar o que acontece.

Oliveira- Formosinho e Araújo (2015) indicam a necessidade de se cuidar das transições suaves entre os diversos momentos do dia o que permite supor que a professora D. não estivesse atenta a essa importante condição, ao deixar Emily no chão e ao se retirar por

ocasião da troca de turno das professoras, a despeito do choro da criança e de seu nítido desconforto.

Ao atender a condição de choro de Emily e procurar entender o que acontece, como ela mesma verbaliza: “*Conta pra mim, preciso te ajudar*” a professora A. faz-se presente, assume uma ação responsiva e, ainda que não fossem necessárias as palavras, pelo corpo e pela forma como modulou o tom da sua voz, assumiu depois, uma canção, como um chamamento que atrai o olhar e suas mãos são o aconchego que Emily precisava para se reequilibrar.

A professora A. não se contentou em deixar Emily “gastar o choro” e ofereceu seu cuidado, acolhendo-a e reafirmando o conforto que lhe queria transmitir. Ao pedir que Emily contasse o que estava acontecendo e ao dizer: “*-Preciso te ajudar*”, agiu de forma adequada diante do choro do bebê, conforme indicam Goldschmied e Jackson (2006), reduzindo o estresse e escutando o bebê. Ao utilizar sua voz em modulação mais suave e tranquila, ao entoar as frases a professora A, assume o papel do educador que oferece a certeza de que não abandonará o bebê e estará dando seu apoio a ele.

Tardos (2016) destaca o quanto o bem-estar da criança está diretamente relacionado com a maneira como é tocada pelo adulto, pelas “mãos da educadora”. Os movimentos cadenciados do corpo da professora A. junto ao corpo da Emily e o conforto do edredon, passam a mensagem de uma presença atenta, nas palavras da professora A: “*Eu estou aqui*”.

Ao se preocupar com o bem-estar de Emily a professora A. entra em sintonia com ela. Ao mesmo tempo, vai se distanciando gradativamente de Emily para compartilhar a atenção com outros bebês, sem deixar de manter contato visual com ela. Ao olhar nos olhos de Emily e ao fazer movimentos ternos e delicados, demonstra que está ali, atenta e interessada.

Na medida em que a professora A. oferece brinquedos a Emily, e aguarda pela resposta, dela, indicada pela aceitação ou não do objeto oferecido, mantém-se um diálogo. Ao aguardar um tempo pela resposta de Emily, a professora age a partir de uma ação inconclusa, o que se faz essencial, segundo Tardos (2016), pois o oferecer coisas e solicitá-las de volta simbolizam uma aproximação pacífica, oferecendo a oportunidade de que a criança de forma ativa, como ocorreu com Emily neste episódio.

A professora A. e Emily estabelecem um diálogo corporal e verbal, marcado pelos gestos suaves da professora A. e mesmo que a criança não responda verbalmente, a relação que se estabelece se faz essencial para que Emily esteja bem depois de um tempo, como mostrado no relato do episódio.

A professora A. coloca-se disponível para atender à necessidade de Emily e oferecer o colo a ela quando pergunta: “- *É só colinho só?*” e atua de forma bastante consistente com o tempo necessário nessa ação de acolhimento, nem de mais, nem de menos, modula o tempo de se aproximar de Emily e o tempo de se afastar, o que, segundo Falk (2016), garante as condições ideais no atendimento das necessidades individuais dos bebês.

O ambiente educativo do berçário

Episódio 4 (4/03/2016)- O reencontro com a minha sombra.

Sequência 3- Explorando luz e sombra

Fonte: Acervo da Coordenadora Pedagógica (2016)

No meio da manhã, após oferecerem o suco às crianças, as professoras N. e C. abriram a porta que dava acesso ao berçário e foram aos poucos levando os bebês que estavam acordados no colo, um a um, para a área do solário, que se encontrava metade ensolarada e metade com área sombreada. As professoras N. e C. ficaram com as crianças no solário e a professora D. permaneceu na sala, acompanhando as crianças que tiravam um cochilo.

No solário os bebês se encontraram com outro agrupamento de bebês de berçário II (de 1 a 2 anos) os quais, imediatamente, se aproximaram dos bebês menores para dar a mão, o que era motivo de muita euforia.

Nesse momento, Anna Laura (10 meses), engatinhou da área de sombra, em que havia sido colocada pela professora para a área ensolarada e permaneceu alguns minutos, batendo a mão no chão e olhando para a própria mão, inclinando o tronco para frente e batendo com a mão no chão. A professora N. se aproximou de Anna Laura e disse: *“O sol está muito forte, o chão está quente, vem para sombra”*. Anna Laura permaneceu com sua investigação, repetindo o movimento de ir e vir com o tronco. A professora N. pegou Anna Laura no colo e a retirou do sol, colocando-a no local inicial. Anna Laura olhou nos olhos da professora e começou a chorar.

Anna Laura permaneceu no local chorando por alguns instantes. Em seguida, assumiu a posição de quatro e engatinhou novamente para o lugar onde estava e recuperou a mesma ação, inclinando o corpo e experimentando os movimentos. A professora N. dirigiu-se à Anna Laura e disse: *“Eu não disse pra você vir pra sombra!”* e tentou novamente trazê-la de volta para sombra. Anna Laura começou novamente a chorar e foi colocada sentada na área de sombra pela professora N.. Porém, imediatamente engatinhou e voltou ao lugar onde estava e refez o mesmo movimento.

Nesse momento, a coordenadora pedagógica, que se encontrava no mesmo espaço, disse: *“Eu acho que ela está brincando com a sombra! Olha lá”*. A professora N. parou alguns instantes, olhou e deixou Anna Laura na posição em que se encontrava, observando-a a distância. A coordenadora se dirigiu a mim dizendo: *“Olha que demais!”*.

Continuei a observar Anna Laura que parou de chorar e começou sorridente a dar gritinhos cada vez que batia com a mão no chão e olhava para o entorno.

Em 18/04/16, depois de aproximadamente um mês do ocorrido, recebi da coordenadora do CEI uma foto e um pequeno vídeo com a seguinte legenda: *“Olha que lindo, não desisti!”*.

Nas imagens, Anna Laura estava sentada no chão, no canto da sala, segurando com uma das mãos as franjas da rede disposta no canto da sala. Através da janela entrava um raio de sol, Ana Laura olhava para o chão e o sol refletido. No vídeo, foi possível ver o movimento que fazia, segurando pelas franjas da rede, balançando a rede para frente e para trás, observando a imagem projetada no chão e a sombra de seu próprio corpo.

O contato com a natureza, o uso da área externa pelos bebês e crianças, como um ambiente propício para inúmeras investigações sobre o mundo e todos os elementos que o constituem, tem sido apontado como indicadores de qualidade no atendimento em como os estudos desenvolvidos por Goldschmied e Jackson (2006). A Pedagogia-em-Participação destaca, inclusive, que a permeabilidade com o exterior e a interação com a natureza devam ser considerados como elementos intencionalmente planejados pelo educador, pois ao abrir-se para o exterior⁶⁷ valoriza a curiosidade e a necessidade natural de exploração dos bebês. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2015).

⁶⁷ O conceito de exterior nesta abordagem refere-se à natureza e cultura.

No episódio em questão, estar na área externa, com os bebês para professora C., significa cumprir um momento previsto na rotina diária⁶⁸ dos bebês e seu foco, certamente, não esteve na ação investigativa intensa, desenvolvida por Anna Laura, a respeito de luz e sombra.

Desde bem pequenos os bebês se encantam com a luz e tem como objeto investigar as sombras e seus movimentos. O encantamento com luzes e sombras pode ser encontrado desde os primórdios da humanidade como no teatro de sombras em que luz e sombra mais ou menos intensas brincam com quem as admira, provocam sentimentos e os fazem sonhar⁶⁹.

O que para professora C. possa ter sido uma mera ação exploratória fortuita poderia ser desdobrado ou não⁷⁰ em outras ações e momentos em que não somente Anna Laura mas outros bebês fossem convidados pelos adultos, de forma planejada e refletida, a realizarem ações, envolvendo luzes e sombras, observando os contrastes, brincando com os resultados derivados da experiência, ampliando seu repertório para brincadeiras e explorando os diversos espaços da creche a partir de suas enormes possibilidades a partir do jogo entre claro e escuro.

A análise dos dados indica que foi desconsiderada a possibilidade investigativa de Anna Laura e, portanto, podemos inferir que no contexto, assim constituído, não se investe na ampliação da experiência e complexificação das ações.

O ambiente⁷¹ educativo pode ser mais ou menos desafiador e Anna Laura mesmo tão pequena, revela como é capaz de pensar sobre o universo que a cerca, o que fica explícito pela forma como olha, toca, experimenta.

Ainda que não verbalize por palavras toda sua curiosidade e seus achados, demonstra por meio do olhar e do choro, sua insatisfação ao ser retirada pela professora C. da experiência que tanto despertava seu interesse e lhe dava prazer. O bebê demonstra sua insatisfação o que é compreendido pela professora C. como “teimosia” ou desobediência quando diz: *“Eu não disse para você vir para sombra”* e não como um ato comunicativo. Gomes (2015) ressalta o quanto se faz necessário interpretar os desejos e necessidades dos

⁶⁸ No planejamento das professoras são previstos dois momentos (manhã e tarde) na rotina diária dos bebês para uso da área externa o que pelos dados de observação da pesquisa não ocorreu com regularidade. Em alguns casos pelas condições climáticas, chuva, frio, calor intenso, vento e em outras circunstâncias por decisão das educadoras sob alegações diversas como o estado emocional dos bebês, falta de professoras entre outros.

⁶⁹ Ceppi e Zini (2013) descrevem os projetos desenvolvidos por educadores de Reggio Emilia com crianças bem pequenas com este tema. Consideram que além de ser esta uma temática de interesse as crianças, oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem sobre 3 dimensões da percepção: visibilidade, experiência estética e passagem do tempo.

⁷⁰ A intenção nessa análise é anunciar possibilidades e não prescrever situações didáticas, não havendo como prever resultados.

⁷¹ Fornero (1998) a este respeito diferencia o espaço físico do ambiente. O espaço é caracterizado pelos objetos, materiais, mobiliários, decoração e ambiente refere-se ao conjunto de espaço físico e as relações que nele se estabelecem no tempo.

bebês, considerando que estes não se comunicam pela fala ou pela escrita, mas, por uma série de linguagens corporais como o olhar e o choro, o que fica explícito no presente episódio.

Anna Laura bem observava que a cada ação sua correspondia uma reação e controlava seu movimento ao observar as luzes e sombras, algo no plano abstrato, o que fica explícito ao retomar a investigação em outro momento e em outra circunstância, conforme documentado pela coordenadora pedagógica.

Um ambiente pode ser preparado para acolher, de forma segura, as experiências dos bebês. Sendo assim, se a questão da educadora era proteger a criança do efeito do sol intenso, haveria a possibilidade de ter modificado o espaço, cobrindo o piso com um tecido e preparando a criança para enfrentar os efeitos do sol (uso de protetor solar; de chapéu ou boné), por exemplo. Ainda que houvesse sol a temperatura naquele horário do dia estava amena, assim como a sensação de calor do piso, pelos movimentos de seu corpo e as expressões de seu rosto Ana Laura estava se sentindo bem ali e certamente se estivesse desconfortável não permaneceria sorridente e concentrada conforme apontou a coordenadora pedagógica que presenciava a cena.

Ademais, percebendo a curiosidade pela luz e pela sombra, poderia transpor essa experiência para outras situações do cotidiano da creche. Propostas de interessantes como as citadas por Ceppi e Zini⁷² (2013): teatro de sombras, coreografias atrás de um lençol iluminado com a luz de um abajur, brincadeiras com o corpo e as mãos a partir da luz de um retroprojeto ou lanterna, criação de sombras com o uso de figuras entre tantas outras, possibilitariam às crianças se colocarem questões a respeito de diversas fontes de luz natural como a luz do sol e as artificiais como lanterna, abajur, luz de LED, retroprojeto.

Falk (2011) destaca dentre os princípios da Abordagem Pikler, a importância de uma relação afetiva de qualidade, o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento e a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal. Sob essa perspectiva, a professora C. não se mostra responsiva e demonstra pouca disponibilidade em escutar Anna Laura e sustentar a sua ação como protagonista de uma pesquisa bastante instigante que poderia, inclusive, ser do interesse dos outros bebês.

Ainda que tenha sido alertada pela coordenadora pedagógica sobre um possível porquê do interesse de Anna Laura em permanecer sob o sol, isso não trouxe consequências na relação estabelecida entre a professora C. e Ana Laura, naquele momento. A professora olha,

⁷² As ideias de Ceppi e Zini (2013), em sua obra *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para educação infantil*, chancelada pela Reggio Children, são consideradas, na análise do presente episódio, pela pertinência de sua argumentação do ponto de vista de pedagogias participativas, foco desta dissertação e pelas possibilidades explicativas do tema aqui discutido.

mas não assume seu lugar na organização do ambiente, o que ele pode oferecer e quais os limites que precisam ser respeitados. Caberia ao educador diante da investigação de Anna Laura assumir o papel de mediador na relação desta com o meio (ROSSETTI-FERREIRA, 1992).

Anna Laura apresenta uma forte motivação pela experiência de luz e sombra, sustentada no interesse pela própria tarefa e demonstra intencionalidade, ao recorrer à mesma imagem em outra ocasião. Contudo, as circunstâncias estruturais e organizativas de tempo e de espaço adotadas no berçário parecem não favorecer experiências mais prolongadas de qualquer natureza. Anna Laura reivindica ações educativas participativas nesta intersecção do lúdico, com o cognitivo nas diferentes linguagens (BARBOSA; RICHTER, 2011)

Episódio 5 (21/03/2016)- Quem pinta o que eu pinto?

Sequência 4- Pintura com tinta

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Quando cheguei ao berçário a professora N. estava separando tintas, vasilhas e me recebeu dizendo: *“Hoje teremos uma atividade, você vai poder ver”*.

Os bebês começaram a chegar e foram recebidos na porta pela professora E. e levados ao colo para o tatame, enquanto a professora N. e a professora C. colocavam tintas guache em vasilhas plásticas baixas e envolviam rolos de macarrão em plástico bolha.

Quando estavam reunidos todos os bebês a professora C. disse à professora D. que ficasse com eles enquanto ela e a professora N. iam para o solário (anexo ao berçário) preparar a atividade. A professora C. dirigiu-se a mim dizendo: *“Quando a gente começar, você não quer fotografar?”* Confirmei dizendo que sim e permaneci na sala com a professora D., que cantava canções para os bebês, acompanhando o som de um CD que tocava e fazendo gestos. Aguardava as professoras N. e C. chamarem os bebês.

As professoras N. e C. começaram a chamar os bebês um de cada vez para o solário. Ao chegarem lá, cada bebê tinha reservado uma folha de

sulfite A3, um rolo de macarrão, envolvido com plástico bolha e uma vasilha plástica retangular baixa e larga com tinta guache azul.

As professoras colocaram Sophia, (11 meses), sentada diante da folha e enquanto a professora N. colocava a tinta azul na vasilha e mergulhava o rolo envolto no plástico a professora C. segurava nas mãos de Sophia para que deslizasse o rolo de macarrão pela folha de cima para baixo dizendo: *“Olha o que você está fazendo. Que lindo Sophia!”*. A professora C. olhou para a professora N. e disse: *“Olha só, ela fez direitinho, quero ver fazer com o Hugo, ele não para um minuto”*. Ao final a professora C. parou alguns instantes dizendo: *“Veja Sophia, a sua pintura”*. Sophia observou o efeito da tinta sobre o papel e ao final permaneceu alguns minutos observando a folha “pintada”. A professora C. recolheu a folha, colocou em outra área para secar e levou Sophia de volta para a sala, dizendo para Professora D: *“Me dá outro pra pintar agora”*. Enquanto isto, a professora N. permanecia no solário preparando o material para a próxima criança. As folhas ficaram expostas ao sol para secar e as professoras N. e C. retornaram para a sala ao que a professora D. perguntou: *“E quem faltou?”* A professora N. respondeu: *“Eles fazem outro dia”*.

O presente episódio ilustra de forma bastante clara o quanto a imagem de criança que se pressupõe condiciona a imagem de professor, o espaço de aprendizagem criado, o tempo de aprendizagem vivido, as atividades desenvolvidas e as aprendizagens realizadas e registradas, ou seja, ilustra uma gramática curricular (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

A professora C. pressupõe que Sophia deva ser ensinada sobre como manipular os materiais (tinta, folha, o rolo de macarrão com o plástico) durante a pintura e ainda segura o seu braço a fim de evitar o “erro”, que, neste caso, poderia representar sujar-se com a própria produção ou estragar o que a professora tinha como expectativa de produção.

A imagem de criança que se tem não é a de um ser competente e ativo, ao contrário, é concebida como alguém pouco hábil, partindo da ideia de que existem procedimentos corretos, a forma de fazer algo e que isto precisa ser ensinado pela professora.

Nem mesmo se oferece à Sophia a possibilidade exploratória dos materiais e o produto da experiência passa a ser mais importante que a experiência com os materiais. A atividade tem mais importância que a experiência da criança.

A professora C. ao solicitar à pesquisadora que registre a atividade proposta dizendo: *“Hoje teremos uma atividade, você vai poder ver”* ou *“Quando a gente começar, você não quer fotografar?”* explicita sua crença de que esta é a melhor forma de lidar e constituir uma boa atividade didática.

O modelo do adulto é importante para o bebê, como bem aponta Soares (2017), assim não se pode pensar no papel do educador como um deixar fazer, de forma absolutamente espontânea, mas por outro lado é essencial que se constitua um ambiente educativo que

participe e não impeça a livre iniciativa das crianças conforme ocorre no episódio foco de análise. Certamente a supervisão do adulto e uma observação apurada das ações dos bebês são importantes, mas isso não se confunde com a condução adulta de uma experiência que é da criança e deve ser vivida por ela.

Ao analisar o ambiente educativo, a estruturação do espaço, a escolha dos materiais e o tempo reservado ao trabalho da criança, percebe-se o quanto artificial do ponto de vista infantil foi o cenário composto pelos adultos e o quanto limitadas foram as experiências propiciadas.

Selecionar, por exemplo, tintas produzidas com materiais e corantes naturais⁷³ (terra de várias cores, areias, pó de café, urucum, colorau, argila) ou comestíveis (beterraba, espinafre, cenoura, gelatinas) que podem ser manipuladas e que não causarão danos à criança caso leve sua mão à boca ou passe pelos olhos é uma forma de garantir uma experiência exploratória das cores e dos materiais bastante significativa. (SOARES, 2017). Como suporte para atividades criativas além da folha de sulfite existe uma diversidade de possibilidades como paredes com ladrilhos, pintadas com tinta de lousa, lixas, cascas, tecidos e inclusive o próprio plástico bolha utilizado pela professora C. que poderia produzir efeitos interessantes desde que utilizado de outra forma.

Ao segurar a criança por trás, sem manter contato visual com ela, a professora C. perde a condição de interagir com Sophia. Ademais, evidencia pouca valorização do fazer do bebê, o que denota, segundo Tardos (2016) desconfiança no potencial infantil e insatisfação com o ritmo empreendido pela criança em uma ação.

Não há possibilidade em um ambiente, assim constituído, do adulto atuar de forma responsiva às ações de Sophia, posto que o olhar e os gestos da criança estão contidos, não lhe permitindo participar, expressar sensações e sentimentos. A ação é extremamente empobrecida e mecanizada, guiada pelo adulto.

Outro aspecto a ser considerado é o conceito de atividade da professora C., como uma situação organizada a partir de uma tarefa reprodutiva, em que existem expectativas prévias relativas ao produto, o que se mostra pouco significativo. A ênfase está no produto resultante da atividade, e não no processo e na experiência vivida por Sophia. Essa condição própria de pedagogias transmissivas, contraria visões mais participativas, consideradas essenciais para a aprendizagem das crianças com agência, no pleno exercício de sua autonomia. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, 2011, 2013).

⁷³ Soares (2017) apresenta uma diversidade de materiais que podem ser produzidos para uso pelos bebês em experiências envolvendo movimento e arte.

Episódio 6 (2/09/2016)- Entre panos e descobertas...

Sequência 5- Tendas com tecidos

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

As professoras do período da tarde chegaram logo após o horário do almoço quando as crianças ainda dormiam. A professora A. dirigiu-se a mim dizendo: “- Na semana passada colocamos na sala uns tecidos finos e foi o maior sucesso, hoje vamos montar umas tendas para brincar com as crianças, acho que será divertido”.

As professoras M. e E. começaram, então, a montagem do cenário, amarrando os tecidos finos de *voal* azul, verde, vermelho, rosa, laranja e amarelo, uns nos outros e fixando-os em alguns ganchos na parede, ao mesmo tempo em que atendiam as crianças que acordavam para troca, higiene ou para um olá e um sorriso. Tendo alguns tecidos colocados no

sentido perpendicular ao chão (como paredes) e outros paralelos ao chão (como cobertura) foram delimitados três espaços coloridos e, aos poucos, as professoras A., E. e M. convidavam as crianças a ocuparem os espaços, oferecendo bolas e alguns outros brinquedos.

Sob uma dessas tendas, a professora E., e Valentynna observavam uma bola que havia sido arremessada por uma das crianças, ficando sobre a cobertura vermelha: “Ehhhhhh, *cadê a bola?*” Sophia se aproximou e tentou pegar a bola. Após algumas tentativas a professora E. contou: “1,2,3 e já...”, bateu por baixo da bola que foi arremessada para o outro lado da tenda.

Valentynna (16 meses), Sophia (17 meses) e Miguel (16 meses) olhavam por todos os lados, procurando onde teria caído a bola. Sophia localizou a bola do outro lado da tenda e apontou para a professora E. que disse à Sophia: “Ah, *vamos pegar a bola!*”, se deitou e arremessou a bola de volta para a tenda vermelha, sendo sua ação observada com interesse pelos três.

Miguel começou a bater com os pés no chão e balançar os braços alegremente, até que se aproximou da bola, envolta no tecido e juntamente com Sophia começaram a bater com as mãos embaixo da bola como a professora E havia feito. A professora E permaneceu sorrindo ao observar os movimentos de Miguel e Sophia na bola.

Sequência 6- Sombras

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Na sequência, algumas crianças caminhavam pela sala, atravessando as leves paredes de tecido. Em outro espaço da sala, visualizei através da transparência do leve tecido amarelo, a professora M. que olhava para Livia (14 meses) tendo nas mãos um chocalho embrulhado em um pequeno lenço escuro.

Ambas se olhavam ao que a professora M. dizia: “*Lívia, cadê a bola?*” Lívia olhava para ela e puxava com as mãos o lenço. Elas sorriam e se abraçavam. Permaneceram cobrindo e descobrindo o brinquedo pelo lenço, até que Lívia saiu caminhando pela sala tendo outro brinquedo nas mãos.

A professora M. com o mesmo lenço o transformou em véu, venda para os olhos, capa para os ombros e a cada criança em que colocava o lenço dizia: “*Que bonito que você ficou!*”. Alguns bebês iam até a parede da sala com espelhos, se olhavam, sorriam, faziam algumas expressões de alegria, sorrisos e voltavam.

Em outro espaço da sala, se ouvia a professora A. que entoava uma canção: “*Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é, caranguejo só é peixe na enchente da maré...*” acompanhada de um outro pequeno grupo que girava e pulava entre os lenços coloridos.

A bola envolvida no tecido vermelho ressurgiu na cena. Arthur (17 meses) correu nessa direção. A professora E. disse então: “*A bola Arthur, pega a bola...*” Arthur fez várias tentativas para pegar a bola quando a professora E. falou: “*- Você quer chutar a bola? Bate nela...assim*” (mostrando as mãos como se fosse dar um saque). Outros bebês se aproximaram no desafio de descobrir como pegar a bola. Durante aproximadamente uma hora os bebês e as professoras permaneceram sob as tendas coloridas, brincando juntos com muita animação.

A atividade relatada neste episódio, resulta da observação das professoras do interesse dos bebês pelos tecidos, conforme a expressão da professora A. “*Na semana passada colocamos uns tecidos finos na sala e foi o maior sucesso*”. Orientadas por essa percepção, as professoras A, M e E reorganizaram o espaço da sala de atividades, montando tendas a partir da amarração de tecidos coloridos. Intencionalmente, selecionaram os materiais a serem

oferecidos, quais e quantos tecidos leves e com transparências seriam necessários, como seriam organizados os agrupamentos e como ocupariam o espaço da sala.

Essa decisão conjunta, que alterou a configuração do espaço, proporcionou uma intensa relação entre os bebês e seus pares e os adultos, estabelecendo um ambiente educativo promovedor de experiências de aprendizagem interessantes. A maneira como as professoras que dividem o mesmo espaço compartilharam suas responsabilidades e se dispuseram nas relações com os bebês, constituiu o que Oliveira-Formosinho (2011) define como um território organizado para a aprendizagem significativa.

Tendo os bebês acolhidos em pequenos grupos, as interações assumiram um caráter mais intimista (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) e, ao mesmo tempo, foi garantida a eles a liberdade de circular, explorar os espaços.

Ao se agruparem pelos interesses, quem queria brincar com as bolas, permaneceu com a professora E., ou os que desejavam experimentar os lenços se aproximaram da professora M., ou ainda, quem desejasse cantar com a possibilidade de um “colinho” da professora A., ali ficaram, o que não impediu que pudessem experimentar várias experiências simultâneas ou na sequência pelo tempo que desejassem.

Nas palavras de Goldschmied e Jackson (2006), as professoras A., E. e M. assumem o papel de iniciar e propor atividades, mas não como diretores das atividades infantis, mas sim, como facilitadores, com respeito pelas crianças, oferecendo oportunidade para que tomem decisões e expressem suas opiniões.

A acústica da sala também foi alterada, o ambiente mais silencioso que de costume, gerava uma atmosfera acolhedora e esteticamente agradável pelas cores e toque dos tecidos. A esse respeito, Goldschmied e Jackson (2006) consideram que deve ser dispensado cuidado com os sentidos, além do visual, tal como com o sentido auditivo, mantendo um baixo nível de ruído. O provimento superfícies projetadas para absorverem o som, pois o ruído produz estresse e inibe o desenvolvimento da fala das crianças.

As trocas de olhares dos bebês com as professoras e dos bebês entre eles foram constantes, pois sob os espaços mais restritos das tendas, era possível focalizar as ações que, na amplitude da sala, por vezes, são dispersados, não sendo possível a socialização de descobertas. O tempo também foi ampliado, para que cada um explorasse aquilo que o ambiente poderia oferecer, de tal sorte as situações iam se transformando uma a uma.

Dentre os eixos da Pedagogia-em-Participação o presente episódio diz muito respeito às linguagens e comunicação, em que se fez possível experimentar com continuidade e de forma interativa.

A partir da experenciação, ao observarem os fazeres uns dos outros, agir em grupo, buscando estratégias para pegar a bola ou escolhendo a área da sala na qual irão permanecer, realizando suas brincadeiras, os envolvidos refletiram, analisaram e comunicaram-se, extraindo saberes e informações da experiência.

As professoras se mostravam tão encantadas quanto as crianças, ora sorrindo com elas e participando junto das brincadeiras, sugerindo estratégias, ora observando os feitos das crianças que por vezes imitavam as ações das professoras em uma relação mais estável (Falk, 2016) demonstrando prazer em estar ali.

A partir da combinação entre espaço amplo e intimidade (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006) a situação instaurada possibilitou a cada um dos bebês, conforme sua necessidade, explorar a potência do ambiente e exercer seu potencial criativo, brincar de forma curiosa e espontânea, em um espaço de convivência detalhadamente pensado (KALLÓ; BALOG, 2017).

Esse episódio apresenta o espaço da sala transformado a partir de um modo de fazer caleidoscópico, quando novas imagens se compõem mediante outra configuração dos elementos. O espaço reconfigurado é representativo de uma ação regida por uma gramática pedagógica marcada pela escuta, diálogo e negociação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Só é possível falar da agência das crianças se pensarmos na agência das professoras, o que fica explícito neste episódio, em que as professoras agiram no mesmo espaço, de forma conjunta e complementar, oferecendo um ambiente educativo que favoreceu uma série de experiências com a valorização dos fazeres dos bebês. No ambiente, assim constituído os bebês foram vistos em sua forma mais individualizada, como um pequeno grupo de 5 ou 6, duplas e outros que permaneceram sós em suas explorações mas não sem supervisão do adulto. A participação intensa das crianças e suas professoras, observada no transcorrer deste episódio, é o elemento que se destaca na composição das ações que tiveram lugar neste momento do cotidiano da creche.

As brincadeiras e aprendizagens do bebê

Episódio 07 (29/04/2016)- Cadê o nenê? Achou!

Sequência 7- Brincadeiras de esconder

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

As crianças, neste momento, se encontravam em dois grupos, algumas no refeitório jantando com as professoras A. e M. no refeitório enquanto a professora E. permanecia na sala com os demais, escrevendo nas agendas, separando as mochilas e as roupas para troca das crianças que retornavam do jantar.

As crianças se deslocavam livremente pela sala, exploravam objetos e brinquedos que estavam disponíveis em cestos no chão da sala.

Enquanto isso, Miguel, (11 meses) com uma argola plástica grande, explorava os movimentos possíveis. Colocava a argola na cabeça, se deslocava pela sala, jogava a argola no chão e pegava novamente. A professora E. se aproximou dele e disse: “*Que lindo que você tá Miguel*”. Miguel sorriu animadamente e a professora E. repetiu: “*Que lindo que você tá com essa roda na cabeça*”. Miguel sorriu e colocou a mão na roda amarela na cabeça.

A professora E. se afastou e começou a chamar Miguel pela sala, com um som bem baixinho: “*Miguel....*”. Miguel olhava por todos os lados,

procurando de onde vinha o som da professora E. chamando por ele. Quando a professora E. aparecia, dizia rapidamente (fazendo surpresa): “*Achou*”, Miguel ria muito e a professora E. muito animada, se escondia novamente e chamava de outro lugar: “*Migueeeeeel cadê você?*”.

Pelos cantos da sala, a professora E. se escondia atrás da cortina dizendo: *Cadê você Miguel?* e, após alguns minutos, aparecia. Miguel sorria novamente. A Professora E. se escondeu com o troco e a cabeça dentro de uma caixa de papelão e de lá continuou chamando Miguel, que foi ao seu encontro engatinhando, se apoiou na caixa, ficou em pé. A professora E. saiu e os dois sorriram demoradamente.

Permaneceram nessa brincadeira de ‘escondeu e achou’ por um tempo considerável, até que a professora M. chegou do refeitório e disse: “*Vamos lá Miguel, só falta você pra jantar. Que brincadeira boa, hein!*”.

Neste jogo de “cuco”, envolvendo a situação de aparecer e desaparecer entre a professora E. e Miguel, a interação lúdica e comunicativa se faz presente. Podem-se considerar ações, dessa natureza, como um dos primeiros esboços do jogo simbólico (GRUSS e ROSEMBERG, 2017)

Durante a brincadeira ao dizer: *-Migueeeeeel, cadê você?* a professora E. vivencia com Miguel a experiência da presença e da ausência e estabelece com ele uma situação comunicacional. Miguel, mesmo sem ter desenvolvido a linguagem verbal, capta o significado da situação e do jogo, em que é chamado pela professora e responde apresentando-se a ela.

Dentre as fontes de inspiração da Pedagogia-em-Participação, com as quais propõe um diálogo histórico para a constituição de uma pedagogia para o século XXI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) pode-se citar aqui Bruner (2010) e sua importante contribuição para compreensão desse episódio ao referir-se à comunicação por turnos, em que um fala e o outro responde. A professora E. ao brincar com Miguel, lida como o tempo de forma precisa. Nessa comunicação, o falar da professora E. e o responder de Miguel, com suas expressões faciais, ações e posturas corporais, vão constituindo uma das primeiras ocasiões para o uso sistemático da linguagem do bebê com o adulto. Esta forma de comunicação é uma das primeiras oportunidades do bebê perceber que com palavras se consegue que façam coisas.

Miguel explora a situação de jogo sem sofrer consequências sérias, dentro de um campo limitado para atividades combinatórias e também permite dissociar meios e fins, no sentido de que há várias formas de alcançar os objetivos (BRUNER, 2010). A finalidade tanto de Miguel quanto da professora E. estava no jogo em si. A reaparição do um rosto atrás da cortina ou da caixa acompanhada da palavra: “*Achou!*” não tem significado funcional, além da forma de vida que é o jogo de “cuco”, é completamente convencional e não natural. As

palavras ditas pela professora E. ao se encontrar com Miguel, assim como a resposta corporal que ele emite, são comportamentos aprendidos naquele contexto específico da ação.

O jogo é composto por elementos completamente inventados, artificiais, vinculado por um conjunto de regras parcialmente negociáveis e, claro, composto por uma série de atos, que seguem uma ordem particular, que para serem transformados devem levar em conta as regras (GRUSS e ROSEMBERG, 2017)

A força do jogo depende da incerteza de Miguel se vai ou não se reencontrar com a professora e esse jogo, conforme dispõe Bruner (2010), também inclui outra característica da linguagem, o assumir papéis intercambiáveis, o que podemos denominar como a comunicação por turnos⁷⁴, em que os papéis de emissor e receptor, em um diálogo, podem ser alterados e modificados.

Nesse jogo há um que esconde e outro que é escondido o que pode ser modificado de um jogo para o outro. O significado de cada ato ou enunciado no jogo depende de onde se origina e quem o faz, assim o jogo é conforme dispõe o autor uma “protoconversação”. Esses jogos ainda oferecem uma oportunidade de dispensar a atenção sobre uma ordenada sequência de fatos.

Kalló e Balóg (2017) destacam a raiz deste jogo de esconder e achar nas primeiras ações e experiências do bebê com um pano, destacando que este jogo inspira os adultos a ensinar às crianças o ‘Cadê? Achou’ e o quanto o prazer é maior quando a criança descobre a brincadeira sozinha.

Ainda que a professora E inicie a brincadeira Miguel imprime um ritmo à interação lúdica e comunicativa estabelecida entre os dois, estrutura similar podendo ser observada em situações como perder e recuperar, jogos de presença e ausência o que simbolicamente está associado ao encontro e separação da figura do adulto referência (GRUSS; ROSEMBERG, 2017).

Miguel demonstrou pelas suas expressões faciais, pela imitação de gestos e movimentos da professora E que sentiu-se muito bem ao jogar, existiu um prazer, produzido pela atividade em si.

O prazer pela brincadeira manteve Miguel no jogo, que só foi interrompido com o chamado da professora M. para o jantar, uma atividade, portanto, surpreendentemente complexa,

⁷⁴ Definido por Bruner (2010) enquanto uma situação de diálogo entre dois adultos em que um tem posse da palavra e o outro escuta e vice-versa.

Episódio 08 (06/05/2016)- Eu vou te pegar...

Sequência 8- Brincadeira de pega-pega

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

Neste dia, quando cheguei à sala do berçário, logo pela manhã, encontrei a professora N. organizando o espaço para receber os bebês e, ao me cumprimentar, disse: *“Ontem passei no supermercado e peguei umas caixas para eles brincarem”*. Colocou uma caixa grande no centro e outras menores espalhadas em outras áreas da sala.

Os primeiros bebês chegaram, alguns olharam para as caixas, mas sem se aproximarem. A professora N. disse a um deles: *“Vai lá brincar com a caixa”*, enquanto ela permanecia recebendo as famílias com seus bebês organizando as mochilas nos cabides.

Ao longo da manhã, as caixas estiveram em um canto, sem despertar muita curiosidade nas crianças, até que, no início da tarde, Joaquim (11 meses), Anna Laura (12 meses), Letícia (10 meses) Lucas (11 meses), alternando rápidas caminhadas com o engatinhar, pela sala começaram a utilizar uma das caixas como apoio para ficar em pé.

A professora E. ao chegar observou, por um tempo, os bebês dando voltas e engatinhando ao redor da caixa. Colocou-se na mesma posição de “gatinho” e começou a engatinhar atrás de Anna Laura (15 meses) dizendo: *“Anna Laura... eu vou te pegar!”* o que começou a causar muita euforia nos outros bebês que a procuravam, batiam com as mãos em suas costas e saíam engatinhando rapidamente para serem pegos.

A professora E. fez o mesmo movimento com Lucas (15 meses), engatinhando rapidamente atrás dele dizendo: *“Lucas... Eu vou te pegar!”* e ao inverter a direção e se encontrar com ele face a face disse: *Peguei!*

O pega-pega foi ganhando mais adeptos e um pequeno público de espectadores, alguns sentados, outros no colo da professora M., que observavam atentamente os movimentos dos demais.

Surgiu então mais uma surpresa quando a professora E. entrou com a cabeça e o tronco dentro da caixa, se escondendo parcialmente, o que reuniu um pequeno grupo ao redor da caixa que tentava “pegar” a professora de quem só avistavam pernas e pés.

Ainda que neste episódio a brincadeira com caixas mantenha a estrutura básica do jogo do “cuco”, o que se destaca é a experiência corporal, em que a movimentação passa a ser o grande desafio. A caixa de papelão só ganha sentido quando passa a ser o suporte para as brincadeiras do grupo, envolvido com a inusitada possibilidade de ter a professora E., engatinhando ao redor da caixa.

A professora E. ainda que tenha, em outros episódios, se mostrado bastante acessível ao contato físico com os bebês, especialmente neste episódio, demonstra intensa disponibilidade corporal e emocional para brincar com eles o que, em alguns momentos, chega a provocar reações de euforia no grupo.

A mediação pedagógica estabelecida nessa situação, envolvendo a brincadeira de pega-pega, favorece a exploração, a descoberta, possibilitando às crianças uma imersão em experiências sensoriais, que Oliveira- Formosinho e Araújo (2015) consideram como a primeira forma de razão, inteligência e emoção, cujo acontecimento não se dá no isolamento, mas em companhia.

Ao experimentarem as possibilidades de pegar e serem pegos a professora E. e os bebês compartilharam da experiência, de forma horizontal, sem uma hierarquia desnecessária, partindo das possibilidades participativas entre adulto e crianças.

Letícia, Anna Laura, Joaquim e Lucas tem enfrentado os mesmos desafios motores do domínio da marcha, já se deslocando pela sala com apoio de caixas, cadeiras ou outros que usam como suporte para se levantar e ficar em pé. Nessa brincadeira se colocam à vontade, pois mesmo que já caminhem, recorrem ao engatinhar, quando pretendem fazer um percurso de forma ágil e rápida (GRUSS; ROSEMBERG, 2016).

Muitas vezes ouvem frases como: “- *Você já sabe andar, por que está engatinhando?*” Nessa brincadeira, o engatinhar é permitido, na medida em que, sob o ponto de vista dos bebês, inclusive a professora utiliza do mesmo recurso para movimentar-se.

Inicialmente, a professora E. engatinha rapidamente atrás de Ana Laura sendo, nesse momento, a pegadora e, posteriormente, assumiu o mesmo papel com Lucas. A postura do adulto anuncia abertura para o brincar, o que produz o mesmo efeito sobre os bebês. Os encontros entre os bebês e a professora são de intensa comunicação, realizada através dos toques, dos olhares e da postura corporal. A caixa passa a ser o objeto mediador da comunicação entre a professora E. e o pequeno grupo envolvido na brincadeira.

A ação da professora de adotar a postura de engatinhar, aproxima-a dos bebês e isso é o gatilho que lhe permite partilhar da brincadeira com eles. As expressões de prazer e os sorrisos dos bebês e da professora E. são indícios do interesse pela brincadeira. A atenção é sustentada durante o tempo em que brincam juntos.

Anna Laura convida para a brincadeira e encontra um adulto à sua disposição, que facilita a continuidade da ação, a concentração e a continuidade da mesma. Ao responder à iniciativa de Ana Laura se instaura um diálogo em que ambas são protagonistas. A professora E reconhece e valoriza a proposta considerando Anna Laura uma interlocutora válida na relação. O espaço relacional constituído entre elas desenvolve-se em um ambiente educativo que oferece inúmeras possibilidades.

Episódio 9 (13/05/2016) -Tá todo mundo olhando...

Sequência 9- Brincadeiras com lenços

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

As professoras do turno da tarde chegaram e encontraram as crianças, que despertavam e outras que permaneciam dormindo. Os que estavam acordados começaram a procurar o colo das professoras, que estavam sentadas no chão ao lado deles.

Na sala havia um cesto com vários pedaços de tecidos de cores e texturas variadas. A professora E., tendo Rodrigo (8 meses) no seu colo, com o rosto encostado em seu tórax, o envolveu em um tule amarelo. Lucas (12 meses) se aproximou da cena. A professora E. disse a Lucas: “*Cadê o Rodrigo? Vai aparecer o Rodrigo*”, dizia olhando para Lucas, que se balançava com euforia, quando a professora E. retirava o tule de Rodrigo.

Após algumas repetições, retirou o tule e disse: “*Agora é você Lucas, agora a brincadeira é com você*”. Lucas balançou a cabeça negativamente e, então, a professora E. disse: “*Tá bom, não quer então tá bom, no Rodrigo então*”. Colocou novamente o tule envolvendo o corpo dela com Rodrigo em seu colo e repetiu várias vezes o movimento de cobrir e descobrir.

Sequência 10- Brincadeiras com tecidos

Fonte: Acervo da pesquisadora

A brincadeira continuou quando Rodrigo (8 meses) saiu de seu colo e a professora E. retirou do cesto um tecido verde escuro, bordado de lantejoulas e se cobriu. A professora M. disse: “*Olha gente, quem é? Meu Deus! Que medo!*”. A professora E. começou a caminhar lentamente pela sala e quando encontrava uma criança em seu caminho, parava diante dela, se abaixava e, geralmente, os bebês puxavam o tecido e ao encontrarem o rosto da professora E., ela dizia: “*Achou a E.*” Os bebês se divertiam muito e começavam a engatinhar em sua direção. Praticamente todos do grupo dirigiram seu olhar para a cena. A professora M. disse animadamente: “*Olha isso, tá todo mundo olhando*”.

Os bebês foram se juntando em volta da professora E. que retirou o tecido e cobriu Anna Laura (13 meses) e perguntou aos demais: - Cadê a Anna Laura? Todos sorriam muito, alguns pulavam ou balançavam os braços, cada vez que alguém era descoberto. A brincadeira se prolongou até a chegada das mamadeiras da tarde, quando a professora E. disse: “*Agora não dá pra concorrer com o mamar*”.

Ao acolher Rodrigo, oferecendo seu colo, a professora E. inicia um jogo de escondê-lo do olhar de Lucas, com o tecido semitransparente. Lucas se mostra muito sorridente quando ela retira o tecido e Rodrigo reaparece. Rodrigo por sua vez estabelece uma experiência lúdica permanecendo sob o tecido envolvido no corpo da professora E. A receptividade de Lucas faz com que o jogo continue e se desdobre em outro jogo de cobrir e descobrir.

A professora E considera e respeita o desejo manifestado por Lucas de participar da brincadeira somente como observador, ao que diz a ele: “*Tá bom, não quer então tá bom, no Rodrigo então*”, ao que continuam este jogo de papéis.

Quando a professora E se cobre com o tecido e a professora M. diz: “[...] *tá todo mundo olhando*” é possível confirmar as múltiplas possibilidades de interação com os bebês,

a partir de brincadeiras e quantas aprendizagens são construídas coletivamente nessas circunstâncias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) ratificam essa afirmação, ao considerar que as relações estabelecidas com os professores, e com as outras crianças, além de articularem as experiências das crianças com os conhecimentos socialmente constituídos, afetam a construção de suas identidades.

Nos encontros de revelar e ocultar que acontecem ao brincar com os tecidos, os bebês aprendem a respeito de si e do mundo que os rodeia, tendo garantido seu direito às brincadeiras, curiosidade, movimento e expressão conforme disposto no documento legal Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança (BRASIL, 1995, 2009).

Tendo como referência os eixos da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013), é possível compreender que a professora M. valoriza o envolvimento dos bebês com a situação lúdica e, com isso, propicia uma pedagogia de laços, em que os bebês vivem a sensação de fazer parte, pertencer e participar de forma extremamente significativa, repleta de admiração.

Ainda sobre este aspecto pode-se destacar a concentração dos bebês diante de uma situação inusitada. Estabelecendo um paralelo com os elementos levantados por Goldschmied e Jacksson (2006) ao analisarem a concentração de um bebê nos conteúdos do Cesto do Tesouros, como algo que assombra, sendo capazes de permanecer por até uma hora ou mais diante nessa situação, podemos inferir dessa, indicativos para compreensão do interesse de “todo mundo” no momento lúdico criado.

Evidencia-se nos bebês uma forte curiosidade despertada pelo tecido que se movimenta, encobrindo a professora E. e um desejo de tomar posse do que é novo, instigante e que atrai o olhar. A professora E. alterna com Lucas e Ana Laura a ação de cobrir e descobrir, propõe a brincadeira e intervém, quando necessário, mas sem ser invasiva, tal como sugere Soares (2017) referindo-se ao papel do educador diante das ações exploratórias das crianças. Ao estar sob o tecido, Anna Laura decide quando irá tirar o tecido e reaparecer. Ao ter sua iniciativa acolhida, continua o jogo e volta a se esconder com muito prazer. Anna Laura se esforça para passar mensagens e a comunicação se efetiva com a ajuda de olhares, mímicas, gestos, posturas e vocalizações.

Kishimoto (BRASIL, 2012) considera a brincadeira como atividade principal da criança, um dos principais meios que possibilita a expressão, investigação e o aprendizado. O interesse dos bebês nesse episódio, pode ser assim atribuído à função que a brincadeira

assume nesse caso. Há nesse episódio liberdade de ação e intermediação do adulto, elementos essenciais a serem considerados em um processo educativo de qualidade.

As reações, de forma geral, foram de envolvimento dos bebês. Na brincadeira se observavam diferentes reações e mesmo em ações aparentemente paralelas e independentes, foi possível ver coesão e complementariedade.

As professoras mostraram-se sensíveis para os componentes expressivos-emocionais das condutas infantis e as crianças pareciam se exhibir umas para as outras observando-se e esta ação foi mediada pelas professoras alimentando o maravilhamento e a curiosidade.

Considerações possíveis a partir dos eixos de análise

Diante do exame dos episódios apresentados, é possível apontar algumas conclusões a que chega o presente estudo, retomando aqueles elementos indicados como constitutivos da análise das interações dos bebês com suas professoras: o papel do adulto-educador, o ambiente educativo do berçário e as brincadeiras e aprendizagens dos bebês.

O que se define aqui como relação pedagógica, envolve um papel a ser desempenhado pelo adulto na tarefa educativa, uma dada organização do ambiente educativo (tempos, espaços e relações), tendo as brincadeiras como forma privilegiada de promoção de experiência de aprendizagem para os bebês.

Tal como revelam os dados a partir dos episódios, não é possível identificar uma forma consensual ou alinhada de condução das ações educativas no berçário. Na verdade, constata-se múltiplas formas de exercer a docência, marcadas em grande medida, por concepções distintas de criança, e de bebês, em particular, que circulam entre as professoras, revelando apropriações muito diferentes sobre a maneira como se deve conduzir as práticas dentro do berçário, a partir do que se pode definir como potencialidades, necessidades atuais, interesses e preferências dos bebês.

Ao analisar o papel do adulto no processo relacional com bebê, foi possível constatar que a natureza das interações adultos-bebês condiciona o nível de participação e de envolvimento dos pequenos, ou seja, a qualidade das interações promove maior ou menor aproximação do que se pode denominar de uma pedagogia de matriz participativa.

Isso é ilustrado pelos episódios 1, 2 e 3, em que diferentes formas de lidar com o “cobertor de Valentynna”, “os primeiros passos de Luís” ou “o choro de Emily”, teve implicações evidentes nos modos como os bebês reagiram e viveram as três situações. Enquanto algumas das professoras respeitam as inquietações e escolhas infantis, considerando

suas necessidades e, portanto, mantêm um clima de bem-estar favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem, outras professoras, com um olhar e uma escuta menos atentos aos bebês, fazem valer outra lógica, mais distanciada de uma pedagogia participativa e mais condizente com uma gramática pedagógica da transmissão (FORMOSINHO E OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

O episódio 6, pode ser destacado como um contraponto ao discutido aqui em relação aos episódios 1, 2 e 3. Esse episódio elucida a condução da situação didática a partir de dada constituição do ambiente educativo e montagem de um cenário intencionalmente organizado e dimensionado pelo coletivo das professoras, a partir do interesse dos bebês pelos tecidos. Resultante dessa cena fica explícita a condição de bem-estar, compartilhado por bebês e professoras, o que pode ser comprovado pelo “balançar os braços alegremente de Miguel” ou pelos “sorrisos e olhares de Lívia”. Nessa tessitura delicada e dinâmica em que se desenvolveu a escuta responsiva, mediante a organização de várias dimensões da pedagogia: espaço, materiais, tempo, grupos, interações, observação, planejamento, concretizou-se a co-construção de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013)

Quanto ao aspecto relativo às condições do ambiente educativo, o estudo demonstra que a configuração dos espaços e dos tempos está estreitamente vinculada com as possibilidades de manutenção de uma relação enriquecedora entre adultos e crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Ou seja, não é possível falar de forma destacada do papel do adulto na educação dos bebês. A atuação do adulto determina e, concomitantemente, é determinada, pelas dimensões curriculares do tempo e do espaço, que definem a natureza das interações que acontecem no cotidiano do berçário.

Para ilustrar tal fato, vale destacar dos episódios 4,5 e 6 as evidências que apontam para as circunstâncias em que as práticas educativas acontecem. Os momentos de “Anna Laura com sua sombra”, a “condução da experiência de Sophia” e o que acontece “entre panos e descobertas” apresentam o quanto espaços e tempos modificados modulam a experiência vivida, afastando, ou aproximando professoras e bebês de uma condição de agentes das ações.

Essas evidências encontram-se com estudos como os de Oliveira-Formosinho (2011), Goldschmied e Jackson (2006), Falk (2011), Feder (2014), Tardos (2016), e no âmbito nacional, estudos como os desenvolvidos Rosseti-Ferreira (1992) por Barbosa e Richter (2011) e Coutinho (2013, 2015), em defesa de uma “Pedagogia para Bebês”.

As brincadeiras oferecem um contorno à interação adulto-criança que favorece os encontros de intencionalidades, da forma como anunciada por Gruss e Rosemberg (2016).

Os episódios 7, 8 e 9 não deixam dúvidas quanto às múltiplas possibilidades de encontros de bebês e suas professoras em que, ao brincar de “esconder e achar o Miguel”, no “pega-pega de Lucas” ou ocasiões em que “todos estão olhando” a disponibilidade em compartilhar significados e aprendizagens se constitui o elemento essencial da interação professoras-bebês, conforme preconizam as pedagogias participativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, no reencontro com as questões iniciais que suscitaram a investigação, é possível dar destaque a algumas das revelações dos dados produzidos pelas observações do cotidiano do berçário. Descortinaram-se muitos elementos constitutivos do ambiente educativo, das práticas das professoras e, particularmente, da natureza das relações professoras-bebês.

No que se refere às relações entre bebês e professoras no berçário, há indicativos de que não existia um alinhamento entre as posturas adotadas, o que pode sugerir a ausência de um projeto comum compartilhado no âmbito da equipe do CEI. Entre as seis professoras, acompanhadas na pesquisa de campo, há níveis distintos de sensibilidade pessoal em relação às necessidades e aos interesses atuais dos bebês.

Pode-se afirmar que, no tempo diário (cerca de 10 horas) em que permanece na creche, um mesmo bebê experimenta uma pluralidade de formas de relações adulto-bebês, por exemplo com uma professora que sustenta suas ações, é acolhedora, promove um clima de bem-estar interessante, com outra mais distanciada, menos atenta às escolhas das crianças e com outra lógica bastante diversa, o que não favorece as ações dos bebês.

Observou-se que, quando há um olhar e uma escuta mais sensíveis das professoras, os bebês revelam suas potencialidades, confirmando o quanto são capazes de trazer suas intenções às ações partilhadas com os adultos. Demonstram curiosidade, inventividade, capacidade de observação e de manifestação de suas inquietações e preferências, por meio de diferentes expressões de linguagem.

As práticas das professoras, pautadas no olhar e na escuta cuidadosos dos bebês, criam condições favoráveis ao bem-estar, ao envolvimento, à participação e à aprendizagem, diferentemente de ações mais preocupadas em cumprir as expectativas dos adultos. Ademais, os dados de campo revelam que as situações de brincadeiras, em que os adultos e bebês estiveram igualmente envolvidos, tendem a ser prolongadas e potencializam experiências expressivas.

Dos dados de campo depreendem-se indícios de que ao interagirem com os adultos, os bebês encantam-se, interessam-se pelas coisas do mundo. Quanto melhores são as condições ambientais, de tempo/espço e relações, maiores são as oportunidades de experiências de aprendizagem para os bebês, individual e coletivamente, o que ratifica as teorizações de

Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), Goldschmied e Jackson (2006), Falk (1997, 2004, 2011, 2016),

Quanto à configuração dos tempos e dos espaços no contexto de creche pesquisado, verificou-se que manter 3 turmas e um total 21 bebês (0 a 1 ano), convivendo com 3 adultos por período, em um mesmo espaço físico, no qual todas se responsabilizam por todos, não favorece a criação de vínculos, a interação de forma mais prolongada e a vivência de experiências de qualidade.

Nessas condições, independentemente do número de adultos, da razão adulto-criança e da disposição espacial (metragem por criança) estarem de acordo com as orientações legais, esses parâmetros, por si só, não asseguram a qualidade das práticas no berçário e não condizem, necessariamente, com uma “Pedagogia para bebês” a partir de critérios de qualidade que garantam o bem-estar e as múltiplas aprendizagens. Essa configuração encontrada no berçário pesquisado, aponta na direção contrária às teorias que dispõem a respeito da adequação do trabalho com pequenos grupos de bebês, como a Pedagogia-em-Participação quando se refere às interações pedagógicas, na Proposta de Elinor Goldschmied e Jackson ao tratar da pessoa chave ou, ainda, na Abordagem Pikler ao conceber a figura-referência.

Pelos dados de observação, verificou-se, ainda, que as professoras naturalizam as disparidades no plano das interações com os bebês e, portanto, essas não são objeto de problematização no âmbito da creche. As trocas de informações entre as professoras, versam sobre acontecimentos pontuais, em conversas informais e em combinados imediatos. Não atingem o estatuto da reflexão e, por decorrência, não implicam a composição de um currículo para o berçário.

Aliás, a respeito de uma proposta curricular clara, orientadora das práticas e definidora das interações, pode-se inferir que as ações e atitudes das professoras apoiam-se, em grande medida, em uma pedagogia transmissiva bastante inspirada no modelo adotado no ensino fundamental. Tudo indica que se pautam em crenças, valores e visão de criança resultantes de suas referências de formação e profissão anteriores, , como pode-se verificar nas atividades propostas e no atendimento de bebês como sendo uma “turma”.

Observou-se que o contexto do CEI é pouco favorável à troca de saberes e experiências entre as professoras, que demandam práticas, momentos de formação, reunião de grupo para planejamento. Momentos formativos e de planejamento são essenciais para a concepção de procedimentos comuns a serem adotados nas diferentes situações do cotidiano. A pesquisa apontou para a necessidade de constituição de um contexto participativo favorável à

problematização de práticas e aprimoramento da formação pedagógica das professoras, considerando as especificidades do contexto do berçário e do trabalho com bebês.

Por vezes, constata-se interações positivas, mas em muitas das circunstâncias, esses contextos favoráveis gerados entre professoras e bebês, não resultaram exatamente do plano de trabalho das professoras, mas sim, de acasos da rotina, sem continuidade e desdobramentos interessantes. Os imprevistos, aquilo que emerge no dia-a-dia, podem ser situações potentes e inspiradoras, mas as ações das professoras não podem se restringir a imprevisibilidade. Diferentemente, defende-se, aqui, ações pedagógicas que demandam planejamento de tempos, espaços e relações.

A respeito da correspondência possível entre a natureza das interações adultos-bebês e a composição de um ambiente favorável ao bem-estar e às aprendizagens das crianças, cabe destacar a restrita ascendência das famílias na composição das práticas do CEI observado.

Partindo-se do pressuposto de que as interações constituídas no âmbito institucional, principalmente com os bem pequenos, não podem estar desvinculadas daquela constituída no âmbito familiar, no sentido da garantia do bem-estar, envolvimento, participação e aprendizagens dos bebês, a imersão no universo do CEI revelou a necessidade de se desenvolverem investigações acerca das relações parentais.

Dos dados de campo, decorre a constatação de que a legislação brasileira/ paulistana é avançada, no sentido de considerar matrizes de pedagogias participativas, como as contempladas neste estudo e na constituição do currículo para bebês. No entanto, esse fato está em descompasso com as práticas observadas no berçário. Entre o discurso e a prática foi possível anunciar, em alguns momentos do estudo, uma pedagogia em constituição, que aponta para as necessidades formativas dos bebês, a contar das situações de brincadeiras.

Na finalização desta análise, cabe destacar, ainda, o percurso da pesquisadora como aprendiz no desenvolvimento do estudo. Mesmo tendo experiência anterior junto à educação infantil e na supervisão de creches, nunca atuou como docente de 0 a 3 anos, nem junto aos bebês no berçário. Ao iniciar a pesquisa, não possuía formação suficiente ou aparatos para compreender aquele cotidiano que foi se modificando, à medida que foi aprendendo sobre o educar bebês, e cabe destacar o quanto sai modificada dessa experiência, tendo adquirido um olhar mais qualificado a respeito dos bebês e suas professoras.

Como atuante na rede pública de ensino e a partir deste estudo, posso afirmar o quanto o olhar de investigação qualificou a sua prática profissional, o que destaca a importância do diálogo da academia com as pessoas da prática. A ação como supervisora escolar nunca mais foi a mesma, adquirindo um outro significado ao trabalho na supervisão, mais humanizado e

mais próximo de uma visão contextual das práticas. Para se constituir como pesquisadora, foi preciso estar com bebês e suas professoras, imersa naquele cotidiano, por um tempo prolongado para que fosse possível acompanhar as mudanças com o tempo.

Pode-se inferir que processo similar ocorreu com as professoras envolvidas. Um exemplo do que viveram com a presença da pesquisadora, pode ser ilustrado pelo DVD produzido pelas professoras “Os protagonistas do ano”⁷⁵ que reflete o olhar modificado sobre as possibilidades dos bebês em explorar o mundo e em participar dos acontecimentos de forma competente. Além de bebês e de suas professoras, a coordenadora pedagógica, nos bastidores da pesquisa, atuou com seu olhar modificado, junto à equipe, na implementação de transformações de práticas no ambiente educativo da creche.

O presente estudo, ainda que não tivesse em perspectiva a intervenção na realidade do CEI, tornou possível pensar na pedagogia que temos e na pedagogia que precisamos constituir para um atendimento de qualidade junto aos bebês. Uma pedagogia que passe, necessariamente, por reportar aos teóricos e trazer a prática para um diálogo efetivo com as teorizações, por meio da reflexão individual e coletiva sobre o pensar e o fazer na educação de bebês e crianças pequenas.

As evidências sugerem que uma ‘Pedagogia para bebês’ deve atentar, essencialmente, à concepção de um ambiente educativo de berçário, orientado na busca do bem-estar dos bebês, como condição essencial à promoção de envolvimento e experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ao investimento em formação inicial e contínua em serviço de profissionais especializados, sensíveis às peculiaridades, dessa etapa educacional, capazes de delinear e partilhar projetos de ação para o berçário.

Na vida vivida no berçário, embora já seja possível localizar uma dada condição das professoras na consideração de saberes e potencialidades dos bebês, ainda há um longo caminho a percorrer na busca por um currículo para a creche, assentado nos preceitos das pedagogias participativas, o que implica o esclarecimento sobre o papel do adulto-educador e o dimensionamento de um ambiente educativo condizente com as possibilidades dos bebês, tendo as situações de brincadeiras como essenciais na composição das práticas cotidianas..

⁷⁵ Nos anexos, encontram-se as legendas produzidas pelas professoras no DVD, produção entregue em reunião de pais, por ocasião do final do ano letivo, a cada uma das famílias das crianças, tendo na contracapa os nomes de todas as professoras, equipe da creche e o da pesquisadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. **Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica**. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Minho, Portugal, 2012.

AZANHA, J. M. P. **Uma Ideia de Pesquisa Educacional**. SP: EDUSP. 1992.

AZEVEDO, A. **Revelando as aprendizagens das crianças; a documentação pedagógica**. **Dissertação** (Mestrado em Educação)- Universidade do Minho, Portugal. 2009.

BARBOSA, M. C. S. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; Horn. M. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____; RICHTER, S. **Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche**. In: Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

_____;FOCHI, P. S. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas**. IX ANPED SUL, 2012.

_____;A. MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 31 Janeiro 2018.

_____, Poder Executivo. Lei Federal nº 9394 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 31 Janeiro 2018.

_____,Poder Executivo. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional nº 59. Brasília, DF. 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20 de 11/11/2009, Brasília: MEC, 2009. PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União. DF 09/12/2009, Seção 1, Pág. 14.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução nº 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Práticas cotidianas na educação infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Consultora). Brasília. 2009.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Parecer CNE/CEB nº 7 de 7/4/2010. Brasília. MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Presidência da República. Lei nº 13005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República federativa do Brasil. Brasília, D.F. Abril 2015, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação. RCNEI, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 2009 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação, Professor da pré-escola, 1991. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002611.pdf>. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação. Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. MARIA DA GRAÇA SOUZA HORN (consultora). 2014. Disponível em: http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/educ_infantil_organizacao_espaco_interno_proinfancia_produto03.pdf. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Ministério da Educação. Brinquedos e Brincadeiras de Creche, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em 31 Janeiro 2018.

BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et education. Le jeu dans la pédagogie préscolaire depuis le Romantisme*. Thèse pour le Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines. Paris: Université Paris V, 1993. V. I e II.

_____, *Le jouet ou la production de l'enfance: l'image culturelle de l'enfance à travers du jouet industriel*. Paris: VIII, v.I. Thèse 3^{ème} cycle, UER déthnologie, 1981.

BRUNER, J. *El habla del niño: aprendiendo a usar EL lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

_____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University, 1986.

_____. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

_____. *Child's talk. Learning to use language*. New York: Norton, 1983.

_____. *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

_____; RATNER, N. *Games, social exchange and the acquisition of language*. Journal of child Language, v.5, n.3, p.391-401, Oct.1978.

_____. et al.(ed.). *Play: its role in development evolution*. New York Penguin Books, 1976.

CAIRUGA, R. R.; CASTRO, M. C.; COSTA, M. R. (Org.). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2014.

CARDOSO, M. *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2012.

CARDOSO, M, D. *E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CEPPI, G; ZINI, M. *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

CHOKLER, M. *La aventura dialógica de la infancia*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2017.

COELHO, F. *Espaços e tempos da educação infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

COUTINHO, Â. M. S. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese (Doutorado)- Universidade do Minho, Portugal, 2010.

DAVID, M; Appell, G. **Lóczy, uma insólita atención personal.** Barcelona: Octaedro, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ELFER, P; GOLDSCHMIED, E; SELLECK, D. **“Persone chiave” al nido.** Italy: Edizioni Junior, 2003.

FALK, J. (Org). **Abordagem Pikler educação infantil.** São Paulo: Ed. Omnisciência, 2016.

_____. (Org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara: Junqueira& Marin, 2011.

_____. **Lóczy, educación infantil.** Barcelona: Octaedro, 2002.

FEDER, A. **Una mirada adulta sobre el niño en acción: el sentido del movimiento de la protoinfancia.** Buenos Aires: Edizione cinco, 2014.

FILHO, A. **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2016.

FOCHI, P. **“Mas os bebês fazem o quê heim?” documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? : comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva.** Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMOSINHO, J. (Org.). **Currículo uniforme pronto- a- vestir tamanho único.** Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares. Manual de Edições Pedagogo. O Insucesso Escolar em questão, Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, 1987.

FONSECA, C. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 1998.

GERALDI, J. W; GERALDI, C. M. G.; LIMA, M. E. C.C. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** Belo Horizonte; Educação em Revista- v.31, n.01, 2015.

GOBBATO, C. **“Os bebês estão por todos os espaços!”; um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil.”.** Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos; o atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRUSS, L; ROSENBERG, F. **Bebés en movimiento: el desarrollo postural em imágenes..** Buenos Aires: Continente, 2016.

_____. **Los niños y el juego: la actividad lúdica de 0 a 5 años.** Buenos Aires: Continente, 2017.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HENRIOT, Jacques. **Le Jeu.** Paris: Synonyme, SOR, 1983.

_____. **Sous Couleur de Jouer – la métaphore ludique.** Paris: José Corti, 1989.

HORN, M.G.S., **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas; a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A; RIERA, M. **Complejidad y relaciones en educación infantil.** Barcelona: Octaedro, 2015.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

KÁLLÓ, E; BALOG, G. **As origens do brincar livre.** São Paulo: Ed. Omnisciência, 2017.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica do projeto à implementação.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARROSA, J. **Pedagogia profana.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Bookman e Artmed, 2006.

LUCAS, M. **A reconstrução da pedagogia em creche: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2006.

MAJEM, T; ÒDENA, P. **Descobrir brincando.** Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

MALAGUZZI, L. **História, Idéias e Filosofia Básica.** In: EDWARDS, Carolyn; MENA, J.G. ; EYER, D. W. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche; um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.* Porto Alegre: Penso, 2014.

MELLO, A. **O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENA, J; EYER, D. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche.** Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico** In *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.* Brasil, 2016.

_____. **Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação** In *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Interação e participação na escola infantil.** *Pátio- Educação Infantil*, nº 17, pp.37-39, 2008.

_____; Araújo, S. **Educação em creche: Participação e Diversidade.** Porto: Porto Editora, 2015.

_____. **O espaço e o tempo na pedagogia- em Participação.** Porto: Editora.

_____; KISHIMOTO, T. M. **Em busca da Pedagogia da Infância; pertencer e participar.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M.A. **Pedagogia da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R; Melo, A. M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI FERREIRA, M. C. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ORTIZ, C; CARVALHO, N. **Interações: ser professor de bebês, cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIOTTO, D; MARTINS, L; CORREA, B. **Histórias da carochinha: contribuições para o ensino, a pesquisa e a extensão de uma creche universitária:** São Carlos. Pedro e João Editores, 2015.

PRADO, P. D. **Educação e Culturas infantis: crianças pequenininhas brincando na creche.** São Paulo: Képos, 2012.

RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. S. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROSSETTI- FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2007.

SÃO PAULO (SP). Lei nº 13574, de 12 de maio de 2003. Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos profissionais de Educação dos Cargos de auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 54.453 de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo. Diário Oficial da Cidade de 11 de outubro de 2013.p.03

_____, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação Infantil. Orientação Normativa nº 1 de 2 de dezembro de 2013, Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. Diário Oficial da Cidade de 03 de dezembro de 2013. P103-105.

_____,Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 901 de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providencias. São Paulo. SME, 2014. Publicada no D.O.C. de 25 de janeiro de 2014.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa nº 1 de 11 de setembro de 2015. Estabelece os Padrões Básicos de Qualidade na Educação Infantil Paulistana. São Paulo. SME/DOT, 2015. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/35746.pdf>. Acesso em 31 Janeiro 2018.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/24900.pdf>. Acesso 31 Janeiro 2018.

_____, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de Orientação Técnica – Educação Infantil. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/25101.pdf>. Acesso 31 Janeiro 2018.

SCHIMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHIMITT, R.V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**, 2014. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SINCLAIR, H., STAMBAK, M., **Os bebês e as coisas**. Campinas; Autores Associados, 2012.

SOARES, S. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo; Ed. Omnisciência, 2017.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas; Autores Associados, 2013.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. 2 ed. Madrid: Morata, 1999.

STAMBAK, M. et al. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

STRENZEL, G. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos**. Florianópolis: UFSC, 2000.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VYGOTSKI, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona. Crítica, 2000.

_____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

_____. **La imaginación y el arte em la infância**. Madrid: Akal Editor, 1982.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. **O brincar- 0 aos 6 anos**. São Paulo: Editora Didática, 2009.

WINNICOTT, D. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

_____. **O trabalho e o brinquedo**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. De José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

WOODS, Peter. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto/PT: Porto Editora. 1999.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A

Carta de Autorização do CEI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Como gestoras do Centro de Educação Infantil _____, instituição de educação infantil vinculada à Diretoria Regional de Educação Santo Amaro/Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os direitos dos participantes da pesquisa provisoriamente intitulada “Os bebês e suas professoras: relações e práticas educativas no cotidiano do berçário”, orientada pela **Prof.^a Dr.^a Mônica Appezzato Pinazza**, e que tem como pesquisadora responsável **Andréa Costa Garcia**, mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com os seguintes contatos respectivamente: _____. Na qualidade de gestoras, responsáveis pela referida instituição de educação infantil, autorizamos a realização do estudo nessa unidade. Compreendemos como e o porquê a pesquisa está sendo desenvolvida. As pesquisadoras responsáveis garantem sigilo absoluto, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberemos uma cópia assinada desse formulário de consentimento.

São Paulo, _____ de _____ 2016.

Diretora de Escola

Coordenadora Pedagógica

Apêndice B**Carta de solicitação para pesquisa junto à Divisão de Educação Infantil**

São Paulo, 15 de Fevereiro de 2016.

À Ilma. Profa.

Sonia Larrubia Valverde

Coordenadoria Pedagógica – Divisão de Educação Infantil

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Prezada Senhora Diretora,

Eu, Andréa Costa Garcia, portadora de RG: 12.117.485, Nº USP: 511682, estudante regularmente matriculada no mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, sob a orientação da profa. Dra. Mônica Appezzato Pinazza, venho, respeitosamente, solicitar autorização dessa Diretoria para desenvolver minha pesquisa de mestrado, sob o título provisório “Os bebês e suas professoras: relações e práticas educativas no cotidiano do berçário”, no _____, vinculado à Diretoria Regional de Educação Santo Amaro.

Esclareço que já foram realizados contatos preliminares com a equipe gestora da instituição de educação infantil, ora citada, e o meu projeto de pesquisa apresentado às profissionais, que demonstraram compreensão dos meus propósitos de estudo e aceitaram a possibilidade de acolhê-lo na unidade educacional.

Envio-lhe, em anexo, o Projeto de Pesquisa em questão, com o desejo de que minha solicitação seja acolhida por essa douta Diretoria.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Andréa Costa Garcia

Apêndice C

Autorização para gravação de voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Depois de entendermos como e porque a pesquisa intitulada provisoriamente “Os bebês e suas professoras: relações e práticas educativas no cotidiano do berçário” está sendo realizada e compreendermos, especialmente, os métodos que serão usados para coleta de dados, assim como estarmos cientes da necessidade da gravação dos depoimentos, **AUTORIZAMOS**, por meio deste termo, a pesquisadora **Andréa Costa Garcia** a realizar a gravação dos depoimentos prestados em entrevista individual, sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-nos os seguintes direitos:

1. Poderemos ler a transcrição da gravação de nossos depoimentos;
2. Os dados produzidos serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa, aqui indicada, e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Os nossos dados de identificação não serão revelados em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante nossa autorização;
5. Seremos livres para solicitar a posse da gravação e transcrição de nossos depoimentos à entrevista.

São Paulo, _____ de _____ de 2016

Apêndice D**Autorização para uso de imagem****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

Como gestoras do Centro de Educação Infantil _____, instituição vinculada à Diretoria Regional de Educação Santo Amaro/ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, **AUTORIZAMOS** o uso de imagens para fins de gerar informações para a pesquisa provisoriamente intitulada “Os bebês e suas professoras: relações e práticas educativas no cotidiano do berçário” e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais. Por meio deste termo, a pesquisadora **Andréa Costa Garcia** poderá utilizá-las para fins de divulgação, tanto em mídia impressa (livros, revistas, jornais, entre outros) como mídia eletrônica (documentários, vídeo, banco de dados informatizados, entre outros).

Por ser essa a expressão da nossa vontade, declaramos a autorização do uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às imagens geradas do cotidiano das práticas educativas do CEI (fotos, vídeos, dados bibliográficos).

São Paulo, _____ de _____ de 2016.

Diretora Escolar

Coordenadora Pedagógica

Apêndice E

Registros do Caderno de Campo

A 1ª reunião de pais- 5/02/16 (manhã)

Cheguei ao CEI me dirigi diretamente à sala de referência do berçário quando encontrei a professora A que organizava o ambiente, disponibilizando brinquedos colocados em cestos pelos espaços da sala para acolher os pais e as crianças na primeira reunião do ano. A professora me recebeu e contou um pouco sobre o dia a dia no CEI:

Aqui na escola temos salas ambiente mas os bebês não vão participar por conta do deslocamento. Mas temos a sala, o solário e o bosque que acessamos pela rampa. No ano passado fizemos coisas incríveis com eles. (fala da professora A)

Cinco das seis professoras que atuam no berçário (três no período da manhã e três do período da tarde) chegaram e me convidaram para participar de uma reunião em que ajustariam a pauta elaborada anteriormente na reunião de professores. A professora A começou dizendo:

Gente, seremos sempre as três, no geral, em tudo, é sempre a gente e, na verdade somos um grupo de seis. Na atribuição, no papel temos o nosso agrupamento mas estaremos sempre juntas.

As demais professoras concordaram, ressaltando que se estão no mesmo espaço e não dá para escolher bebês:

Temos nossa lista de 7 (sete) bebês na atribuição de aulas mas isso só serve para fazer o diário de classe e os relatórios sem sobrecarregar ninguém, na hora do nariz escorrendo não tem aluno de ninguém, no dia a dia é uma ajudando a outra, são nossos bebês. Precisamos explicar para os pais que a gente trabalha em conjunto, que podem procurar qualquer uma. (fala da professora A)

A professora A propôs contar como trabalha para ver se as outras concordam: *“Eu gosto de me apresentar e principalmente dizer que eu sou mãe e falar da experiência que também faz a diferença, mas nem sempre”*.

Discutiram a organização das agendas, que seria uma por criança para manhã e tarde, destacando que não conseguiriam escrever para a família tudo o que acontece.

Não posso parar o dia com as 21 crianças para anotar na agenda, mas a gente coloca o essencial, se comeu, dormiu, tomou banho. O resto falo na porta para família, só escrevemos um pouco mais ocorrência anormal. (fala da professora C)

Conversaram sobre o caderno de comunicação que será utilizado entre elas em cada período para que pudessem fazer a “passagem” dos bebês de um turno ao outro.

Quanto ao período de adaptação comentaram: *“No período de adaptação eles vão chorar, chorar muito e estamos preparadas para este momento”*. (fala da professora A). A professora E disse que desconhece a rotina do berçário I por ser sua primeira experiência com

esta faixa etária e se deviam ou não dar banho diário nos bebês. A professora A disse que deveriam ver esta questão com a gestão: *“São 21 bebês. Enquanto está dando banho é um tempo muito grande”*. A professora C disse: *“Mas é tão importante um tempo só com esta criança!”* Decidiram encaminhar esta questão à gestão para que se ajustem no período de adaptação. A professora A disse a respeito da alimentação das crianças: *“Não teremos problemas porque as meninas da cozinha são muito parceiras”*. A professora C sugere colocar uma etiqueta com o nome nas costas das crianças para auxiliar na identificação, pois segundo ela são muitos e que também seria importante identificar todos os objetos pessoais das crianças.

Os pais, mães, tios (as), madrinhas, avós chegaram à sala do berçário, em sua maioria, acompanhados pelos bebês, (o quadro de idades dos bebês no início da pesquisa consta em anexo) e foram recebidos pelas professoras na entrada da sala para a primeira reunião de pais do ano.

A professora A recebia as famílias dizendo: *“A ideia é sentar e mexer nas coisas, está tudo preparado para eles”*. Alguns se acomodaram nos tatames ou em almofadas com os bebês no colo, colocaram os bebês no chão e sentaram ao seu lado, outros ainda em cadeiras dispostas pela sala.

Uma das mães em pé com o bebê ao colo foi convidada pela professora C a sentar-se e respondeu: *“Se eu sentar ele fica esperneando”*. Enquanto aguardavam o início, os bebês começaram a explorar os brinquedos disponíveis, alguns engatinhando pelo espaço, outros sentados ou deitados. A reunião foi iniciada com as apresentações das professoras:

Assumo esta turminha a partir das 12 hs. Tenho 2 anos nesta escola e na PMSP. e 20 anos de experiência. Sou mãe e isto facilita, teremos um elo de parceria com vocês, são nossos bebês, mas são filhos de vocês. (fala da professora A)

Inaugurei este CEI e estou há 10 anos na PMSP, mas é meu primeiro ano com os pequenos, vou aprender no contato diário. (fala da professora E)

Eu vim do fundamental, estou há 3 anos com bebês na PMSP. Amos estes bebês. Também sou avó. (fala da professora C)

Trabalho há 2 anos na PMSP, sou nutricionista na minha formação inicial, sou muito atenta com a alimentação. É meu segundo ano com os bebês, sou mãe, avó e tenho experiência com os menorzinhos, é preciso ter confiança. (fala da professora N)

Estarei de manhã com os bebês, acredito na parceria com as famílias. O CEI é uma extensão da casa de vocês. Vão deixar aqui o seu bem maior. Vão passar as informações sobre eles para se sentirem como se estivessem em casa. Trabalho na PMSP há 15 anos. No CEI há um ano e meio. Também trabalho na EMEI. (fala da professora D)

A professora A relatou a experiência da professora M que não se encontrava presente pois neste horário trabalha em outra escola, dizendo que ela também estará com os bebês no período da tarde durante o ano. Na sequência fizeram referência à chegada dos bebês:

Todos nós passamos pelo 1º dia, como mães, no casamento, no emprego. E para os bebês? O que resta? Chorar, chorar é uma ação humana. Aqui ele não vai ter a mãe, ele vai ter a gente. A criança percebe a segurança da gente. (fala da professora A)

A reunião prosseguiu com as informações sobre como se organiza a rotina no berçário, a partir da descrição dos momentos de alimentação em que receberão o leite, suco, almoço, lanche da tarde e jantar e que se a criança não aceitar nenhuma alimentação irão ligar e avisar a família. Ressaltaram que o elo de comunicação é essencial e explicaram o funcionamento no uso das agendas:

Somos todas profissionais, mulheres, coração de mãe. Temos 21 bebês na sala. Se eu escrever tudo detalhadamente na agenda, vou deixar os 21 para as outras duas cuidarem, dúvidas a gente esclarece na porta. Na agenda só colocamos o básico. (fala da professora A)

A professora A descreveu aos familiares o horário da chegada dizendo:

Nos passem os bebês rapidinho, se ficar dando tchau vai judiar deles. A gente distraí até todo mundo chegar. Eles não falam, mas entendem tudo que a gente fala. Expliquem que vão deixá-los aqui, mas voltam para buscar, e que eles vão ficar por um tempo aqui com a gente.

Explicou ainda que nas primeiras semanas deixarão o visor da janela tampado: *“Eles não precisam ver vocês, eles precisam nos ver”*. Solicitaram que os pais sejam fiéis ao horário de trazer e buscar a criança pois isto possibilita um elo de confiança que vai sendo construindo e que entreguem o bebê limpo para a professora, tendo disponível a área do trocador na hora da entrada: *“Já fazemos isto durante o dia, imaginem como é para nós, 21 trocando, fazendo xixi, cocô, molhando a roupinha na hora de se alimentar”*. (fala da professora C). Ressaltaram a importância da presença das famílias nas reuniões de pais que serão 4 ao longo do ano, alternadas no período da manhã e tarde. Disseram que os bebês não tem boletins mas na reunião vão saber como estão se desenvolvendo e já começam a conhecer o trabalho que está sendo feito com eles. Descreveram o berçário como o começo da vida escolar: *“Agora que se começa este trajeto, claro que já começou antes, mas formalmente com a Instituição, é aqui que se dá o início”*. (fala da professora A).

Neste momento a diretora entrou na sala, se apresentou às famílias novas e se colocou à disposição para dúvidas, questões:

Aqui vamos cuidar e educar da melhor forma possível e para isto é preciso parceria. Vocês pais trazem uma história e as professoras trazem a experiência delas. Aqui todo dia é dia do brinquedo. No período de adaptação sintam-se

firmes, pensem, sou a mãe, sou poderosa, eu que mando. As professoras já tem um currículo extenso como profissionais da educação. Se verem uma cena desagradável, não vá com isto para casa, venha conversar, às vezes você viu um recorte, pergunte, deve ter um motivo, não vá com dúvidas para casa.

Uma das mães então perguntou pela mamadeira e disse que seu filho de cinco meses não “pegou” a mamadeira, mas que se der comida na mão dele ele come. Outras mães se manifestaram dizendo que o filho ainda é amamentado e que não aceitam a mamadeira. A diretora ressaltou que se o bebê não aceitar mamadeira, não irão forçar e que acolhem as mães que desejarem amamentar no CEI: “É só combinar e quem puder vem ao longo do dia”.

As professoras finalizaram a reunião lendo as orientações gerais de funcionamento da creche e apresentaram o esquema do período de adaptação dos 21 bebês em que 7 bebês de cada vez permanecerão durante quatro dias com suas famílias por meio período (alternando manhã e tarde) e três professoras por período e no quinto dia já permanecerão o período todo sozinhos (conforme esquema em anexo).

O primeiro dia no berçário- 15/02/2016 (manhã)

Quando cheguei à sala do berçário o ambiente já estava organizado para receber as famílias e os bebês com cestos contendo bolas e brinquedos de borracha sobre tatames e almofadas dispostas pela sala. Era o primeiro dia do período destinado à adaptação dos bebês ao CEI. Ao chegarem as professoras se dirigiram aos bebês dizendo: “*Quer vir comigo? As mamães vão ficar hoje, Tudo bem? Tudo certo?*” (falas da professora C). Aos pais diziam que se sentissem à vontade, podendo se sentar e brincar com os bebês. A professora D se aproximou de alguns bebês oferecendo brinquedos enquanto as professoras C e N se dirigiam às famílias perguntando e anotando em um caderno quais bebês já sabiam se sentar, quem usava chupeta, paninho, se usavam alguma coisa para dormir, se engatinhavam. A pergunta: “*Ele sabe se sentar?*” se fazia recorrente por parte das professoras: “*Ele consegue ficar sentadinho ou não? Ele precisa de apoio para sentar?*”.

(8h00) Foi entregue pela Equipe da cozinha as mamadeiras e pãozinho na sala. As mães foram convidadas a servir seus filhos. Algumas famílias solicitaram copos dizendo que a criança não aceita mamadeira, ao que foram atendidas e começaram a explicitar as preferências dos bebês: “*Ele não toma leite se estiver quente*”, “*Tô ensinando ele a mamar sozinho porque é preguiçoso*”, “*Marca aí professora que ela dorme com paninho*” (falas de mães às professoras). Surgiu das famílias o questionamento se as professoras irão ou não dar banho nos bebês, a professora C respondeu que sim, uma parte de manhã e outra parte à tarde.

As professoras aos poucos se aproximavam dos bebês e uma das mães disse: *“Ele não vai chorar. Acho que para os maiores é pior”*. A professora C respondeu: *“É bom ficar assim porque eles precisam se acostumar com a gente. Na semana que vem já dá pra dar atividade”*.

(9h00) As professoras ofereceram o suco e neste horário aos poucos 5 (cinco) bebês adormeceram e 2 (dois) bebês (meninos) permaneceram acordados brincando com as bolas e uma das mães disse: - *“Vocês estão conversando? Os meninos são muito resistentes”*.

A professora C então disse às mães que se quisessem dar uma volta pelos ambientes da creche poderiam. Uma delas disse chorando: *“Eu vou”*. A professora C disse: *“O que é que está chorando? Me dá um abraço!”* Abraçou a mãe demoradamente e disse: *“Viu como é tranquilo?”* A mãe se retirou da sala, ainda em lágrimas com outras mães e algumas permaneceram no espaço.

A professora olhou para os bebês que permaneciam acordados e me disse: *“Estes vão entrar mais fácil na rotina do CEI. O bom que ninguém chorou, quero ver quando acordarem sem a mãe. Eles vão se acostumar com o rosto da gente. Você vai ver”*.

15/02/16 (10h30).

Aos poucos os bebês foram despertando da soneca e a professora D se dirigiu a um deles que chorava muito forte e disse: *“Eu sei que você está com fome”*. Olhou ao redor e se dirigiu aos outros dizendo: *“Eu estou com fome gente”* (falando como se fosse o bebê), *Então vamos papar, chegou a hora boa”*.

As professoras N e C convidaram as 07 famílias para dirigirem-se ao refeitório, cada um com seu bebê. Chegando lá enquanto acomodavam os bebês, alguns nos cadeirões, outros no colo, a professora C disse: *“Imagem 21 bebês!”* Uma mãe perguntou: *“Comem todos ao mesmo tempo?”* ao que a professora C respondeu: *“Todos no mesmo horário”*. As professoras C e N olharam uma para a outra ao que a professora C disse reservadamente: *“Vamos ter que pensar outro jeito, quando estiverem todos não tem cadeirão pra todo mundo”*.

Sobre a bancada do refeitório estavam colocadas as vasilhas com arroz, feijão, ovo, repolho e papinha pastosa. As professoras montaram os pratos iguais para os bebês, com todos os itens e algumas mães disseram: *“O meu não come mais papinha”*, *“O meu não come ainda arroz com feijão, só papinha”*, *“O pediatra disse que para o meu só devo dar o caldinho do feijão”*.

Ao final da refeição as indicações colocadas pelas famílias continuaram ao oferecerem água na mamadeira e uma das mães disse: *“O meu não toma nada na mamadeira só no copinho e acho também que vai ter que vim cardápio variado”*.

Ao final da refeição uma funcionária da cozinha chegou ao refeitório e disse apressadamente: *“Meu Deus, essa comida era dos grandes do BII (crianças de 1 a 2 anos), para os de 6 a 8 meses é só pra servir papinha assim, é o cardápio da Prefeitura!”* A professora N disse então: *“Precisamos de alguém da cozinha para explicar então. Em casa já comem comida.”* A professora N disse em um tom mais alto: *“É esse o padrão da prefeitura? A nutricionista não vem no CEI e não conhece as rotinas dos bebês”*.

Esta questão foi desdobrada posteriormente, conforme me foi relatado pelas professoras com a presença da nutricionista em reunião com as famílias discutindo a alimentação específica para cada faixa etária, orientando quanto ao leite das crianças que não poderá conter engrossantes, mesmo que as mães tragam de casa.

Em encontro marcado posteriormente com as famílias a nutricionista ressaltou o papel da Instituição em oferecer o que é importante para cada faixa etária e que se alguma criança precisar de bico de mamadeira especial ou algum tipo de leite ou adequação, substituição por suco, isto será atendido. A nutricionista apresentou ainda aos pais que cada faixa etária receberá um tipo de alimentação, alguns ainda só almoçam, não receberão o jantar, alguns ainda não receberão alimentação sólida e que isto será acompanhado pela nutrição durante o ano e orientado às educadoras.

19/02/16 (manhã)-

As educadoras na porta de entrada do berçário receberam os bebês do colo dos pais e enquanto conversavam um pouco sobre como estavam, acomodavam os bebês sobre o tatame.

Alguns permaneceram sentados com brinquedos, outros encostados nas almofadas e alguns já começavam a se deslocar pela sala engatinhando ou rolando, interessados pelos objetos disponíveis no chão.

Enquanto acomodava as mochilas das crianças nos cabides, a professora N se dirigiu a uma bebê que começou a chorar, pegou-a no colo e disse olhando para professora C: *“Ela quer é colo, vai ter que parar”*. A professora C propõe que ofereça chupeta ao que diz: *“Ela quer é colo e quer que eu fique em pé ainda, tem que deixar chorando um pouquinho”*. Neste momento com a criança no colo a professora N foi até o trocador e após alguns minutos retornou com a bebê que não chorava mais, dizendo: *“Ela estava suja até em cima, por isso estava chorando”*. A professora C disse dirigindo-se a outra criança: *“O único problema é que*

ele não senta”, referindo-se a outro bebê que chorava. A professora N disse, olhando para um dentre os vários bebês que choravam: *“Não tem jeito, ele só chora mesmo, acho que quer ir para fora”*.

Outro bebê tentando se movimentar, se arrastando pelo chão, com a barriga contra o solo, sem apoio dos braços, olhou para a professora N, esboçando um choro, ao que ela disse olhando para ele: *“Você vai ter que engatinhar para ter autonomia, ir aonde você quer”*. Neste momento a professora D se aproximou dele e o convidou para brincar no cavalinho de borracha ao que o bebê sorriu e a acompanhou.

A professora N diante de um bebê que chorava de forma incansável no colo da professora C, que tentava colocar sua mão por dentro do avental da professora disse: *“Olha só isto é peito, ele quer mamar na mãe. Muitos bebês ainda mamam na mãe, isso a gente não tem como resolver”*.

(9h00) Alguns bebês começaram a demonstrar um incômodo muito grande, chorando de forma intensa, sendo atendidos alternadamente pelas educadoras, ao que a professora C se referiu a um dos bebês no colo da professora N com o seguinte diálogo:

PC: -Sacode que ele dorme.

PN: Semana que vem, vem outros

PC:-Eu queria que adaptasse todo mundo junto

PN: Não quer dormir mesmo

PC: Ele é ruim de dormir, briga com o sono, mas também quando dorme...

A maioria dos bebês adormeceu neste momento. A coordenadora pedagógica entrou na sala, perguntou como foi a manhã e se não saíram para o solário porque não quiseram ou porque não conseguiram. As professoras disseram que foi porque não conseguiram. A coordenadora ressaltou a importância de irem ao solário pela manhã, pois no período da tarde o calor é muito intenso para eles e que se precisarem de ajuda de outros funcionários da creche ela poderá organizar uma escala.

(12h00). As professoras do período da tarde começaram a chegar e perguntaram como foi a manhã. A professora N disse: *“Terrível, tenebroso, só choro”*. A professora A perguntou: *“E quando estiverem os 21 então, será que vai caber?”*, ao que a professora C disse: *“Quem fez este cálculo é a prefeitura”*.

Descreveram a manhã como muito difícil e que tiveram que deixar os bebês chorarem um pouco, disseram que alguns são muito chorões, outros só choram quando precisam.

Segundo as professoras N e C em muitos casos é choro de manhã, só pra ficar no colo. A professora N ao referir-se a uma criança disse: *“Ela é chorona, grudenta mas muito esperta”*.

Contaram um pouco sobre o momento da refeição em que foram servindo aos poucos, de dois em dois bebês para oferecer uma refeição mais qualificada.

Neste momento a professora C se aproximou de mim e disse:

Às vezes alguém passa no corredor e vê os bebês chorando e pensa que desalmada, mas não é, isso é manhã, é colo. Segunda- feira virão mais sete, vai ser pior. Alguns só querem colo, mas não dá para ficar com a criança no colo o tempo todo. Não é igual em casa, lá elas tem um, aqui a gente tem um monte.

19/02/16 (tarde)-

Após a troca de turnos de professoras, as professoras A e M que chegaram, diante de vários bebês chorando, abriram a porta que dá acesso à área externa e começaram então a tirar as roupas dos bebês e deixá-los somente com as fraldas.

Durante as trocas a professora A se dirigia aos bebês, olhando e dizendo frases como: *“Eu sei, você está com muito calor, eu também, mas não posso tirar a minha roupa, então vou te ajudar”*.

Simultaneamente a professora E sentada no chão com alguns bebês começou a cantar: *”Trala, trala, tralalalalala, tralala, tralala, tralala, hei”* e seguiu cantando, substituindo pelos sons das vogais sucessivamente. Alguns bebês foram se aproximando e observando, alguns tentando reproduzir os gestos que a professora fazia com as mãos. As professoras A e M se aproximaram e começaram a entoar a mesma música. Aos poucos não se ouvia mais o choro dos bebês.

Em outros momentos do dia, as professoras A, M e E também se aproximaram de bebês que estivessem chorando, com frases como: *“Amigo, você está molhado de xixi, tem todo direito de chorar”*, *“ Eu estou aqui, não precisa chorar, já vou te atender”*, *“ Já sei você está chorando porque não quer ver o mundo deitado, vou te ajudar a levantar”*, *“Tá coçando esta boca chata cheia de dente, tá doendo né?”*.

18/03/16 (tarde)

Enquanto alguns bebês dormiam, outros exploravam objetos na sala e se deslocavam engatinhando pelos espaços entre os colchões onde alguns bebês dormiam. Professora A olhou para Artur e disse: *“Ei, ninguém vai acordar os amigos, aqui é de acordo com o freguês, quer dormir dorme, não quer não dorme...”* Professora M olhou para Professora A e

disse: *“Realmente eles são muito diferentes”*. Professora A comentou: *“Pois é, no primeiro semestre a gente ensina a andar, depois a gente quer que senta”*.

As mamadeiras foram servidas aos que estavam acordados, alguns mamaram no colo das professoras, outros sozinhos, recostados em almofadas e alguns recusaram o que foi respeitado pelas professoras: *“Ah, deixa quieto, não quer, não quer...”* (fala da professora M)

Em seguida todos, já despertados, começaram a brincar tendo à disposição no espaço brinquedos para empurrar e puxar e em outro espaço colchonetes para aqueles que ainda são pequenos e precisam de apoio para sentar.

Enquanto a professora M permanecia brincando com os bebês, as professoras A e E levavam as crianças para serem trocadas uma a uma ou aproveitando para darem o banho do dia naquela que porventura fizessem cocô. As professoras normalmente se revezavam nestas atividades, enquanto duas trocavam ou alimentavam, a outra brincava com as crianças.

No meio da tarde, alguns começaram a demonstrar sono, cansaço e foram colocados para dormir no espaço com colchonetes disponível no canto da sala.

A professora M fez uma leitura de história para a metade do grupo que permanecia acordada. Aos poucos as professoras E e A, com auxílio de outro funcionário do CEI foram levando para jantar aqueles que demonstravam fome.

ANEXOS

ANEXO A

Quadro das idades

BERÇARIO I ABC

Sala 01

Professoras Manhã:

D. , C. e N.

Professoras Tarde:

A. , E. e M.

BERÇARIO I A			
Nº Chamada	Nome do Aluno	Data Nascimento	Nome Mãe
1	ANNA LAURA GUEDES LAMERATO	08/04/2015	JENNIFER SILVA GUEDES
2	ARTHUR FERNANDES DELDUQUE	26/04/2015	SANDRA CONCEIÇÃO FERNANDES
3	BEATRIZ FIGUEIREDO DE SOUZA	06/09/2015	MARIA DO AMPARO FIGUEIREDO DE MOURA
4	GUSTAVO BRAGA LIMA	08/08/2015	ANTONIA ANASTÁCIA DA SILVA
5	HEITOR VIEIRA MENDONÇA	12/07/2015	SHEILA CANDIA VIEIRA
6	HUGO MIGUEL RODRIGUES DE OLIVEIRA	07/05/2015	BRENDA KAROLAINA RODRIGUES DA SILVA
7	LETICIA MARIA DA SILVA	22/06/2015	ERICA MARIA DA SILVA

BERÇARIO I B			
Nº Chamada	Nome do Aluno	Data Nascimento	Nome Mãe
1	ARTUR SANTANA DE CARVALHO	24/08/2015	ELIZABETE SANTANA DE CARVALHO
2	JOAQUIM ALVES MELO DE LIMA	25/05/2015	EUGENIA ALVES DE MELO
3	LIVIA OLIVEIRA GASPAR	15/06/2015	SANNY MIRELLA OLIVEIRA DO NASCIMENTO
4	LUCAS GABRIEL RIBEIRO DOS ANJOS	23/05/2015	JESUINA AUGUSTA RIBEIRO
5	LUIS FERNANDO ALVES RIBEIRO	16/06/2015	THAIS ALVES DA SILVA
6	MARIA FERNANDA CARNEIRO DOS SANTOS	20/06/2015	TAMIRES CARNEIRO DOS SANTOS
7	SOPHIA BERNARDO COSTA	04/04/2015	LIVIA DE MACEDO COSTA

BERÇARIO I C			
Nº Chamada	Nome do Aluno	Data Nascimento	Nome Mãe
1	MIGUEL CARVALHO DA SILVA	01/05/2015	KEILANE SUELLEN DE CARVALHO
2	RODRIGO CESAR LIMA BROWN	21/08/2015	SIMONE LIMA DE BRITO
3	SOPHIA VITORIA LIMA DA SILVA	04/07/2015	SHEILA LIMA DA SILVA
4	THIAGO VICENTE DA SILVA	13/08/2015	PATRICIA SERAFIM DA SILVA
5	VALENTYNNA SILVANO RAMOS DA SILVA	27/05/2015	ELLEN APARECIDA RAMOS DA SILVA
6	VINICIOS CRUZ MILANI	05/05/2015	JOANA CRUZ DA SILVA
7	YASMIN VITORIA ROQUE SILVA	07/07/2015	JESSICA NOBERTO ROQUE

ANEXO B

Legendas do DVD – Os protagonistas do ano

**nesta história a diversão foi garantida
sentimos texturas, conhecemos objetos novos e cores...
...brincamos com água...
...regamos a horta
... conhecemos o gostinho de brincar e comer gelatina...
ahh... as músicas e as brincadeiras de roda
... e as caixas... quanta diversão, quantas descobertas
o que podemos fazer com cones, argolas, garrafas e bacias
... brincar de esconder
... adoramos ouvir e contar histórias
... no tanque de areia, criamos e recriamos brincadeiras
descobrimos esconderijos
...aprendemos que somos capazes de muitas conquistas
fizemos grandes... pequenos amigos
... e sabemos quem nós somos**