

Rosinete Valdeci Schmitt

**AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE PROFESSORAS, BEBÊS E
CRIANÇAS PEQUENAS: CONTORNOS DA AÇÃO DOCENTE**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Ensino e Formação de Educadores da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eloisa A. Candal Rocha

Florianópolis
2014

Ficha catalográfica
verso

Folha de aprovação da defesa com assinaturas

À Sara,
que alterou minha existência,
da forma mais radical que eu poderia sentir.
Que me ensina a cada dia o sentido do amor incondicional.
Ao Reinaldo, meu amor, que caminha sempre comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, profundamente, à todas e todos que contribuíram em minha constituição, e conseqüentemente para composição desta pesquisa. São tantas pessoas, que tenho receio de esquecer alguém. Assim, opto por agradecer sem citar nomes, com a esperança que cada um possa se reconhecer em minha gratidão, na trajetória de minha vida. Familiares, amigos, amigas, professores, professoras, meninos, meninas, colegas de trabalho, OBRIGADA.

Agradeço, de forma especial, às professoras, aos bebês e às crianças pequenas, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Existir c'est coexister
Gabriel Marcel

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de doutorado, teve como objetivo conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, em uma creche pública do município de Florianópolis, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nesta faixa etária. Partiu da perspectiva que a docência se constitui na relação com outros, e que na Educação Infantil toda e qualquer relação social vivida no âmbito da instituição (e mesmo fora desta) incide sobre a constituição das crianças e sua aprendizagem. Assim, considerou-se que as relações das crianças entre si e com o espaço, apresentam-se também como objeto de interesse da ação docente, e como possibilidade de sua própria ressignificação, a partir do assentamento de uma perspectiva dialógica, que buscou dar visibilidade à ação social das crianças neste contexto. A pesquisa situa-se no campo da Pedagogia, especificamente da Pedagogia da Infância, e recorre a uma interlocução disciplinar, envolvendo as contribuições das Ciências Sociais, da Filosofia da Linguagem do russo Mikhail Bakhtin e da Psicologia, sob uma perspectiva teórico-crítica que toma como base a constituição sócio histórica das crianças e da infância, considerando a ação delas nos contextos que fazem parte. Realizou-se um estudo etnográfico, em dois grupos etários: um formado por 15 bebês com idade de seis a dez meses, e o outro, formado por 15 crianças pequenas com idade de um ano e oito meses a dois anos e dois meses, e suas respectivas professoras, durante um ano, no intuito de conhecê-las a partir de suas ações em contexto. Os dados foram obtidos por meio da observação e descrição densa, com auxílio da filmagem, de fotografias e dos registros escritos diários, sistemáticos e contínuos, o que resultou num inventário de relações estabelecidas pelos grupos pesquisados no espaço da creche. A análise evidenciou a composição de uma multiplicidade simultânea de relações que ocorre nos grupos pesquisados, envolvendo não apenas a ação das professoras sobre ou com as crianças e bebês, mas também, de forma concomitantemente, diversas outras ações e relações iniciadas pelas crianças entre si e com o ambiente. Esta composição relacional indica a existência de uma ação docente não-linear, dada a condição de uma policronia, que envolve uma série de ações simultâneas vividas pelos diferentes atores que compõem este contexto. A ação simultânea das crianças neste espaço, indica a necessidade de pensar em uma ação docente que se efetiva não apenas pela presença diretiva das professoras, mas enfaticamente, por uma composição de tempos e espaços, que são estruturados inicialmente pelas profissionais, para as experiências pessoais e coletiva das crianças. A atenção individual,

marca a composição relacional, especialmente com os bebês, e é um dos aspectos constituintes e propulsores desta multiplicidade simultânea de relações. Todavia, observou-se que a atenção individual que ocorre, sobretudo, nas relações que envolvem o cuidado corpóreo-afetivo, não, necessariamente, implicam em uma atenção singularizada, visto que o contexto coletivo, quando não pensado em sua heterogeneidade, tende a reificar determinadas ações realizadas pelas professoras, dada a sua repetição. Observou-se, ainda, que a dimensão corporal é central na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas, tanto no que se refere a visibilidade das ações sociais destes, como também, das professoras com quem eles se relacionam. Acerca ainda da dimensão corporal, observou-se uma interferência forte da dimensão biológica dos bebês na constituição das dinâmicas relacionais no contexto da creche. Esta interferência vai se alterando na composição das relações dentro da instituição, à medida que os bebês vão crescendo e se inserindo nas regras da instituição.

Palavras chaves: Ação docente, bebês/crianças pequenas, relações sociais.

ABSTRACT

The aim of this research was to know and to analyze the social relationships developed by educational professionals and children from 0 to 2 years old in a governmental day care center of the Florianópolis municipality. The focus has been the outlines that specify the educational action in this age group. The study is rooted on the perspective that teaching is constituted by the relationship with others and that, in child Education, every social relationship experienced in the ambit of the institution (and even out of the same) falls upon the children's constitution and their learning. Therefore, it was considered that the children's relationships among them and with the surrounding space are too an object of interest of the educational action and a possibility of a review of signification. The study has its base on the establishment of a dialogic perspective, which aims at giving visibility to the children's social action in this context. The research is placed in the field of the Pedagogy, specifically of the Pedagogy of the Childhood. It applies a dialogic perspective, involving the contributions of the Social Sciences, of the Language Philosophy of the Russian Mikhail Bakhtin and of the Psychology. Thus, it is conducted under a theoretical and critical perspective that stands on the children's socio-historical constitution and on the childhood, considering their action in the contexts that they take part. An ethnographic study was conducted during one year in two groups with different ages: one formed by 15 babies with age from six to ten months, and the other, formed by 15 small children with age of one year and eight months to two years and two months. Their respective educational professionals have been too involved with the intention of knowing them starting from their actions in their environment. The data were obtained through the observation and dense description, with aid of filming, of pictures and of the daily written registrations, systematic and continuously, what resulted in an inventory of established relationships of the researched groups within the room of the day care center. The analysis reveals the composition of a simultaneous multiplicity of relationships that happen in the researched groups, not just involving the professionals' action on or for the children and babies, but also, of concomitant form, several actions and relationships initiated by the children among them and with the environment. This composition of relations points out to the existence of a non-linear educational action, given the condition of a set of multifarious actions, a polychronic ability, that involve a series of simultaneous actions experienced by the different actors who make up this context. The children's simultaneous activity in

this space indicates the need to think an educational action that is executed not just by the professionals' directive presence, but emphatically, from a composition of times and spaces that are structured, initially by the professionals, to the personal and collective experiences of the children. The individual attention marks the composition of relations, specially, with the babies. It is one of the constituent and propeller aspects of this simultaneous multiplicity of relationships. Though, it was observed that the individual attention happened over all in the relationships that involve the corporal-affective care, not necessarily, they implicate in a single made attention, because the collective context, when not considered its heterogeneity, tends to transform in objects, convert some determined actions accomplished by the educational professionals, given its repetition. It was observed too that the corporal dimension is central in the composition of the social relationships with babies and small children, as far as it concerns the visibility of the social actions of these, and to the professionals with whom they link, as well. Yet as regard to the corporal dimension, it was observed a strong interference of the babies with the constitution of the dynamics of relations in the context of the day care center, in the crossing of their bio-psico-social and cultural condition. This interference is further modifying the composition of the relationships inside of the institution to the measure that the babies are growing up and self inserting in the rules of the institution.

Key words: Educational action, babies/small children, social relationships.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. AS RELAÇÕES SOCIAIS NA COMPOSIÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COM BEBÊS.....	32
2.1 ENTRE DESCOMPASSOS: A CONSTITUIÇÃO DO CARÁTER DOCENTE DAS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM CRIANÇAS PEQUENAS E BEBÊS NA CRECHE.....	33
2.1.1 Docência e a ação docente com os bebês: aproximações conceituais.....	44
2.1.2 O caráter relacional/interativo da ação docente.....	53
2.2 RELAÇÃO SOCIAL E AÇÃO SOCIAL: CONCEITOS-CHAVE PARA O ENTENDIMENTO DE UMA AÇÃO DOCENTE DESCRITA PELA CONDIÇÃO RELACIONAL.....	60
3 O CAMPO DA PESQUISA: TRAMA DO CAMINHO METODOLÓGICO.....	77
3.1 A ESCOLHA DO CAMPO.....	78
3.1.1 Dos arredores à instituição: imagens de um contexto.....	80
3.2 À PORTA DE ENTRADA; UM OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS DOS GRUPOS 1 E 2.....	96
3.2.1 As crianças, as famílias e a profissionais do Grupo 2.....	98
3.2.2 Os bebês, as famílias e as profissionais do G1.....	103
4 UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	114
4.1 DOS RECURSOS METODOLÓGICOS.....	127
4.1.1 A observação participante.....	129
4.1.2 Filmagem e fotografia: a imagem como registro denso.....	139
4.1.3 Entrevistas com as profissionais.....	144
4.2 DAS ENTRADAS E PERMANÊNCIA EM CAMPO.....	145
5 AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS, BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DA CRECHE: CONTORNOS DA AÇÃO DOCENTE.....	160
5.1 DO TEMPO MOCRÔNICO AO TEMPO POLICRÔNICO DAS RELAÇÕES NA CRECHE – ADENTRANDO NO COTIDIANO DOS GRUPOS PESQUISADOS PELA DESCRIÇÃO DE SUA ROTINA	164
5.2 DA MULTIPLICIDADE SIMULTÂNEA DAS RELAÇÕES CONSTITUIDAS ENTRE BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS E PROFESSORAS: INDÍCIOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA AÇÃO DOCENTE NÃO LINEAR.....	182

5.3 AS AÇÕES DE CUIDADO NA COMPOSIÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE.....	203
5.3.1 As relações em torno da atenção individualizada no contexto coletivo da creche	211
5.3.2 O corpo na composição das relações entre professoras, bebês e crianças pequenas na creche	232
5.4 AS RELAÇÕES ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS E O CONTORNO DA AÇÃO DOCENTE PELA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	242
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	257
REFERÊNCIAS.....	265

1. INTRODUÇÃO

[...] as pedrinhas de nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade”
(Manuel de Barros)

As relações sociais entre professoras e crianças com idade de 0 a 2 anos foi o objeto de estudo desta pesquisa, que ocorreu a partir de um estudo etnográfico realizado em uma creche pública do município de Florianópolis, na busca de compreender como tais relações caracterizam e contornam a ação docente nesta faixa etária.

Os motivos para realização desta se cruzam entre minha trajetória profissional/acadêmica e os enunciados presentes no campo da Pesquisa em Educação e na Infância, acerca da necessidade de conhecer e compreender as especificidades que comportam a educação de crianças pequenas em espaços institucionais na atualidade.

A temática, e até mesmo o campo de pesquisa, uma creche municipal de Florianópolis, não eram desconhecidos por mim. Ao contrário, estes faziam parte da história de minha constituição profissional e acadêmica, o que gerou, de forma marcante, um sentimento de intimidade que me acompanhou ao longo deste estudo. Sentimento perturbador, que exigiu uma constante vigilância e a constituição de um distanciamento, para que eu pudesse, da melhor maneira possível, *vasculhar o quintal de casa* a busca do novo.

No que se refere a intimidade com o campo, esta pode ser explicada pela menção de diversos aspectos, dentre eles: o fato da pesquisa estar situada na Educação Infantil, área que atuo profissionalmente; a situação do estudo empírico ocorrer em uma creche pertencente a mesma rede de Educação em que estou vinculada¹, o fato de ter atuado por muito tempo como professora de bebês, e ainda, por tratar de uma temática na qual tenho trabalhado, há alguns anos, na formação de professores.

¹ Embora eu nunca tenha trabalhado na instituição em que realizei a pesquisa, as creches em que já atuei fazem parte da mesma Rede de Educação. Além disto, por alguns anos, estive vinculada a Diretoria de Educação Infantil desta mesma rede, o que, de certa forma proporcionou uma aproximação com as unidades educativas de maneira geral.

Embora a proximidade com o campo investigativo pudesse trazer riscos ao discernimento de meu papel enquanto pesquisadora na instituição e na própria interpretação dos dados produzidos neste processo, é inegável que tal situação também apresentou algumas vantagens, visto que já conhecia alguns caminhos para obter terminadas informações, tinha conhecimento das condições de trabalho das professoras e estava informada do funcionamento e dos trâmites legais para o acesso às instituições da rede. Isto, de certa forma, economizou esforços no processo de pesquisa.

Além desta proximidade com o campo de pesquisa, a intimidade também se instalou por outra via. Qual seja, o fato do estudo ser continuidade de uma pesquisa realizada no mestrado. (SCHMITT, 2008)

Ou seja, não pesquisei apenas um campo conhecido devido a minha profissão, mas também, uma temática sobre a qual já havia me inserido no debate. Desta forma, a distância necessitou ser duplamente produzida: primeiro a distância da condição da professora de educação infantil, que vai praticamente pesquisar em seu “*quintal*”, a creche como um ambiente de trabalho que habita em mim, e segundo, a distância exigida com relação à pesquisa já realizada, pois a continuidade daquele estudo necessitava ser conduzido pela interlocução, e não pela repetição ou constatação do já dito.

Esse exercício de distanciamento, de estranhar aquilo que pretensamente se colocava em mim numa condição de intimidade, foi extremamente difícil, e instalou sérias dúvidas quanto a validade e a originalidade deste novo estudo. Será que não estaria repetindo as mesmas análises?

Mas, assegurando-me numa perspectiva bakhtiniana, em que cada evento é único, e sendo a pesquisa um acontecimento, avalio que durante o percurso, o estudo obteve contornos próprios, a partir dos novos objetivos traçados e de novas interlocuções construídas com aqueles com quem me encontrei e dialoguei ao longo deste processo.

Como se trata de uma continuidade, cabe, ainda que de forma sucinta, apresentar as origens deste estudo a partir da pesquisa realizada anteriormente.

A pesquisa de mestrado (SCHMITT, 2008) tinha também como tema central as relações sociais constituídas entre professoras e bebês, em uma instituição de educação infantil pública municipal. O objetivo daquela pesquisa era conhecer como e com quem os bebês de 4 meses a 1 ano de idade, estabeleciam relações na creche. Partia da perspectiva de que embora as relações com as professoras fossem importantes na vida de cada bebê, neste espaço coletivo, eles viviam outras relações, que

precisavam ganhar visibilidade, relativizando a ideia da centralizada dos adultos em suas relações.

O estudo reafirmava a ideia defendida por muitos autores (ROSSETTI-FERREIRA, 1988; BATISTA, 1998; PRADO, 1998; COUTINHO, 2002; ÁVILA, 2000; TRISTÃO, 2004 etc.) de que a creche apresenta aos bebês uma possibilidade de múltiplas relações, constituídas no encontro diário e contínuo com outras crianças e adultos. Desta forma, não se tratava de descrever apenas a relação das professoras com os bebês pesquisados, mas, considerar outras formas relacionais que se compunham neste espaço. A pergunta, “com quem os bebês se relacionam?”, foi orientadora para este estudo.

A divisão das categorias, a saber: o outro adulto, o outro criança e o outro coletivo, que respondeu à questão acima citada, serviu para uma organização metodológica da análise. Ou seja, a pesquisa apresentou de forma descritiva a composição destas relações estabelecidas pelos bebês com seus outros no ambiente da creche pesquisada.

Contudo, essas categorias se constituíam por um aspecto de intersecção que as ligavam e as movimentavam na composição do contexto pesquisado. Ou seja, na pesquisa observei que as relações entre professoras e bebês interferiam nas que ocorriam entre os próprios bebês e na composição da vida coletiva, e vice-versa. Atravessavam essas relações aspectos gerais dos sentidos atribuídos à função da creche, como também a ação ativa dos atores sociais que fazem parte deste espaço social.

A organização do espaço apareceu como aspecto pedagógico importante para as relações com e dos bebês, principalmente pela condição da *não onipresença* das professoras entre eles. Nas cenas observadas na pesquisa, percebeu-se que os bebês viviam relações longe do acompanhamento e direcionamento delas, em situações circunscritas por esse espaço. De maneira geral, estas interações entre os bebês, ocorriam grande parte do tempo de forma concomitante com as relações de cuidado corpóreo-emocional, em que as professoras ficavam grande parte do seu tempo envolvidas, principalmente nos momentos de higiene e alimentação.

De certa forma, essas situações indicaram que o “*não estar próximo*” “*não estar na cena*” não exime professora de sua ação responsiva (BAKHTIN, 1993) de planejamento e de previsibilidade de condições que possam garantir e enriquecer as ações e relações vivenciadas com e entre os bebês. Esse fato, já percebido por Rossetti-Ferreira na década de 1980, indicou a necessidade da professora não apenas planejar as ações que envolvem a sua presença direta, como

também a necessidade de prever um ambiente em que os bebês possam estabelecer suas relações. Essa afirmação se baseou também em Bondioli e Mantovani (1998), ao considerar que ser professora de educação infantil inclui também o papel de *facilitador* das trocas entre as crianças, tendo o espaço e sua organização como um dos elementos imprescindíveis para tal. Compreendeu-se, assim, que as relações dos adultos profissionais com os bebês e outras crianças também ocorrem por intermédio dos elementos, pensados ou não, na composição desse espaço.

O cuidado apareceu como uma importante dimensão constituinte das relações entre bebês e professoras no contexto da creche. Como parte do processo educativo, observou-se que o cuidado faz parte das ações desse espaço, envolvendo as relações diretas e indiretas entre adultos e crianças. Além da necessidade de afirmar o aspecto pedagógico das ações de cuidado corpóreo-emocional como parte do planejamento e da ação da professora de educação infantil, as análises desenvolvidas naquela pesquisa afirmaram a necessidade de perceber o cuidado para além dos momentos de alimentação, higiene e sono. Ou seja, considerou-se que a dimensão do cuidado está presente, ou deveria estar, em outras ações planejadas pelo professor, como na organização de espaços acolhedores e convidativos para os encontros entre os bebês, na escolha dos materiais, na entonação da voz e da comunicação do corpo, na postura sensível de *auscultar e responder* aos pequeninos.

Isso exigiu também a observação da ação ativa dos bebês nesse espaço, rompendo com a ideia de passividade atribuída a eles nos processos de socialização. Afirmou-se que é imprescindível visualizá-los como outros, que sentem, percebem e respondem nas suas relações, à medida que se constituem nelas.

Deste estudo ficaram lacunas e dúvidas que endossaram o desejo da continuidade, em uma pesquisa de doutorado. Este desejo apresenta-se, sobretudo, pela ausência da intersecção das relações na composição descritiva deste coletivo. Ou seja, as relações aparecem, na pesquisa anterior, descritas de forma separada, e com poucas análises sobre seus cruzamentos, apesar de uma indicação generalizada. Além disto, há o desejo de uma análise mais aprofundada da ação docente com bebês, partindo da perspectiva de que as relações vividas neste espaço se apresentam como um aspecto fundante e central do contorno de sua especificidade.

Ou seja, nesta pesquisa de doutorado busco dar visibilidade a composição relacional vivida por professoras, bebês e crianças pequenas na creche, a fim de compreender como tais relações contornam e afetam a composição específica da ação docente com esta faixa etária.

É importante salientar que a trajetória de ambos os trabalhos, tanto o de mestrado, como este atual, enquadram-se em um movimento de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), cujo um dos eixos centrais encontra-se no interesse de conhecer as crianças pequenas e suas relações educativas, entendendo estas como relações sociais permeadas por implicações pedagógicas.

Alguns estudos que fazem parte da história do NUPEIN, como Coutinho (2002), Agostinho (2003), Oliveira (2001), Francisco (2005), Lessa (2011) Buss-Simão (2012), entre outros, contribuem para alicerçar a ideia de pesquisar tais relações educativas tomando como fonte de informação e conhecimento a ação das crianças em suas relações, com os seus pares e com as profissionais das instituições. Outras pesquisas, envolvendo especificamente os bebês, somam-se a esta contribuição, ao darem visibilidade a presença das crianças de 0 a 2 anos, e as especificidades de suas relações educativas no âmbito da creche. Dentre estas é importante citar Tristão (2004) que pesquisa as especificidades que envolvem o “ser professora de bebês”; Castro (2011) que investiga as manifestações comunicativas entre bebês de uma creche; Duarte (2011) que pesquisa a especificidade da ação docente com bebês.

No que concerne às pesquisas com bebês e crianças pequenas, ou se preferirem, com crianças com idade entre 0 e 3 anos, é importante também considerar que os estudos supracitados fazem parte, em um âmbito mais geral, de um conjunto de produções acadêmicas que nos últimos anos vem indicando o interesse, ou mesmo uma resposta à necessidade evidenciada, em torno da educação desta faixa etária.

Se há algum tempo atrás a área da Educação enunciava uma ausência significativa de produções que tratassem da educação das crianças de 0 a 3 anos em espaços coletivos, atualmente pode-se afirmar que, embora a passos relativamente lentos, há um alargamento contínuo de pesquisas e estudos sobre a temática. Já não é possível afirmar que não temos no âmbito das pesquisas nacionais estudos que tratem da educação de bebês e crianças pequenas em espaços de educação coletiva.

Mesmo que possamos considerar a existência de uma desproporcionalidade quantitativa entre os estudos com esta faixa etária e os que envolvem crianças de mais idade (ROSEMBERG, 2012), é preciso considerar o seu importante crescimento, principalmente no campo da Educação.

A partir de uma comparação entre diferentes levantamentos de pesquisas que tratam da educação de 0 a 3 anos, evidencio um aumento gradativo e contínuo nas últimas décadas. Em um primeiro levantamento

realizado por Strenzel (2000), acerca da produção de teses e dissertações sobre educação infantil nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, entre os anos de 1983 e 1998, observa-se que de 387 pesquisas, 14 referiam-se à educação da criança de zero a três anos; todos da década de 1990, período de intensas modificações para educação infantil na legislação nacional.

Na pesquisa de mestrado (SCHMITT, 2008), constatei que esse número cresce não apenas na área da Educação, mas também em outros campos de conhecimento. A partir do levantamento do banco de dados da CAPES e da ANPED até o ano de 2005, foram encontrados 58 trabalhos, entre teses e dissertações: 31 da área da Educação, 16 da Psicologia, 05 das Ciências da Saúde, 03 das Ciências do Movimento, 02 do Serviço Social e 01 da Econômica Doméstica. Esse alargamento, ainda que pequeno, da produção científica a respeito da educação das crianças de zero a três anos, ocorre significativamente no final dos anos de 1990 e início de 2000.

De acordo com o levantamento realizado para contextualização desta pesquisa, observei a continuidade do aumento de pesquisas nacionais que tratam sobre a educação infantil de zero a três anos. A partir do cruzamento dos descritores “creche”, “bebês”, “educação de zero a três anos”, foram encontrados no banco de teses da CAPES: 94 pesquisas que tratavam da temática, entre os anos de 2006 e 2011. Destas, 70 eram dissertações e 24 eram teses; originárias predominantemente na área da Educação (54 dissertações e 16 teses)².

Observo, na comparação entre o primeiro e último levantamento, um crescimento significativo de 671,42% das pesquisas que tratam das relações educativas com crianças de 0 a 3 anos no contexto da educação infantil. É importante considerar que o primeiro levantamento, realizado por Strenzel (2000), tem um recorte da produção de 15 anos, entre 1983 e 1998, enquanto que o último realizado para esta pesquisa, é de cinco anos, 2006 a 2011³. Ou seja, há um aumento contínuo das pesquisas, e uma intensificação nos últimos anos⁴.

² No campo da Psicologia foram encontradas 20 pesquisas (13 dissertações e 7 teses); no campo da Saúde foram encontrados 02 estudos (1 tese e 1 dissertação) e no campo do Serviço Social 1 dissertação.

³ A escolha por iniciar o levantamento a partir de 2006 intencionou dar continuidade ao levantamento realizado no mestrado, no qual o recorte temporal foi até 2005.

⁴ No levantamento não foram consideradas as pesquisas que não tinham suas temáticas relacionadas as relações educativas. Chamo a atenção para uma

Alguns dos motes propulsores deste crescimento são os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, que reconhecem o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas, vinculando esse serviço às Secretarias de Educação, sob a exigência de contratação de profissionais com formação específica na área da Educação Infantil. Essas conquistas na legislação, frutos de reivindicações dos movimentos sociais na luta pelos direitos das crianças e das mulheres, formam um cenário de avanços, mas, também de problemas a serem resolvidos, como a falta de recursos e a formação de profissionais para área.

A exigência de formação para profissionais que atuam com a infância, especificamente na faixa etária de 0 a 3 anos, evidenciou também a falta de produção de conhecimento sobre *ser professor* de crianças pequenas, como também a respeito de quem são os bebês e de que forma vivem suas infâncias no espaço coletivo das instituições.

De fato, grande parte das pesquisas possuem como objeto de investigação as práticas e concepções das profissionais que atuam com as crianças pequenas. Estudos como os de Flores (2000); Ávila (2002), Demartini (2003) e Tristão (2004), Guimarães (2008), Duarte (2011) trazem importantes indicações sobre a formação e atuação das professoras de bebês, e intensificam o anúncio da necessidade de considerar as crianças como informantes importantes de seus contextos de educação.

Esses estudos supracitados, à medida que analisam a ação e formação das professoras, indicam, também, a necessidade de uma aproximação e de um (re) conhecimento das ações dos bebês, como aspecto imprescindível para a constituição, a compreensão e o fomento da ação docente.

série de estudos, principalmente do campo da saúde, que possuem como objeto de análise a intervenção ou influência do ambiente da creche sobre a saúde das crianças. A aquisição de patologias, tais como otite, verminoses, doenças pulmonares, entre outras, aparecem como pontos de pesquisa destes estudos, tendo como parâmetro a frequência destes estados patológicos em crianças com idade de 0 a 3 anos frequentadoras de creches, em sua maioria, públicas. Estes estudos apresentam a creche como *lócus* investigativo, não apenas pela facilidade de encontrar um grande número de crianças reunidas, mas essencialmente pelo interesse de estudar as influências destas instituições na saúde de crianças pequenas.

Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001, p. 11), indicam que

... os estudos sobre a formação dos profissionais têm antecedido aqueles sobre *a própria definição das particularidades dos profissionais de educação infantil*, tais como as características de sua função e atuação prática e, mesmo de sua identidade e configuração pessoal. (grifo meu)

Assim, observo que não basta apenas investigar as professoras nas suas condições formativas ou em suas práticas, que se encontram muitas vezes engendradas numa visão desenvolvimentista, que mais dá visibilidade para as limitações das crianças pequenas, do que para suas capacidades. De acordo com os autores supracitados, é mister investigar *as particularidades* dessa profissão, o que inclui ir ao encontro também das crianças, conhecê-las em suas relações e especificidades, a fim de caracterizar a função da docência com e na infância.

Nessa perspectiva, os diálogos da Educação com outras áreas do conhecimento, a saber, a História, as Ciências Sociais, a Psicologia, a Filosofia, tem contribuído para aproximações a respeito das crianças e suas infâncias, em suas diversas dimensões. Em especial, a Sociologia da Infância tem orientado vários estudos, de maneira significativa, dando visibilidade às crianças e suas infâncias, em diferentes contextos, envolvendo aspectos como: o brincar, a produção cultural, os contextos escolares, o trabalho infantil, dentre outros.

Especificamente no contexto da Educação Infantil (COUTINHO, 2010; AGOSTINHO, 2010; LESSA, 2011), o diálogo com esse outro campo de conhecimento, tem possibilitado a aproximação e compreensão da atuação das crianças como atores sociais, nas relações com adultos e coetâneos, sob o reconhecimento de que elas, não apenas se inserem em um mundo social e cultural, mas também agem sobre este e (re) produzem cultura. Ou seja, a afirmação da existência da cultura infantil entendida como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” (Sarmiento, 2003a, p. 54).

Pesquisadores como Jenks (1982, 2005) Corsaro (2004), Sarmiento (2005), Ferreira (2004), Prout (2004), e outros, consideram que a Sociologia da Infância, ainda que composta por correntes e perspectivas teóricas diferentes, apresenta uma perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, compreendendo as crianças como atores sociais de pleno

direito e, interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que elas estabelecem entre si e com os adultos.

Nesse sentido,

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. (SARMENTO, 2005, p. 363)

Isso não significa o isolamento dos grupos infantis, mas a possibilidade de investigar a infância e suas determinações pelas considerações e ações tecidas *com e pelas* crianças nos diversos âmbitos sociais. Esse aspecto é central nessa proposta de investigação, pois contribui na perspectiva de descentralizar o olhar e a interpretação dos adultos sobre a sua atuação com as crianças, percebendo estas últimas como *outro*, e, portanto atores sociais, em relação com seus pares e com adultos, numa construção dos sentidos e significações sobre a infância e sobre os processos sociais e educativos que os constituem.

Assim, esta pesquisa compartilha com a defesa de que a infância é constituída não pela descrição isolada da natureza das crianças, mas como por uma construção social, variável e cultural, considerando-as como atores sociais no processo de socialização.

Essa consideração é pertinente, ao modificar a perspectiva de estudos das crianças pequeninas, especificamente as que possuem menos de dois anos, ao apontar a necessidade de investigá-las não mais como indivíduos isolados em si, mas pertencentes e participes de uma condição histórico-social. O foco deixa de ser a criança isolada, ou o que está internamente nesta, mas o que ocorre *entre* ela e os atores sociais com quem se relacionam. Encontra-se assim, outra contribuição da Sociologia da Infância nas pesquisas na Educação, que é de abarcar o processo de socialização da infância no contexto coletivo.

Segundo Corsaro (2004) os aspectos individuais se desenvolvem ao longo de um processo coletivo, do qual as crianças fazem parte, sendo necessário

... considerar como é que diferentes características estruturais e institucionais constroem e capacitam os processos colectivos de interesse. Deste ponto de vista, o desenvolvimento humano, ou talvez seja melhor dito, o *desenvolvimento dos humanos*, é sempre colectivo e as transições são sempre produzidas colectivamente e partilhadas com outros significativos. (CORSARO, 2004, p. 2)

Se já nos é recente a indicação do estudo *com* crianças em seus grupos sociais, a sua consolidação encontra-se ainda mais embrionária quando nos referimos aos bebês. Isso não apenas pela tradição científica, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento, em tratar o estudo *da* criança na centralidade biológica e psíquica do indivíduo, como também pelo desafio posto aos pesquisadores na interpretação daquilo que comunicam os bebês.

É verdade que os primeiros estudos sobre os bebês tradicionalmente ocorreram na perspectiva metodológica de situações individuais testadas em laboratórios, sem que os aspectos sociais e culturais dos ambientes de origem e de socialização destes fossem levados em conta, inclusive no papel de produzir transformações no funcionamento cognitivo. Estes estudos, inicialmente, privilegiavam a caracterização e descrição do funcionamento das atividades neuropsíquicas a fim de classificá-las e objetivá-las em etapas descritivas do desenvolvimento, com metodologias desenvolvidas em ambientes em que possíveis variantes estavam, supostamente, sob controle.

Segundo uma revisão da literatura nacional e internacional realizada por Amorim, Anjos, Rossetti-Ferreira e Vasconcelos (2003) no campo da Psicologia, o interesse pelas interações estabelecidas entre crianças pequenas começa a ganhar visibilidade a partir da década de 1970, mas centram-se em crianças entre 3 a 4 anos. Apontam os autores que a temática das interações entre bebês (de 0 a 18 meses) apresenta, ainda na atualidade, uma proporção restrita nos estudos desse campo, ainda que haja um crescimento embrionário na perspectiva de buscar indícios que identifique o estabelecimento de interações entre os pequeninos em seu primeiro ano de vida. Musatti (1998) também faz alusão a essa situação, ao observar que a maior parte das pesquisas sobre as interações entre crianças pequenas é mais frequente na faixa etária posterior ao primeiro ano de vida.

No levantamento realizado para pesquisa de mestrado (SCHMITT, 2008) identifiquei que dos 58 trabalhos encontrados entre 1983 e 2005, apenas 6 pesquisas tratavam especificamente das relações/interações estabelecidas entre as crianças de 0 a 3 anos. Todavia, destas, apenas uma envolvia crianças com menos de 1 ano de idade (CRUZ, 1995).

No levantamento atual identifico um crescimento, ainda que pequeno, na análise das relações estabelecida entre bebês. Identifiquei que das 94 pesquisas, entre 2005 e 2011, 12 tratavam das relações/interações entre as crianças. (CAMERA, 2006; ANJOS, 2006; BONOME, 2004; GRANA, 2011; PERREIRA, 2011; SCHMITT, 2008; RODRIGUES, 2008; RAMOS, 2006; CASTRO, 2011; SESTINI, 2005; GUIMARÃES, 2008 e RAMOS, 2010). Destas, 10 anunciam nos resumos envolverem crianças com menos de um ano de idade, indicando um crescimento de interesse nesta temática, ainda que pequeno, considerado o montante analisado.

Nesta pesquisa, o interesse sobre as relações com os bebês e crianças pequenas no contexto da educação infantil, inclui tanto as que são estabelecidas com as professoras como as que são vivenciadas pelas crianças entre si e com o ambiente social/cultural da creche, como via possível de entender estas, não de forma fragmentada, mais inter-relacionadas, na busca de entender as implicações destas com a ação docente. Ou seja, não opto realizar uma análise apenas sobre o que fazem as professoras, mas compreender estas no conjunto de relações que ocorre no contexto do grupo em que estas atuam, o que inclui, necessariamente, a ação dos bebês e crianças pequenas.

É importante mencionar que a problemática que fomenta este estudo apreende questões que podem, a meu ver, auxiliar a compreensão da especificidade da ação docente com bebês e crianças pequenas:

- Pode a ação docente com bebês e crianças pequenas ser analisada apenas com atenção à ação direta das professoras ao grupo de crianças?
- De que forma a ação ativa de bebês e crianças pequenas interferem na composição da ação docente?
- De que forma a ação docente interfere na composição da ação e das relações dos bebês e crianças pequenas no contexto da creche?
- Quais relações prevalecem na composição da ação docente com bebês e crianças pequenas?

- As ações de cuidado físico emocional, ocorridas de forma individualizada com bebês e crianças pequenas dão contornos diferenciados a ação docente das professoras com o grupo de crianças? Quais são estes contornos?
- De que forma as relações ocorridas de forma individualizadas com bebês e crianças pequenas interferem ou são interferidas pelo contexto coletivo da creche?

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas em uma instituição de educação infantil, a fim de compreender como a estrutura destas relações marcam, de maneira específica, a composição da ação docente com crianças de 0 a 2 anos.

Acerca da definição dos participantes da pesquisa, cabe aqui nesta introdução esclarecer algumas decisões tomadas ao longo do estudo, sobre a forma de denominá-lo. Não refiro-me a identificação pessoal de cada um, o próprio conselho de ética já determina o anonimato. Aludo a categorização de sua identidade social, visto que a forma como nomeio-os enuncia perspectivas teóricas e políticas. Desta forma afirmo que esta pesquisa envolve professoras, bebês e crianças pequenas.

No que se refere a categoria professora, tomo como posicionamento a defesa de que as profissionais formadas na área que atuam diretamente com os bebês e crianças pequenas na creche exercem docência, e que, portanto, são professoras. Se toda e qualquer relação estabelecida dentro do âmbito das instituições de educação infantil, são consideradas educativas, e exigem das profissionais reflexões em torno da intencionalidade que permeia a ação direcionada às crianças, observo que as distinções aferidas a estas profissionais estão muito mais implicadas no âmbito político e econômico do que propriamente no que compõe a sua ação.

Com isto, não nego o enfrentamento das contradições encontradas na realidade pesquisada. Ou seja, as mulheres que participam desta pesquisa, não possuem o mesmo cargo, o mesmo salário, o mesmo plano de carreira, ou o mesmo estatuto; apesar de exercerem a mesma atividade cotidianamente. Na creche pesquisada cada grupo era composto por uma professora de 40 horas, e duas auxiliares de sala com carga horária de 30 horas semanais. A formação de base destas era a mesma,

com diferença apenas ao tempo de experiência, que em dois casos era superior ao da professora.

Esclareço que o termo professoras no título abrange as auxiliares de sala, e é orientado por um posicionamento político e reivindicatório do reconhecimento da especificidade da docência na educação infantil, que implica no compartilhamento da ação entre duas profissionais que exercem docência.

Ao longo do texto, utilizo o termo professora, no feminino, considerando que nesta profissão a maioria são mulheres, e apenas faço referência ao cargo de auxiliar nos momentos de descrição das cenas analisadas, a fim de não negar a realidade que fazem parte. De certa forma, a descrição das ações exercidas confirmam a defesa de denominá-las como professoras no texto geral.

Outra escolha realizada, foi identificar as crianças em duas categorias: bebês e crianças pequenas. Embora a definição etária 0 a 2 anos pudessem reuni-las em uma mesma categoria, opto por diferenciá-las a partir da posição social atribuída a estas no contexto pesquisado. Poderia aqui apresentar diversos fundamentos teóricos, sobre as fronteiras cronológicas criadas nas subcategorias geracionais da infância. Mas como mencionam Coutinho (2010) e Gottlieb (2000), não há um parâmetro universal e fixo para definição do fim da primeira infância, ou de ser bebê. Isto é bem variável de acordo com a cultura, com a perspectiva teórica e com o momento histórico. Os autores, mesmo os da área da educação, apresentam recortes etários diferentes para definição de quem são os bebês. Barbosa (2010a) indica a idade de 18 meses, momento em que ocorre a conquista de maior autonomia motora e da linguagem. Flash (2006) pautada na psicanálise indica em torno dos 2 anos, momento que a criança consegue se perceber como *eu*, Coutinho (2010) opta por denominar as crianças de 0 a 2 anos de sua pesquisa como bebês.

A escolha de diferenciar bebês e crianças pequenas nesta pesquisa é orientada pelo campo empírico. Isto não está pautado na forma como as crianças eram chamadas. Ou seja, não é pelo fato das professoras chamarem os que fazem parte de um grupo, de bebês, e os que fazem parte de outro, de criança. A identificação desta diferenciação está localizada nos sentidos atribuídos as ações direcionadas a um e outro grupo. Ou seja, observei na instituição que o grupo das crianças de 0 a 1 ano de idade possuía singularidades que eram significadas de forma diferente do que ocorria com os outros grupos. A partir do grupo 2, formado por crianças com idade de 1 ano e meio a 2 anos, as crianças eram inseridas em lógicas organizacionais que as igualavam com as demais crianças da creche, o que não acontecia com os bebês. Por exemplo: os bebês nunca sentavam

em rodas, não tinham horário definido para dormir, não faziam “trabalhinhos” entre outras ações, enquanto o outro grupo, das crianças de 1 a 2 anos, já se inseria nestas ações de forma recorrente.

Apresentação da tese

A tese está organizada em cinco seções. A primeira, esta introdução, onde busquei apresentar de forma sucinta a origem deste estudo.

Na segunda seção, apresento algumas categorias de base que orientaram a efetivação deste estudo. Começa com a análise da constituição do caráter docente da ação das profissionais que atuam com crianças pequenas na educação infantil, em especial com os bebês, a partir de dados históricos, legais e conceituais em torno da educação infantil no Brasil. Em seguida, na busca de alicerçar a ideia de uma ação docente que se constitui na relação com os bebês, tomando-os também como atores sociais que se constituem e interferem no contexto coletivo da creche, proponho um diálogo na interface com as Ciências Sociais e a Psicologia Histórico-Cultural, apresentando conceitos-chave para composição desta pesquisa, quais sejam: relação social e ação social.

Na terceira seção apresento o contexto da creche pesquisada, informações acerca da condição socioeconômica das crianças, a composição familiar destas, e outros dados do campo empírico. Estas informações ajudarão a compreender componentes da estrutura social que fomentam e regulam as ações de profissionais e crianças no contexto pesquisado.

Na quarta seção apresento a constituição metodológica do estudo, explanando acerca da escolha de realizar uma pesquisa etnográfica, do uso das ferramentas de registro e da inserção e permanência no campo empírico.

Na quinta seção apresento as análises obtidas no campo de pesquisa, com atenção aos aspectos que enunciam e afirmam a especificidade da ação docente com bebês e crianças pequenas. O capítulo está subdividido em quatro partes organizadas a partir da identificação de aspectos que vão configurando o contexto relacional dos bebês, das crianças pequenas e das professoras da creche pesquisada. A primeira parte refere-se à composição dessas relações, a partir da descrição da estrutura organizacional, que fomenta os tempos, espaços e atividades para convívio de vários atores dentro de uma instituição de educação infantil. A partir do segundo subtítulo, apresento a composição do

movimento das relações vividas pelos bebês, crianças pequenas e professoras no contexto pesquisado, indicando uma composição relacional caracterizada pela simultaneidade de ações e interações ocorrida em um mesmo tempo e espaço. Afirmo que tal característica é imperativa aos espaços de educação coletiva de bebês e crianças pequenas, e provocado pelas singularidades que caracterizam esta faixa etária. Na continuidade da análise, elejo dar atenção às relações de cuidado, a dimensão do corpo como influente das relações constituídas neste espaço e as relações dos bebês e crianças pequenas contornadas pelo ambiente, de forma a observar suas intersecções.

2. AS RELAÇÕES SOCIAIS NA COMPOSIÇÃO DA AÇÃO DOCENTE COM BEBÊS

Foto 1 – Professora com os bebês



Fonte: da Autora (05 de junho de 2012)

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo [...] que nos parece familiar para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral.
(BAKHTIN, 2011, p. 04)

O objetivo central desta pesquisa é analisar as relações sociais constituídas entre professoras e crianças de 0 a 2 anos em uma creche, a fim de dar visibilidade aos contornos e as implicações destas relações na composição da ação docente com este grupo etário.

Parto de uma perspectiva de análise que considera a docência uma atividade humana interativa, em que a relação com o/s outro/s. (TARDIF e LESSARD, 2005, 2012; TEIXEIRA, 2007) é o próprio objeto de trabalho docente e, portanto, aspecto fundante da composição da ação das profissionais. Esta menção, no que concerne o espaço da educação infantil, onde as professoras são responsáveis por planejar e estruturar tempos e espaços para ampliar as experiências individuais e coletivas das

crianças pequenas, abre questões acerca de quem são estes outros e que relações se constituem neste espaço de forma a tramar sua especificidade. Quem são os bebês na educação infantil? De que forma suas singularidades marcam a composição das relações sociais vividas neste espaço e da própria ação docente?

Neste capítulo, apresento algumas categorias de base que orientaram a efetivação deste estudo. Início com a análise da constituição do caráter docente da ação das profissionais que atuam com crianças pequenas na educação infantil, em especial com os bebês, a partir de dados históricos, legais e conceituais em torno da educação infantil no Brasil.

Em seguida, na busca de alicerçar a ideia de uma ação docente que se constitui na relação com os bebês, tomando-os também como atores sociais que se constituem e interferem no contexto coletivo da creche, proponho um diálogo na interface com as Ciências Sociais e a Psicologia Histórico-Cultural, apresentando conceitos-chave para composição desta pesquisa, quais sejam: relação social e ação social.

A escolha de compor um diálogo com diferentes campos de conhecimento não exime a responsabilidade de enunciar o lugar de onde se situa esta pesquisa, especificamente, o campo da Educação, assumindo a tarefa árdua de, a partir deste “colóquio teórico”, buscar indicativos que possam auxiliar a reflexão acerca da constituição da prática dos profissionais da área. Enfatizo, ainda, que este caminho interdisciplinar, constituído na interface de vários campos de conhecimento, não desconsidera as diferenças epistemológicas, e toma como aspecto comum uma perspectiva teórico-crítica da constituição sócio histórica humana, considerando a agência dos atores sociais, crianças e adultos, nas relações sociais.

2.1 ENTRE DESCOMPASSOS: A CONSTITUIÇÃO DO CARÁTER DOCENTE DAS PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM CRIANÇAS PEQUENAS E BEBÊS NA CRECHE

É relativamente recente a denominação de “docência” para categorizar a profissão daquelas que se ocupam da educação e cuidado de crianças pequenas em instituições de educação coletiva no Brasil, e ainda mais, a utilização do adjetivo “docente” para definir as ações das profissionais que atuam, especificamente, com a faixa etária de 0 a 3 anos.

A identificação da ação das profissionais da creche, ou mesmo da Educação Infantil de forma geral, pela marca da docência, é parte do processo de constituição e profissionalização deste campo, ainda em vias de consolidação, endossado pelo desafio de afirmação de sua especificidade. Este processo é marcado, de certa forma, por dois movimentos: primeiro, o de afirmar o caráter docente e pedagógico da ação educativa das instituições de educação infantil, afirmando os aspectos que há em comum entre a ação das profissionais que atuam com esta etapa e os demais professores do Sistema Educacional (sobretudo pelo reconhecimento político da função de professoras); e, segundo, um movimento interno no campo da Educação, que procura identificar a especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a da docência exercida em outras etapas. Ou seja, se por um lado a ação dessas profissionais, a partir principalmente da LDB de 1996, exige tarefas de planejar, documentar, avaliar sistematicamente os processos formativos e de aprendizagem de um grupo de crianças, de certa faixa etária, em uma instituição de educação, com regras que normatizam seu trabalho e as caracterizam tal como os demais docentes do Sistema Educacional; por outro, as singularidades dos bebês e crianças pequenas, a função social conferida historicamente à educação infantil não se igualam as demais etapas, exigindo ações e organizações específicas por parte das profissionais e da própria instituição.

O processo, concomitante de identificação e especificação do caráter docente da Educação Infantil, está envolto por uma história de indefinição e de marginalização das funções, dos objetivos e das formas organizacionais das instituições que se ocuparam e ocupam do cuidado e da educação das crianças pequenas, principalmente as da faixa etária de 0 a 3 anos. Isto fica evidente ao perceber que a configuração de sua função e especificidade está relacionada historicamente não apenas pela busca de identificação ao campo da Educação, mas também por um movimento de negação de aspectos conceituais e de práticas que lhe foram conferidas por sua aproximação com as esferas familiar e da escola elementar ou de ensino fundamental.

A educação das crianças de 0 a 3 anos em espaços coletivos, em especial, passou grande parte de sua história numa posição periférica ao sistema escolar (como também em relação à própria pré-escola), sendo inserida como uma ação restrita à assistência social quando da ausência da família, sendo suas instituições definidas como um mal necessário (VIEIRA, 1986) um “lugar de guarda [...] relegado à filantropia, ao voluntariado”. (OLIVEIRA, 2010, p. 09). Manteve também uma fronteira muito tênue com a instituição familiar, dada a proximidade das ações

exercidas em relação ao cuidado com as crianças e dos frequentes “arranjos domiciliares”, em que esteve submetida. De certa forma, a creche esteve situada por muito tempo em uma espécie de *entre lugar* (BHABHA, 1998) configurado entre a escola e a família, o que contribuiu para uma composição frágil, diluída e desvalorizada, tanto da profissional quanto de sua ação junto às crianças. Isto ocorre, sobretudo, pela desvalorização das ações que envolvem o cuidado com o corpo na sociedade de forma geral (ações ligadas também à função materna/feminina), o que remete à ideia de que aquilo que as profissionais fazem na creche se distancia ou se opõe a exigências de uma ordem profissional. No que concerne à profissionalidade no âmbito da educação, as ações da creche, identificadas de forma mais próxima às ações maternas e domésticas, distanciaram-se ou ainda se distanciam, do sentido da docência, em seu sentido original, de ensinar e instruir, ligada à razão⁵.

Os diferentes percursos da história das instituições de Educação Infantil no Brasil, e mesmo na maioria dos países da América e da Europa (CAMPOS, 2008), trazem indicativos da marginalização da educação e cuidado das crianças de 0 a 3 anos (ou das crianças pobres⁶), diferenciando-as das instituições dedicadas às crianças de 4 a 6 anos. De fato, trata-se de um percurso dual, dividido entre a história da creche e a história do jardim de infância⁷, mais tarde denominado de pré-escola. Embora ambos os modelos de instituições tivessem um caráter educativo (ligado a um projeto de sociedade) (KUHLMANN, 1998; CAMPOS, 1994), estes se diferenciavam tanto pelo sentido atribuído a esta educação, como pela clientela a que eram destinadas.

Tendo a assistência higiênico-sanitária (KUHLMANN, 1998) como pressuposto das funções exercidas pelas creches, durante grande parte do século XX no Brasil, as exigências para o exercício da profissão neste espaço foram ínfimas (geralmente ser mulher com alguma experiência no trato dos filhos, dada a crença da naturalização do cuidado sob a condição feminina), sem qualquer referência a formação escolar.

⁵ Ver Cerisara (2002).

⁶ É importante mencionar que as creches brasileiras também atenderam crianças de mais idade, filhos e filhas de operárias, domésticas e famílias pobres, sob o viés da assistência filantrópica. Ver Kuhlmann (1998), Vieira (1986).

⁷ Segundo Leite Filho e Nunes (2013), embora haja controvérsias desta divisão histórica creche / jardim de infância, registros evidenciam que os jardins de infâncias eram mantidos por entidades particulares, apresentavam matrícula de crianças oriundas de famílias mais abastadas, com idade entre 4 e 6 anos.

As mulheres⁸ que trabalhavam nas creches quase sempre não possuíam formação pedagógica, apresentavam baixa escolaridade, e eram denominadas de diferentes formas: crecheira, pajem, monitoras, cuidadoras, quando muito educadoras. Denominações que não apenas inspiram a ideia de uma indefinição ou de uma subalternidade desta profissão, ligadas à desvalorização das relações de cuidado na sociedade, mas também às concepções acerca da criança (incapaz, menor, passiva), da pequena infância (pobre, desvalida) e da sua educação (subalterna) na sociedade, aspectos fomentadores das ações e relações estabelecidas nesse espaço.

Por outro lado, à pré-escola, originária do jardim de infância, é atribuída uma característica pedagógica, destinada inicialmente às crianças com melhores condições sociais, e mais tarde, com a massificação da escola e com a influência da Educação Compensatória, ligada à ideia de preparação e compensação das “carências” infantis, através do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuíam.

Esta trajetória dual fomenta também um perfil diferenciado da profissão das educadoras dessas instituições: enquanto à profissional da creche era atribuída a função de cuidar das crianças e zelar pelo ambiente (limpo e seguro) que as crianças passavam seu dia, a profissional da pré-escola era descrita como aquela que preparava a crianças para a escola do ensino fundamental. Nesta diferenciação, o processo de profissionalização das profissionais que atuavam na pré-escola foi sempre mais visado e concretizado (ainda que em condições mínimas de preparo para o magistério e com muitas contradições quanto à sua identidade) do que as que atuavam na creche. Isto não é algo exclusivo da realidade brasileira, como indicam Maria Malta Campos (2008) em uma análise do perfil dos profissionais de educação infantil na Europa, e Roselaine Campos (2012) que apresenta um mapeamento da educação infantil em países da América Latina.

Campos (2008) considera que a profissionalização da professora de pré-escola, no âmbito internacional, parece estar mais consolidada se comparada com as que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, visto que,

⁸ O caráter feminino da profissão é aspecto importante a ser considerado, embora aqui não me detenha a esta análise. Estudos como de Rosemberg (2012), Carvalho (1999) e Cerisara (2002) podem contribuir para compreensão da influência da categoria gênero na constituição da profissão docente com crianças pequenas.

historicamente, o papel da primeira foi, ou ainda é, ligado ao papel exercido pela professora da educação elementar, ou ensino fundamental, o que hipoteticamente lhe conferiu sempre mais valor. De acordo com a autora, as creches em muitos países não estão ligadas ao sistema de educação (como Portugal, Reino Unido, Estados Unidos, França, entre outros); as profissionais possuem contratação diferente do sistema da pré-escola; e a exigência de formação inicial para atuar na creche é menor se comparada à formação exigida para atuar na pré-escola ou outros níveis.

Segundo Roselane Campos (2012), esta distinção no atendimento é também comum nos países da América Latina. De acordo com a autora, em quase todos os países da América Latina, a Educação Infantil está organizada em dois segmentos ou ciclos: 0 a 3 (ou 2 anos) e 4 (ou 3 anos) a 5 anos⁹. Configura-se neste quadro uma divisão de tarefas dos sistemas educacionais: o sistema público fica responsável pelas instituições formais destinada às crianças de 4 a 5 anos, enquanto que o atendimento às crianças pequenas, as de 0 a 3 anos, é caracterizado na modalidade “não formal”, sob o encargo de organizações não governamentais, dependentes de convênios ou parcerias com o setor público e privado. Esta composição do atendimento dividido entre as faixas etárias ilustra a divisão entre as profissionais que estão ligadas ao sistema de educação e as que são contratadas por outros critérios.

O Brasil representa uma exceção na atualidade, entre os países da América Latina, e mesmo da Europa, ao definir em termos legais a Educação Infantil de 0 a 5 anos como primeira etapa da Educação Básica, ainda que distinga a creche para crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para as de 4 e 5 anos. Esta configuração legal inicia-se com a definição da educação como um direito a todas as crianças, na Constituição Nacional de 1988, conquista fruto de uma intensa reivindicação de movimentos sociais, pesquisadores e profissionais da área da Educação. Este direito é reafirmado na década de 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (na afirmação da criança enquanto sujeito de direitos) e posteriormente na definição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). A inclusão das creches ao setor da Educação representou um

⁹ Apesar de que na Constituição e na LDB de 1996 apareça uma divisão na definição das instituições educativas, a creche para 0 a 3 anos, e a pré-escola para 4 e 5 anos, muitas instituições brasileiras atendem a faixa etária de 0 a 5 anos, com nomenclaturas diferentes, como: Centro de Educação Infantil, Núcleo de Educação Infantil, Escola de Educação Infantil etc.; ou mesmo a denominação de creche, tal como ocorre no local onde foi realizada esta pesquisa.

avanço, reconhecido internacionalmente (CAMPOS, 2008), e se configurou em um marco histórico no processo de afirmação do caráter docente da ação daqueles que atuam com as crianças pequenas.

No entanto, estes dispositivos legais, que a princípio possuíam muito mais um teor reivindicatório do que propriamente normas regulatórias efetivas, trouxeram desafios enormes quanto a sua concretização¹⁰, dentre a universalização do direito de todas as crianças à educação, a contratação de profissionais com formação adequada para creche e a elaboração de propostas pedagógicas que pudessem orientar de forma específica a ação docente, principalmente no que concerne aos bebês.

É preciso considerar que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica não é ainda uma realidade efetivamente concretizada em todos os municípios brasileiros. Esta menção é importante quando se refere à condição da educação das crianças de 0 a 3 anos. Embora já se tenha avançado significativamente nas condições objetivas de atendimento na Educação Infantil, a demanda de 0 a 3 anos é, ainda, bem maior que a oferta de vagas; o atendimento desta faixa etária é significativamente menor do que a faixa etária de 4 e 5 anos; a contratação de profissionais para as creches continua, em muitas redes municipais, inadequada à nova lei, mantendo exigência de formação abaixo do que é exigido na pré-escola; e, ainda, as propostas pedagógicas nas redes municipais e nas próprias instituições não apresentam de forma clara e visível as singularidades presentes nas ações direcionadas aos bebês.

Embora dados estatísticos demonstrem um crescimento no atendimento das crianças de 0 a 5 anos em instituições de Educação Infantil, a ampliação não tem sido suficiente para atender o direito de todas à educação, especialmente, das de 0 a 3 anos. Segundo o IBGE, em 2004, 7,57% da população de 0 a 3 anos frequentava instituições de educação infantil, enquanto que, na faixa etária de 4 e 6 anos, este percentual era de 47,80%. Em 2013, 80,8% da população de 4 a 5 anos é atendido em instituições de educação infantil, enquanto que, com relação

¹⁰ Os desafios apresentados pós LDB/96 são referenciados por grande parte das pesquisas na área da Educação Infantil: a ampliação do atendimento, o financiamento das instituições, a passagem das creches da Assistência Social para o setor da Educação, as condições estruturais para o atendimento, a formulação de subsídios teóricos para elaboração das propostas pedagógicas, a formação das profissionais, etc. Ver CAMPOS, FULGRAFF e WIGGERS (2006)

às crianças de 0 a 3 anos, este percentual é de 18,8%¹¹. O crescimento no atendimento, como sempre, é maior para as crianças que se aproximam da idade escolar. Esta desproporcionalidade é endossada pela legislação atual (Ementa Constitucional nº59/2009 que define a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos) e por políticas públicas que privilegiam o investimento à educação das crianças de mais idade.

Rosemberg (2012), ao analisar os rumos da legislação e das políticas voltadas para educação infantil nos tempos atuais, observa uma manutenção da cisão entre a educação das crianças de 0 a 3 anos e a da faixa etária de 4 e 5 anos. Observa que há, no âmbito das políticas para educação, uma relutância em dar visibilidade e integrar as creches ao sistema educacional, bem como no que concerne ao investimento de sua universalização¹². A tese da autora é que: “a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais.” (ROSEMBERG, 2012, p. 12). Com exceção do MIEIB, a autora observa uma invisibilidade dos bebês nas agendas dos movimentos sociais, no âmbito das políticas, e mesmo no campo acadêmico, embora possamos afirmar na atualidade o crescente interesse desta faixa etária nas pesquisas científicas.

No que se refere às mudanças mais recentes na legislação, a Emenda Constitucional nº59/2009, que define a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, carrega consigo o risco de cindir a unidade pedagógica da Educação Infantil, a partir do momento em que se pode colocar a educação de 0 a 3 anos em segundo plano, visto que os municípios terão que dar conta desta obrigatoriedade antes da universalização de toda a educação infantil¹³.

Considerando as dificuldades em torno dos recursos financeiros dos municípios quanto à ampliação das vagas na rede pública, à melhoria da infraestrutura e ao investimento com a formação dos profissionais, com a obrigatoriedade, fica claro que a escolha de investimento terá como prioridade o cumprimento da lei. Ainda que medidas legais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei nº 11.494, de 20 de

¹¹ Ver no site <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

¹² Sem que isto signifique sua obrigatoriedade.

¹³ A exemplo desta situação, no capítulo de apresentação do campo de pesquisa, citamos a portaria de matrícula da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, em que o critério de abertura de vagas dá prioridade às crianças de 4 e 5 anos.

junho de 2007 – e a constituição de convênios com os municípios como o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil¹⁴) se apresentarem como medidas importantes na ampliação do atendimento em creches, elas ainda são insuficientes, considerando a crescente procura das famílias pelo compartilhamento da educação das crianças pequenas e, mesmo, a ambiciosa, ainda que necessária, meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (2011) em ter 50% das crianças de 0 a 3 anos atendidas em 2020.

A emergência pela educação das crianças pequenas no Brasil vem acompanhada pela necessidade de elaboração de propostas pedagógicas que respondem à singularidade da faixa etária de 0 a 3 anos, e consequentemente à definição da própria ação docente, sem que se desconsidere e desvalorize as formas relacionais que atravessam os bebês nos contextos de educação coletiva.

Desde a inclusão das creches no sistema educacional, o anúncio da necessidade de dar visibilidade às especificidades da educação dos bebês nas propostas direcionadas à Educação Infantil vem sendo fortemente feito, sobretudo no âmbito das pesquisas na área da educação. A constatação da ausência dos bebês nas pesquisas da área da educação (STRENZEL, 2000) até meados dos anos 2000 e, posteriormente, a denúncia de que os bebês estiveram invisibilizados nas discussões em torno da educação infantil (BARBOSA, 2010; ROSEMBERG, 2012) confirmam a emergência e a urgência de elaboração de saberes específicos em torno da educação coletiva dessa faixa etária. Ainda que o intuito não seja a defesa de uma nova cisão entre as crianças de 0 a 3 anos e as de 4 e 5 anos, compondo etapas diferentes dentro da educação infantil, é inegável que as singularidades em torno dos bebês e das ações que estes exigem não podem ser diluídas em propostas mais gerais.

No que tange às documentações oficiais que orientam e definem princípios para a elaboração das propostas para educação infantil, nos últimos anos, temos presenciado uma demarcação gradativa da presença das crianças de 0 a 3 anos que vem auxiliando a compreensão de proposições específicas para essa faixa etária, como a definição da própria ação docente sem segregá-la da unidade da educação infantil. Este intenso debate sobre a necessidade de expansão do atendimento das crianças bem pequenas no sistema educativo tem exigido aliar ao debate acerca da qualidade desse atendimento, o que vem gradativamente nos possibilitado

¹⁴ Ver no site <http://www.fn.de.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>

avanzar em concepções acerca de sua organização pedagógica, de forma que esta possa ocorrer baseada na ideia da educação como um direito da criança, no reconhecimento dessas e de suas famílias como ponto de partida para efetivação de seus próprios conhecimentos e experiências, no caminho da consolidação para uma educação digna e respeitosa.

A década de 1990 é indicada por muitos estudiosos como um período de efervescência no debate político e na produção política e acadêmica no âmbito da educação infantil. A partir da definição da educação como um direito legal da criança, o Ministério da Educação começa a elaborar documentos de subsídios aos sistemas de ensino, alguns com caráter mandatório, dentre os quais é importante destacar: a) os Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995); b) os Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998a); c) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b); d) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ambas mandatórias – (BRASIL, 2009, 1999); e) o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001); f) os Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); g) Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012). Os documentos legais e de orientações educativas começam a sinalizar e demarcar a presença da educação de 0 a 3 anos no cenário educacional, de forma a enunciar aspectos que contribuem para a afirmação de sua singularidade, ainda que não se possa desconsiderar os descompassos e contradições entre a produção científica e os documentos legais.

Uma das contribuições que marcam a história da educação infantil nacional nos anos de 1990, próximo da publicação da LDB de 1996, foram os debates coordenados pela COEDI – Coordenação de Educação Infantil – dos quais foram gerados documentos que continuam até hoje servindo de base para elaboração de propostas para a educação infantil nos diversos municípios brasileiros. O documento “Critérios para a unidade creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995), conhecido até hoje como *documento das carinhas*, devido à ilustração de sua capa, é um exemplo o qual traz, de forma direta, indicativos sobre a organização dos espaços e das propostas pedagógicas, tomando como base a ideia das crianças, e inclusive os bebês, como sujeitos de direitos. Ainda que de forma não extensa ou aprofundada, indicativos em torno da atenção individualizada, com o cuidado nas relações afetivo-corporais, na organização de tempos, espaços e materiais

para fomentação da ação e expressão das crianças desde bebês, vão contribuindo para as especificidades em torno da educação das crianças de 0 a 3 anos começar a ganhar visibilidade. Uma das principais contribuições desse documento é trazer a centralidade da ação educativo-pedagógica com as crianças, entendidas como sujeito de direitos e não mais de tutela.

Em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em três volumes. Embora haja contribuições importantes nesse documento, como a preocupação em afirmar a centralidade das crianças nas propostas curriculares para educação infantil, a construção da identidade e da autonomia pela vivência de relacionamentos seguros e acolhedores, esse é criticado por muitos pesquisadores por seu caráter hegemônico e uma tendenciosa preocupação com a preparação para o ensino fundamental¹⁵, revelada, sobretudo, pelo tom prescritivo da ação docente pelas áreas do conhecimento. Kuhlmann (1999) observa também que há em muitas partes desse texto uma cisão entre o educar e cuidar, com distinções entre as proposições ligadas às áreas de conhecimento e as vinculadas às relações corpóreo-afetivas. No que concerne às crianças de 0 a 3 anos, o autor supracitado ainda considera que há uma diluição dessas nas propostas apresentadas, sem referência às suas especificidades.

Este documento, ainda que muito utilizado na prática por diversos profissionais, dada a sua ampla divulgação e distribuição, é em seguida superado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), em 1999, documento reelaborado recentemente, em 2009, e de caráter mandatório. Na sua atualização, as DCNEI (BRASIL, 2009) reafirmam os princípios, já enunciados nas diretrizes anteriores, que devem orientar a elaboração das propostas pedagógicas para Educação Infantil: a) princípios éticos “[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.”; b) princípios políticos “[...] dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.”; c) princípios estéticos “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Tais princípios endossam a ideia da criança como “centro do planejamento curricular”, sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Tal menção coloca em ênfase

¹⁵ Ver BUJES (2000) e FARIA (1999).

as relações sociais vivenciadas e planejadas no contexto educativo das instituições, o que endossa o objetivo desta pesquisa em dar visibilidade a tais relações.

Além disso, o documento apresenta conceitos importantes para a área, como a definição currículo, entendido como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.”. Define ainda que as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil devem ter como eixos centrais a interação e a brincadeira, e garantir experiências aos bebês e crianças pequenas que promovam o conhecimento de si e do mundo por meios de vivências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos das crianças. Demarca ainda a educação em seu caráter de complementariedade à família, considerando as diferenças culturais, e a necessidade do reconhecimento, da valorização e da interação das crianças com o conhecimento de diferentes culturas.

O Parecer CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) – 20/2009, que antecede a publicação das DCNEI, faz importantes menções acerca da singularidade da educação das crianças de 0 a 3 anos, demarcando a presença de uma especificidade desta faixa etária, sem contudo desvinculá-la da proposta geral para a educação infantil, sobretudo da ideia central que percorre o documento que é a defesa dos direitos das crianças e de sua participação ativa dos processos educativos que fazem parte. Há, ao longo do documento, a indicação de que as propostas pedagógicas considerem as especificidades das faixas etárias, e as diferentes dimensões humanas, vistas de forma não fragmentada, mas essencialmente na integralidade das ações de educar e cuidar.

O conjunto das publicações mais recentes em torno da educação infantil nacional, sobretudo as DCNEI (2009), ressoa as discussões vividas no âmbito acadêmico, e traz afirmações importantes quanto à constituição da especificidade da educação das crianças pequenas no sistema educacional, principalmente no que se refere à da criança como partícipe do seu processo educativo.

As mudanças ocorridas no âmbito da história da Educação Infantil, principalmente as que são respaldadas pela legislação, vem contribuindo para afirmação do caráter docente da profissão daquelas e daqueles que atuam com crianças de 0 a 3 anos, e, ao mesmo tempo, indicam a

necessidade de ressignificar o entendimento em torno do próprio sentido da docência, pela definição de sua especificidade.

2.1.1 Docência e a ação docente com os bebês: aproximações conceituais

Morgenstern (2010) escreve que é difícil chegar a um consenso para uma definição unívoca de docência ou docente. A compreensão desta depende da perspectiva teórica, do momento histórico e inclusive do aspecto que cada disciplina acadêmica destaca em relação com o seu trabalho. Esta menção pode apoiar a ideia de que existem diferentes tipos de docências, contornadas pelas especificidades dos espaços educativos formais e daqueles a quem a ação docente é dirigida.

Contudo, a maioria dos estudos que tratam da docência, mesmo ao descrever e considerar as especificidades de cada área, remetem-na de forma inquestionável à sua significação e origem. De maneira geral, o significado etimológico dessa palavra tem remetido à afirmação de um significado unificador e descritivo da ação daqueles que exercem docência *através do ensino*, como a característica principal do trabalho exercido pelo professor. A concepção de ensino centra-se na própria origem da palavra docente e remete ao entendimento de uma relação baseada em transmissão-recepção de conhecimento, implicando em uma ação ativa do que ensina e passiva do aprendiz.

A palavra docência origina-se do latim *docere* que significa “ensinar, instruir, transmitir”. Este significado tem acompanhado de maneira geral o entendimento do trabalho docente, de forma a traduzir e delimitar a sua ação, em um modelo de relação pedagógico transmissivo, centrado na figura do professor. Narodowski (2001) ilustra o quanto esse entendimento acerca do ensino é universalizado, e difícil de desconstruir, quando descreve a fotografia de uma escola situada em uma clareira no meio da selva no estado brasileiro do Acre. Comenta o autor que o que chama a atenção da referida imagem não é apenas o fato dessa escola localizar-se no meio da selva, em condições lastimáveis de miséria em um prédio sem paredes, com um telhado feito de folhas de palma. O que lhe chama a atenção é a forma com que facilmente aquele que olha a imagem reconhece tal prédio como sendo uma escola a partir da distribuição e localização do mobiliário e das pessoas no ambiente, sem qualquer necessidade de legendas para esse entendimento.

[...] os bancos acomodavam em fileiras, um atrás do outro, e os alunos se sentavam lado a lado, em duplas. Bancos e alunos olhavam para diante, onde era possível encontrar uma professora parada ao lado de uma lousa negra, retangular. Ao lado da lousa surgiam uma mesa e uma cadeira que, ao contrário dos outros móveis, estavam orientados para o fundo do ambiente. (NARODOWSKI, 2001, p. 12)

A imagem descrita é reveladora daquilo que foi outorgado não apenas como o modelo escolar, mas também como configuração da docência, descrita em muitos tratados da pedagogia desde o século XVIII. “A disposição dos bancos e dos alunos. Todos e cada um olhando para o professor, e a única atividade do único docente desenvolvida em um único ato para todos os alunos”, (NARODOWSKI, 2001, p. 12) ensinar, transmitir, controlar, sob a resposta e posição daqueles que apenas recebem. Embora tal entendimento da instituição escolar passe por severas críticas e novas ressignificações, esse modelo, caracterizado pela ideia de um método simultâneo, baseada na didática de Comenius, enraíza o conceito da docência ao longo da história.

No âmbito da educação infantil, esse significado atribuído à ação docente, como ato de transmitir, ensinar, incide sobre a desvalorização de outras ações exercidas pelos profissionais desta área, principalmente as ações ligadas ao cuidado com o corpo e com a emoção, considerado menos “nobre”, ou menos “educativo”. A centralidade na ação do professor, no sentido da transmissão, também desvaloriza as próprias relações e interações estabelecidas entre as crianças, que recorrentemente são interrompidas em função de algo considerado mais nobre a ser realizado e a ser ensinado pela professora.

Embora essas ações ligadas ao cuidado com o corpo/emoção e a organização de tempos e espaços para as crianças interagirem sejam realizadas cotidianamente pelas professoras nas creches, elas são comumente denominadas de “rotina” ou entendidas como “tempo livre” e, equivocadamente, ausentes de planejamento ou de reflexões docentes, ou seja, destituídas de seu caráter pedagógico. Em suma, distanciam-se da compreensão do exercício da docência, visto que não se encaixam no entendimento da instrução e do ensino.

Os sentidos atribuídos tradicionalmente à docência, bem como seu significado etimológico, não dão conta de descrever o trabalho e a ação exercida pelos profissionais que atuam com crianças pequenas, exigindo

uma ampliação de sentido, de forma a não fragmentar as múltiplas ações que envolvem esse contexto. A especificidade da docência com crianças pequenas está implicada com a construção de um perfil profissional que considere sua ação integrada às ações das crianças e famílias, de forma contextualizada e tem, portanto, características específicas.

A ação docente com crianças também exige das professoras o reconhecimento de que a vulnerabilidade das crianças pequenas é concomitante à sua capacidade de agir e participar dos processos de socialização e educação. Exige ainda a organização intencional e sistemática de diversas ações e relações que compõe o trabalho docente nessa faixa etária, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando por práticas que permitam experiências de diferentes naturezas: estéticas, lúdicas, expressivas, corporais, etc.

Esta perspectiva de docência na Educação Infantil, especialmente aqui relacionada aos bebês e crianças pequenas, está atrelada à contribuição das pesquisas que consideram a pequena infância como objeto de interesse pedagógico e vem gradativamente sendo reafirmadas também nos documentos legais que, desde a década de 1990, vêm contribuindo para a composição, ao menos em termos teóricos e legais, de uma docência específica com bebês e crianças pequenas, pautada na perspectiva de uma educação e não do ensino. Não é à toa que esta etapa da Educação Básica é definida como Educação Infantil e não Ensino Infantil, como ocorre com as etapas do Fundamental e Médio.

As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) exprimem a ideia de uma ação docente orientada por uma pedagogia sustentada nas relações, interações e em práticas que intencionalmente privilegiem e valorizem as experiências cotidianas, que ampliem os processos de aprendizagem no espaço coletivo, opondo-se a práticas que intencionalmente visam resultados de apreensão de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento de forma individualizada e mecânica. Se para Barbosa (2010), tal perspectiva significa a proposição de outro tipo de estabelecimento educacional, a meu ver, isto está implicado também na ampliação do sentido da docência, descentralizando-a das marcas que naturalizaram os sentidos de ser professora, vista tradicionalmente por uma composição relacional de transmissão-recepção, de forma linear, monológica e vertical (professora-aluno/criança).

É mister considerar que o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil é formado concomitante à constituição do campo da Pedagogia da Infância. (ROCHA, 1999, 2000; FARIAS, 1999; BARBOSA, 2010a), campo em que se localiza a pesquisa hora

apresentada. A busca de consolidação de uma Pedagogia da Infância, ainda em processo, envolve um conjunto de fundamentos e indicações de ação educativo-pedagógica que têm como referência as crianças e a infância em diferentes espaços educacionais. Essa área vem se fortalecendo nas duas últimas décadas, partindo da crítica, constituída no diálogo com outros campos (História, Antropologia, Sociologia) acerca dos conceitos de criança, infância e das pedagogias tradicionais fundamentadas na descrição biológica e etapista das crianças e dos processos educativos centrado nas relações hierarquizadas e homogêneas. Parte do princípio de que: a) toda ação educativa exige considerar a ação da criança e os contextos socioculturais que definem sua infância; b) que as crianças são dotadas de ação social, capazes de se envolver em múltiplas relações que contribuem para a sua constituição e para a produção cultural, sem desconsiderar que elas são afetadas pela estrutura social de que fazem parte; c) compreende a infância como uma categoria social geracional, histórica e socialmente construída, de forma heterogênea, imbricada por aspectos de gênero, classe, etnia; d) considera a criança como sujeito de direitos e partícipe dos processos de socialização e de educação; e) afirma que as relações educativas são objetos centrais do fazer docente; f) compreende o conhecimento como parte e fruto das relações educativas (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2010).

O processo de afirmação de uma pedagogia da infância (e não da criança) contribui para uma aproximação daquilo que define a especificidade da educação infantil, e de forma mais alargada da educação das crianças de 0 a 10 anos. No que tange à definição da educação infantil, enquanto uma área específica, diferenciada das demais etapas de educação, os pesquisadores do campo da Pedagogia da Infância contribuem ao afirmar que as instituições de Educação Infantil põem-se, sobretudo, com fins de ações de complementariedade à família na educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos (ROCHA, 1999), de forma a proporcionar seu desenvolvimento integral. Sua função sustenta-se “no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas” (ROCHA, 2010, p. 12). Desta forma, as instituições de educação infantil possuem como propósito a ampliação e complexificação da experiência individual e coletiva das crianças, tendo como eixo central as interações e a brincadeira. Esta definição permite uma aproximação da delimitação da docência e ação pedagógica da educação infantil, colocando ênfase sobre as relações educativas neste âmbito; redefinindo a intencionalidade pedagógica de forma a situar a aprendizagem e o conhecimento como “parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio

natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos.” (ROCHA, 1999 p. 28)

Acerca do adjetivo pedagógico, é pertinente, aqui, tecer alguns comentários a fim de esclarecer o caráter concomitante da ação docente como ação educativa e pedagógica. É inegável que toda relação social é educativa, pois de forma direta ou indireta incide sobre a constituição do ser. Isto poderia indicar que não haveria necessidade de um profissional docente, com formação específica para se responsabilizar pela educação das crianças em espaços institucionais, como a creche, visto que qualquer pessoa que se relaciona com elas, que age com elas ou para elas pode contribuir para a sua formação. No entanto, como indica Machado (1993), incluir de forma indissociável o adjetivo pedagógico na descrição da ação docente com crianças pequenas significa afirmar e legitimar o caráter específico desta ação, não a confundindo com profissionais ou adultos de outros âmbitos sociais. Ou seja, a função dessa profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos possui sim um caráter educacional no seu sentido mais amplo, mas tem também um caráter pedagógico, ou seja, de intencionalidade prevista, acompanhada e sistematizada, a partir de concepções teóricas, de um posicionamento político que fomentam seu fazer. Assim, a ação docente com bebês e crianças pequenas é aqui compreendida como uma ação educativo-pedagógica, em todas as relações estabelecidas nesse contexto, sejam as que envolvem a ação direta da profissional com as crianças, sejam as ações em volta da organização do tempo e espaço que fomentam as possibilidades de interação da criança consigo mesma, com os outros e com o ambiente. Tal defesa remete à necessidade da ação docente ser pensada, articulada a partir de bases conceituais que guiam a conduta do profissional, na forma como planeja, organiza e acompanha propostas para as experiências individuais e coletivas das crianças.

O uso do termo educativo-pedagógico não pode, a meu ver, ser compreendido de forma dissociável ou de forma a classificar as ações docentes entre uma e outra dimensão. Machado (1993), ao colocar o hífen entre os dois termos sugere a sua complementariedade e intersecção, sobretudo para evitar a confusão de utilizar o termo pedagógico para designar as atividades ou propostas consideradas mais nobres, as que conferem aparentemente maior *status* e cientificidade (revestidas pelo objetivo de ensinar algo ou dirigir) das que são consideradas menos nobres, identificadas recorrentemente como ações de assistência e cuidado. O caráter pedagógico da ação docente na Educação Infantil não está associado às atividades em si, mas à postura da professora, embasada em um conhecimento pedagógico, e uma escolha política, que a orienta

na forma como estabelece e organiza as relações com as crianças no espaço coletivo.

Apesar desta defesa, compreendo que nem sempre o caráter pedagógico encontra-se, de forma consciente, interligado com as diferentes relações estabelecidas no cotidiano das instituições de educação infantil, visto que muitas relações são vividas sem que haja o exercício de reflexão das professoras acerca das concepções que as contornam. Neste sentido, Franco (2012) tem razão ao considerar que a ação docente, de maneira geral, é composta por ações educativas e ações pedagógicas, sem que haja necessariamente a intersecção acima mencionada. Ou seja, de acordo com a autora, há muitas ações elaboradas pelas profissionais no cotidiano das instituições educativas, inclusive das escolas de Ensino Fundamental, que se distanciam de qualquer elaboração ou reflexão pedagógica. Tais ações, ainda que não refletidas, incidem sobre o processo formativo das crianças, mesmo que a professora não perceba. No contexto da educação infantil, tais ações educativas (não planejadas e não endossadas por uma posição político-pedagógica refletida) são recorrentes nas situações de cuidado com o corpo, visto que estas ocorrem muitas vezes de forma repetida, mecânica e dissociada de qualquer reflexão ou embasamento (SCHMITT, 2008).

Entendo tal como Duarte (2011) que a docência na educação infantil está envolta por relações e interações que envolvem seres humanos de pouca idade. A forma como ocorrem estas relações está permeada de enunciados, nem sempre refletidos em sua intencionalidade, que direta e indiretamente vão contribuindo para constituição das crianças em suas múltiplas dimensões. Estes enunciados podem estar presentes nas relações diretas professora-crianças, ou marcados na forma como a profissional organiza o tempo e o espaço para as interações entre as crianças.

Um exemplo de Falk (2011b), acerca da forma como enunciamos o mundo às crianças, pode ser bem ilustrativo do quanto os atos mais corriqueiros necessitam ser refletidos e serem abarcados por uma intencionalidade pedagógica clara. Escreve a autora que as mãos enunciam muitas coisas aos bebês, quando os tocam, os vestem, os seguram. No entanto, observa a autora que é preciso saber a diferença: entre a imagem do mundo que se apresenta para um bebê cuidado, tocado por mãos pacientes e atentas e assim asseguradoras e firmes; e a imagem do mundo de um bebê induzido por mãos impacientes, bruscas, pesadas e nervosas. Embora o caráter emocional possa atravessar as formas como as profissionais tocam os bebês e as crianças pequenas, para além desta

dimensão, as mãos carregam também enunciados que incidem sobre a constituição subjetiva das crianças.

Por outro lado, Guimarães (2008), ao tecer diálogo com Kohan (2007), entende que há uma distinção entre educacional e pedagógico no cotidiano da educação infantil, ainda que seja anunciada sua interligação. Enquanto o pedagógico identifica-se com um caráter instrucional, como “estruturação e legitimação dos saberes e dos métodos para transmiti-los, o reino da razão explicadora” (p.164), implicada em uma relação hierarquizada entre *aquele que sabe e aquele que não sabe*; a educação é vista como o governo dos que não sabem, rompendo com as hierarquias, na ideia de que, nesta relação educativa, todos aprendem com a possibilidade da experiência compartilhada. Isto implica pensar o termo pedagógico a partir da ideia da didática e da sistematização das relações educativas, de forma a apreendê-la nos termos fixados pela previsão da ação, pelo método, pelo controle das técnicas que utilizadas para ensinar algo.

Essa ideia do caráter instrumental do pedagógico é tomada também pelos autores que buscam definir uma Pedagogia da Infância, ao tomar como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, considerando que toda e qualquer aprendizagem é fruto das relações que elas vivem com a realidade social situada. Isto abrange de forma alargada um conjunto de interações que passam a ser consideradas como preocupação da ação docente, e redimensiona a ideia de ser professor, já que incita a observar e considerar o papel ativo das crianças em seus processos de educação e, conseqüentemente, na composição da própria ação educativa-pedagógica voltada para elas. O pedagógico aqui é embasado por uma perspectiva político-teórica de compreender as crianças como ponto de partida e chegada, colocando-as em um papel ativo na composição da ação docente. Logo, o caráter de dependência atribuído às crianças pequenas em relação à professora (adulto) é ressignificado por uma condição de interdependência, visto que ela também depende das crianças para compor sua ação.

Acerca desta centralidade das relações na composição de uma ação educativa-pedagógica, Bondioli e Montovani (1998) ajudam a visualizar seu significado na educação de crianças com idade de zero a três anos, ao instigarem a ideia de uma *pedagogia das relações*, expressão que segundo elas é pouco clara, ainda que usada recorrentemente para explicitar o trabalho da creche. Para as autoras,

Aderir a essa pedagogia significa dizer não a uma relação educadoras/crianças que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividade que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descobertas. Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações. (p. 29)

Neste sentido, exposto pelas autoras acima, a atenção sobre as relações ocorre por uma intervenção educativo-pedagógica, portanto implicada em um conjunto de saberes que fundamenta a ação docente, tomando-as como aspecto a ser investido para ampliação e complexificação das experiências das crianças, como também como ponto de observação para elaboração da ação docente.

A atenção sobre as relações no contexto da educação infantil, em especial aqui a educação de crianças de 0 a 3 anos, está ligada a uma série de aspectos que caracterizam a especificidade desta etapa da educação, e, consequentemente, a ação docente. Em linhas gerais, é importante citar: a interação, a linguagem e a brincadeira como eixos estruturadores e estruturantes da ação pedagógica, a indissociabilidade do educar e cuidar presentes em todas as relações vividas com as crianças e na forma como são organizadas as condições para suas interações, o corpo como aspecto dimensão central na ação das e na relação com elas, a organização do tempo e espaço, a observação, a auscultação e a documentação (planejamento, registro e avaliação) como estratégias para articulação da ação pedagógica.

No que concerne à constituição da ação educativa-pedagógica, ou seja, a ação docente com bebês, pesquisas e produções teóricas atualmente vêm contribuindo na busca da definição da especificidade desta ação, tomando como base a análise das relações constituídas no âmbito das instituições educativas¹⁶. Ou seja, isto significa que a composição teórica da especificidade dessa profissão vem sendo constituída no encontro, não apenas com aqueles que exercem a profissão, mas, sobretudo, no encontro com os bebês, não de forma individual, mas coletiva¹⁷.

¹⁶ Ver Rossetti-Ferreira (1988), Búfalo (1997), Ávila (2002), Coutinho (2002), Tristão (2004), entre outros.

¹⁷ É importante observar o quanto a inserção dos pesquisadores nos contextos das instituições de educação infantil vem contribuindo para a definição da

Apesar dos temas de pesquisas serem diversos, e da crítica, presente em muitos desses estudos, acerca do predomínio de práticas assistencialistas ou escolarizantes em muitas instituições, em que os bebês são submetidos a ordem institucional rígida, essas pesquisas trazem indícios importante que podem ser tomados como base para o entendimento da docência com bebês e crianças pequenas. Vários estudos brasileiros (BÚFALO, 1997; ÁVILA, 2002; TRISTÃO, 2004; ANJOS, 2006, SCHMITT, 2008; GUIMARÃES, 2008; DUARTE, 2011, entre outros) dão relevância às formas relacionais, tanto nas situações que envolvem a professora e os bebês, como nas interações dos próprios bebês entre si e com o espaço, trazendo subsídios para a compreensão de uma docência mais alargada e complexa. Ou seja, uma ação docente implicada não apenas com aquilo que a professora faz com as crianças pequenas, seja individualmente ou em grupo, mas concomitantemente ligada com uma organização de tempo e espaço que acolhe, fomenta, sustenta, apoia as ações e interações delas consigo mesmas, entre pares e com a cultura.

De maneira geral, há o indicativo de que a ação docente com os bebês envolve especificidades implicadas principalmente com as particularidades da faixa etária, sobretudo ao que se refere às formas comunicativas, a autonomia e a necessidade intensa de ações que envolvem o cuidado corporal e emocional.

De acordo com Duarte (2010), as relações que envolvem a dimensão afetivo-corporal ganham destaque na composição da ação docente, tendo em vista que a condição de dependência dos bebês exige o atendimento de necessidades básicas, que envolve o cuidado com o corpo. Há, no contexto coletivo de bebês na creche, a composição de uma ação que envolve a atenção individualizada que se diferencia da composição da docência em outros grupos etários. Esta atenção individualizada ocorre em um contexto que é coletivo, o que exige pensar

especificidade da ação docente com os bebês. Rossetti-Ferreira (1988), ao tratar da relação da pesquisa com as crianças pequenas, revela o quanto as análises em torno das práticas educativas nos ambientes de creche modificam-se ao dar visibilidade às ações das crianças entre si no contexto coletivo. Diferentemente do que as pesquisas em laboratórios, com bebês, as análises das crianças no âmbito coletivo possibilitam, de forma contextualizada, outras formas de significar não apenas as relações das crianças entre si, mas o próprio papel da profissional da educação, na medida em que evidenciam que sua socialização e educação não ocorre apenas a partir da ação direta deste último. A trajetória de pesquisas de Rossetti-Ferreira e seu grupo de pesquisa na USP de Ribeirão Preto (SP) indicam que as relações entre as crianças é aspecto central nos contextos de educação coletiva, a ser considerado na composição da ação docente.

no entrelaçamento de ações, do profissional com cada criança em particular e com as demais que compartilham sua atenção.

As relações corpóreo-afetivas ganham destaque nesses estudos, dando visibilidade à sutileza da ação da professora (TRISTÃO, 2004), e a complexidade na forma como tais relações vão contribuindo para constituição da subjetividade dos bebês no contexto coletivo. O cuidar, desta forma, é referendado para além de uma ação instrumental sobre o corpo. Este é visto na sua indissociabilidade do educar, e permeado por enunciados que vão contribuindo na constituição do ser. Além disso, há o indicativo de Guimarães (2008) acerca da dimensão ética do cuidado, compreendendo este não apenas ao que concerne à ação do adulto com os bebês, mas também a necessidade de criação de práticas do adulto com ele mesmo, um cuidado de si, que produz uma postura cuidadosa de atenção, escuta e disponibilidade para o outro. Ou seja, o cuidado não incide apenas sobre as crianças, mas também sobre o adulto, na forma como este reflete sobre suas ações e enunciações para os bebês.

Os estudos de maneira geral anunciam a necessidade de constituir uma ação docente, educativa, que tome como base a ideia de um bebê ativo e participativo das relações que o contorna, rompendo com o marco conceitual que os tomava a partir da perspectiva da falta, da ausência e da incapacidade. Ou seja, chamam atenção para as formas singulares com que os bebês participam do mundo, destacando a dimensão corporal (COUTINHO, 2010) como fonte reveladora de expressividade e de manifestação de suas ações.

As relações e interações estabelecidas no contexto da educação infantil ganham relevância na constituição da ação docente com os bebês e crianças pequenas. Estas não são vistas apenas como condição da existência da ação docente, mas também como foco de investimento da própria ação, visto que é por meio do enriquecimento ou não dessas relações que os profissionais irão inferir sobre os processos educativos em que as crianças vivem cotidianamente dentro das instituições.

2.1.2 O caráter relacional/interativo da ação docente

É importante citar que, ao tomar as relações sociais como aspecto central para análise da composição da ação docente na educação infantil, neste caso com os bebês, não pretendo afirmá-la como uma característica ou interesse isolado dessa área. A relação é, como indicam Tardif e Lessard (2005), Perrenoud (1993), Teixeira (2007), aspecto central e descritor da docência de maneira geral, e não restrita apenas a uma etapa inicial da educação. Ou seja, a docência funda-se no encontro com o

outro, ou com outros, o que torna a relação condição para a sua existência, em qualquer etapa da educação, da educação infantil à pós-graduação.

Sendo a relação aspecto fundante do humano, ou seja, constituímos-nos pela relação com outros em qualquer espaço social, não podemos também tomar tal categoria isolada no âmbito de uma profissão ou de uma instituição, o que necessariamente nos obriga a pensá-la de forma situada, considerando os aspectos que a define em sua especificidade, de forma a diferenciá-la de outros espaços sociais. Ou seja, torna imperativo compreender nesta análise aquilo que especifica as relações constituídas nos espaços sociais em que se configura a docência, em que a ação social é adjetivada como docente. E, ainda, considerando a diversidade desses espaços, principalmente no que se refere à relação da temporalidade em torno da condição biopsicossocial, é preciso ainda estar atento às próprias especificidades da instituição em que se forma a ação docente e daqueles que fazem parte desta.

É importante citar que a relação, como característica fundante da docência, é tratada por diferentes autores a partir de categorias que vão contornando seus objetos de estudos. Nesta pesquisa-, interesse-me pela composição da ação docente com bebês, a prática educativa-pedagógica dos profissionais que atuam com esta faixa etária, mas considero importante citar a contribuição de outros autores, que tratam o caráter relacional da docência, entendida em âmbito geral da profissionalidade. Sendo a docência constituída pelo trabalho do humano sobre e com humanos, não é possível realizá-la sem se relacionar. Os docentes trabalham com outros seres humanos, por isso, sua ação é constituída fundamentalmente de relações sociais que se formam a partir do papel atribuído a cada um neste contexto (profissionais, discentes, famílias, comunidade, etc.)

Esta consideração questiona uma perspectiva cognitivista, em que o centro do trabalho docente é considerado o tratamento das informações diversas, dando ênfase ao cognitivo. Isto porque, como afirmam Tardif e Lessard (2005), embora o simbólico e cognitivo façam parte de maneira significativa da docência, estes não invocam o aspecto central da composição da ação docente. Ou seja, “somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso.” (p. 32-33)

Perrenoud (1993) endossa tal ideia ao considerar que o que caracteriza o trabalho docente é o fato de este ocorrer com e entre pessoas, o que faz da docência uma “profissão relacional”, em que o professor apresenta-se como o principal instrumento de trabalho. E, além deste profissional ser um indivíduo social abarcado por um tempo, por uma

cultura, por condições econômicas, por aspectos formativos advindos de múltiplos espaços sociais, ele está a se relacionar também com outros indivíduos sociais que se constituem, na maioria das vezes, em condições diversas do primeiro.

O caráter relacional atribuído à ação docente origina-se, sobretudo, pela natureza do trabalho docente, compreendido como um trabalho desenvolvido e voltado para o humano. Esse tem como função principal uma ação (educativa-pedagógica formal) sobre e com outro humano. Neste sentido, o caráter humano é atribuído tanto àquele que exerce a docência, como àquele a quem esta é dirigida. O trabalho docente caracteriza-se como um trabalho humano de (re)produção e transformação do humano. Visto como uma forma de trabalho não material, está articulado ao saber produzido pela humanidade, “histórica e coletivamente, na (re) produção das condições materiais de sua existência” (SOARES, 2008, p. 97).

Ao caracterizar a educação, e especificamente a docência, como uma forma de trabalho não material, Soares (2008), Saviani (2009), Tardif, Lessard (2005) compreendem que o trabalho exercido pelo docente não é separado daquilo que ele produz. Ou seja, a (re) produção/transmissão de conhecimentos está atrelada ao próprio ato, à própria ação do docente. O produto e produtor estão interligados, e se concretizam apenas pela relação. Se de um lado é pertinente a apreensão de que, sendo o trabalho uma atividade humana, aquele que produz não fica alheio, ou seja, este também se transforma; por outro lado, a ideia de produtor e produto torna-se dominada por uma oposição inadequada para descrição das relações que constituem o trabalho docente. Isto porque o docente, na produção de seu trabalho, não está a se relacionar com uma mesa, uma máquina, um papel em que ele deposita suas ideias e significações. Seu trabalho é direcionado a outro ser humano, ou melhor, a um grupo de seres humanos que de alguma forma respondem ou intervêm sobre sua ação. O “objeto de trabalho docente” não é uma matéria inerte, mas um outro humano, o que dá contornos específicos a própria natureza de seu trabalho, adjetivada por Tardif e Lessard (2005) como interativa.

Observe que os autores não tratam da *ação docente*, tal como realizo neste estudo, mas sim do *trabalho docente*. Isto exige uma nota, ainda que sucinta, das distinções entre aquilo que confere a uma e outra categoria¹⁸. Ao tratar da categoria trabalho, os autores supracitados, bem

¹⁸ Tal como lembra Duarte (2011) e como apresenta o dicionário “Trabalho, profissão e condição docente” (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010)¹⁸, atualmente, há uma série de termos (ação, trabalho, função, prática, pedagógico,

como outros (OLIVEIRA, 2010/2012; MORGENSTERN, 2010, etc.), tratam a docência como uma atividade laboriosa, estruturada e desenvolvida por uma organização de trabalho, em que os docentes agem sobre e com outros seres humanos, através de interações circunscritas por sua função social e pela sistematização do processo de trabalho.

Nesta categoria, as relações e interações cotidianas entre docentes e discentes são, antes de tudo, compreendidas pelas relações de trabalho, ou como descrevem Tardif e Lessard (2005, p. 23) “relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho”. O estudo da docência como trabalho compreende que estas interações não ocorrem no vácuo, ou de qualquer forma. Elas se estruturam “no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos”.

Esta referência à categoria do trabalho nos parece útil na medida em que podemos localizar a configuração da ação docente circunscrita por aspectos estruturais ligados à sua profissionalização e condições objetivas (formação, tempo de trabalho, número de crianças no grupo, salário, materiais, etc.), negando qualquer pretensão de isolar a ação subjetiva dos profissionais, tradicionalmente ligadas à ideia do magistério como uma atividade de amor, de entrega e doação, ou de uma pretensa hiper-responsabilização sobre as professoras acerca dos resultados de sua ação sobre ou com as crianças. A ação docente aqui tratada é uma ação interligada à condição do trabalho docente, portanto, além de ser composta por aspectos subjetivos, ligados às próprias escolhas do profissional, estão simultaneamente ligadas a condições objetivas. A ação docente, ainda que preserve uma possibilidade de autonomia, não ocorre no vácuo. Ela está submetida a condições concretas para a sua elaboração.

A compreensão da composição do trabalho docente pelo caráter interativo e relacional coloca em ênfase a necessidade de análise da ação ocorrida em contextos reais. A entrada em campo, nos contextos reais do trabalho docente (escolas, pré-escola, maternais), segundo Lessard (2009), configurou-se nas últimas décadas como objeto de interesse da Sociologia da Educação e da Educação, com atenção às dinâmicas de trabalho e às suas construções, operadas pelos atores *in situ*¹⁹,

entre outros), para se tratar do trabalho exercido pelos professores e profissionais da educação. Estas terminologias possuem fronteiras muito tênues entre si, o que torna muito difícil identificá-las de forma recortada, ainda que sirvam para a análise detalhada da composição da docência.

¹⁹ *In situ*, expressão em latim que significa “no lugar”, “no local” e equivale à expressão *in loco*.

configurando uma ruptura com estudos alicerçados na corrente estrutural funcionalista e com o paradigma crítico da reprodução, tomados como extremamente deterministas e fechados. Isto significou, segundo o autor, uma aproximação daquilo que é considerada a “caixa preta da Educação”, ou seja, o universo das relações estabelecidas na atividade docente, dentro do núcleo central das instituições educativas, denominada pelo autor como a *sala de aula*. No que concerne à educação infantil, o termo não é adequado. Talvez poderia utilizar outra denominação, como sala de referência, para identificar o espaço em que por mais tempo crianças e profissionais passam o seu tempo na instituição. No entanto, julgo também insuficiente, visto que a ação docente está envolta por inúmeras relações vividas pelas crianças na instituição, em diferentes tempos e espaços, o que inclui o refeitório, o parque externo, os corredores, os salões, etc.

O que se destaca na percepção dos autores citados anteriormente é o interesse de análise da atividade exercida *in situ*. Ou seja, a docência estudada pela inserção ao contexto das instituições educativas, nas quais a atividade docente de fato se realiza, tomando como centralidade as relações constituídas nesse espaço. Segundo Lessard (2009), só se poderia conhecer de fato o que ocorre na docência pela observação do contexto real, ou seja, a ação dos atores de base, os profissionais da instituição educativa.

Nesta perspectiva, os docentes deixam de ser considerados como meros executores de funções e objetivos dos sistemas educacionais, dos quais tinham apenas uma noção vaga, para serem vistos como atores sociais

dotados de recursos cognitivos e sociais, inseridos em sistemas de ação que lhes outorgavam uma autonomia relativa, munidos de ferramentas de trabalho coletivas, institucionalizadas ou preparadas individualmente, e confrontados com situações de trabalho que, como qualquer situação de trabalho, os interpelavam individual e coletivamente, e às quais tinham de se adaptar (tendo este último verbo um sentido positivo). (LESSARD, 2009, p. 119)

Isto coloca em evidência a ação dos profissionais como fonte de conhecimento, posicionando-os como atores sociais, que embora possam ser regulados em suas ações por dispositivos sociais, políticos e institucionais, também interferem e (re) produzem essa estrutura.

O caráter relacional da composição da docência e da ação docente está implicado com uma série de relações, a qual Tardif e Lessard (2005) consideram ocorrer tanto no âmbito individual, (professor-criança), como no coletivo (professor-grupo de crianças), bem como fora da esfera em que a ação docente concretiza-se. Há outras relações, com os pares, com a instituição, com a comunidade, com as esferas formadoras, com as secretarias, que vão, de forma direta ou indireta, interferindo na forma como o professor organiza sua ação.

No que concerne à educação de crianças pequenas e bebês, Pepa Òdena (1995) endossa essa perspectiva ao escrever que, no exercício de sua profissão, a professora de crianças vê-se envolvida em uma série de relações, que vão contornando a composição de sua ação.

- la relación individual maestra-niño y niño-maestra,
- la relación colectiva maestra-grupo de niños y grupo de niños-maestra,
- la relación triangular maestra-familia-niño,
- la relación maestra-grupo de padres
- la relación maestra-equipo de la escuela,
- las relaciones com el exterior, desde las pedagógicas hasta las institucionales. (1995, p.23)

O conjunto de relações apresentadas pela autora nos dá indício do quanto a ação docente está implicada com um universo relacional amplo e dialógico, na medida em que essas relações exercem alguma interferência na forma como as professoras agem no âmbito da instituição. A ação docente não é independente, ainda que se possa preservar um certo grau de autonomia no âmbito da criação de seu fazer. Esta, além de estar atrelada a regras que constitui a profissionalidade de um trabalho e às condições estruturais, está também implicada na ação de outros atores sociais, seja no âmbito da instituição ou da sociedade.

Outro aspecto que reafirma o caráter relacional dialógico na composição da ação docente na listagem de Òdena (1995) é a forma enunciativa em que ela apresenta os tipos de relações. Ela não trata apenas da relação professora-criança, mas também, colada a esta, enuncia outra via, que é da criança-professora. Ou seja, nesta relação, entendo que não está apenas a professora a agir, a falar, a se manifestar. Ali se encontra também a criança, que age, manifesta-se, enuncia à profissional. Esta composição de via-dupla segue na descrição da relação com o grupo de crianças, e não se repete nos demais tipos mencionados. Parece-me claro

na forma como a autora escreve o desejo de demarcar a ação das crianças nessas relações, como aquelas que não apenas são afetadas pela ação da profissional, mas que também interferem na forma como esta última organiza sua ação.

Isto parece pertinente nesta pesquisa, que segue o objetivo de compreender as relações em torno da ação docente com bebês, referendando as manifestações das crianças, como aspecto imprescindível para a compreensão da especificidade que contorna a composição da ação dos profissionais que atuam com essa faixa. Neste sentido, incluo, na listagem apresentada por Ôdena, as relações entre as crianças, coetâneas e não coetâneas, no âmbito da educação infantil, como componente das propostas educativo-pedagógicas. A necessidade da inclusão das relações entre as crianças, e destas com o espaço (físico/cultural) das instituições de educação infantil, justifica-se, a meu ver, por dois motivos: o fato de que essas relações interferem e são interferidas pela forma como as professoras estruturam o espaço e tempo das instituições, e pela possibilidade de tomar tais relações como um dos pontos de referência para a própria constituição da ação direcionada às crianças. Ou seja, ainda que em muitas dessas relações as profissionais não tenham uma participação física efetiva (SCHMITT, 2008; ROSSETTI-FERREIRA, 1988), a forma como a ação docente estrutura as condições para que elas ocorram, e as interferências que essas ações possuem no contexto, pode ser matéria-prima para o entendimento da especificidade dessa ação profissional.

Não são apenas os profissionais docentes que se apresentam como atores sociais no contexto em que desenvolvem suas atividades, mas as próprias crianças (ou outros discentes), que de forma direta ou indireta afetam o fazer dos primeiros e o contexto relacional desse espaço. Esta afirmação, embasada principalmente nos estudos atuais no campo da Sociologia da Infância, acerca da ação das crianças nos contextos sociais que fazem parte, precisa ser refinada aqui, seguindo o propósito de compreender a constituição da ação docente de forma mais alargada (e inevitavelmente complexa), na medida em que anuncia uma implicação com a ação de outros, neste caso, crianças de pouca idade.

A necessidade de olhar também a ação das crianças, e as relações estabelecidas entre elas, traz uma marca no construto da composição da ação docente com crianças pequenas, visto que um dos anúncios em alguns campos de conhecimento na atualidade é a consideração do papel ativo delas nos espaços sociais que fazem parte. Neste sentido, o estudo da ação docente, na perspectiva de compreender como se fomenta as relações e interações em torno desta, pode encontrar uma contribuição

importante nos estudos que vêm se aproximando das relações constituídas com as crianças e entre elas, de forma a compreender e afirmar o caráter dialógico da ação docente.

Nos subtítulos seguintes, busco um diálogo com outros campos disciplinares, nomeadamente as Ciências Sociais e a Psicologia Histórico Cultural, no intuito de enunciar alguns conceitos que balizaram a composição desta pesquisa, e a produção de dados que resultaram em sua análise.

2.2 RELAÇÃO SOCIAL E AÇÃO SOCIAL: CONCEITOS-CHAVE PARA O ENTENDIMENTO DE UMA AÇÃO DOCENTE DESCRITA PELA CONDIÇÃO RELACIONAL

Ao colocar a tônica sobre o caráter interativo e relacional da ação docente, a partir da ideia de que esta se instaura na relação com outros, principalmente aqueles aos quais a ação é orientada/direcionada, proponho um olhar mais aguçado para os contextos de educação infantil, sob a defesa de que tanto as professoras como as crianças são atores sociais; portanto, capazes de *fazer ações* (GIDDENS, 2003; FERREIRA, 2002) que interferem e são interferidas de forma mútua, ainda que não se possa ignorar as diferenças e a condição assimétrica (construída e significada socialmente) de suas posições de poder e dependência (GIDDENS, 2002). Ou seja, defendo que a ação docente envolve não apenas aquilo que as professoras realizam, mas também a ação daqueles com quem elas se relacionam para compor tal ação.

Ainda que o papel da organização da ação educativa-pedagógica seja atribuído (inegavelmente) aos profissionais docentes, é fato que, sem as crianças, sem se relacionar com elas²⁰, não há ação docente. Tal como compreende Tardif e Lessard (2005), não se trata de uma relação entre o profissional e um objeto inanimado, ou entre o profissional e um ser abstrato, mas uma relação entre seres humanos, capazes de agir e de se afetarem mutuamente.

²⁰ Compreendo que as relações constituídas em torno da ação docente não envolvem apenas as profissionais e as crianças, mas de forma mais alargada, como cita ODENA (1995), outros, como as famílias, as demais profissionais da instituição, a comunidade, os profissionais de setores dirigentes, como a Secretaria de Educação. No entanto, o recorte aqui se dá sobre a ação das crianças e professoras, tomando, tal como faz Tardif e Lessard (2005), a sala de referência como espaço central dessas relações.

Parto da perspectiva de que a ação docente, em sua condição relacional/interativa, é atravessada por uma dimensão sociológica, na medida em que é fomentada com outros, para outros e sobre outros. Acerca da relação social, conceito central deste estudo, entendo esta categoria sob os termos de Weber (1998, p. 45) como “situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada uma leva em conta o comportamento da outra de maneira significativa, estando, portanto, orientadas nestes termos.” Não se trata especificamente em fazer algo em comum, mas de ter sua ação ou conduta orientada a partir da existência e interferência do outro.

Ainda que as análises aqui apresentadas tenham como centralidade as relações de profissionais e crianças que convivem diariamente em uma instituição de educação infantil, é importante lembrar que este outro, no conceito de Weber, não se restringe à presença física daquele com quem se relaciona. Na verdade, pode ser uma pessoa, um grupo, uma sociedade, estando presentes física ou virtualmente, serem contemporâneos, de gerações passadas ou futuras. (BUSS-SIMÃO, 2012) Isto significa que não nos relacionamos apenas com as pessoas com quem convivemos física e diariamente, mas também com grupos sociais, presentes ou não, que de forma direta ou indireta orientam nossas formas de agir, nossa conduta social.

Entendo que esta definição do outro, como não apenas aquele que se encontra em interação direta com o ator social, abre a perspectiva de entender que, mesmo a ação individual, quando orientada pela conduta de outros, caracteriza-se como uma relação social, visto que, segundo Weber (1998), o conteúdo estável de uma ação pode persistir a partir da relação que o ator vive com um conjunto de máximas, regras e normas que orienta sua conduta, e que ele espera que possa vir a orientar a conduta de outros atores.

Além disso, abre a possibilidade de pensarmos que, no encontro entre duas pessoas, na relação que estas constituem, pode haver orientações que interferem em suas condutas a partir de outros que não estão presentes fisicamente. A relação entre a professora e a criança pode ser orientada pela interferência de orientações advindas do grupo profissional que definem formas ideais de conduzir a relação, ou de interferências de familiares da criança, que não estão presentes, mas que afetam a forma como a criança ou a professora agem, um frente ao outro. Ou seja, as relações são atravessadas por outras relações, que dizem respeito a outros grupos sociais que os atores pertencem e se relacionam.

Outro aspecto importante a considerar é que as relações entre atores sociais são atravessadas por determinações e significações

sociais/culturais que dão contornos às suas posições um frente ao outro. As relações constituídas entre crianças possuem diferenças se comparadas as que são constituídas entre adultos e crianças, ou ainda, de forma mais específica, há diferenças da relação entre mãe e filho, entre professora e criança na creche, entre patrão e empregado, entre marido e mulher, etc. Ou seja, as posições atribuídas socialmente ao ator (e podem ser muitas e em diferentes espaços como indica Lahire, (2002) interferem na forma como cada um orienta sua ação frente ao outro.

Corroborando Pino (2005) ao esclarecer que as relações entre as pessoas não são guiadas pela simples presença física, ou pela capacidade biológica de interagir com o outro, ainda que se possa considerar a importância dessa condição. De acordo com o autor,

Um sistema de relações sociais é um sistema complexo de posições e de papéis associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modo de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. (PINO, 2005, p. 106)

Significa dizer que, para compreender as relações mais diretas entre os indivíduos, neste caso entre as crianças de 0 a 2 anos e as professoras da creche, é necessário incluir o significado social que cada um ocupa, numa intersecção entre estrutura e agência. Esclarece a socióloga Mayall (apud GAITÁN, 2006) que a sociedade deve ser entendida como um processo construído historicamente por indivíduos nas relações sociais e, por outro lado, que eles são concomitante e dialeticamente constituídos/as pela sociedade. Neste sentido, no que concerne à análise das relações constituídas em torno da ação docente, é importante considerar quais papéis e quais posições sociais são atribuídas, tanto às professoras como às crianças que vivem essas relações. Estas posições estão atreladas às concepções em torno da infância, da criança e de sua educação, e interferem na forma como as professoras e crianças fomentam suas relações.

O interesse na análise das relações na composição da ação docente implica pensar não apenas como os adultos profissionais agem ao exercerem a docência com crianças pequenas, mas, sobretudo, como as crianças agem neste espaço. É útil lembrar que a referência à ação das crianças não é restrita aqui apenas àquilo que elas direcionam ou

respondem aos profissionais, mas, diz respeito também às relações que elas estabelecem entre si e com o ambiente institucional, visto que o controle e a possibilidade de tais relações estão diretamente atrelados a uma organização (tempo/espaço/materiais) proposta inicialmente e previamente pelas profissionais; portanto, vinculadas à ação docente. Além disso, considerando que toda e qualquer relação vivida pelas crianças no âmbito da instituição educativa implica sobre sua constituição e aprendizagem, é coerente considerar que as relações das crianças entre si e com o espaço apresentam-se também como objeto de interesse da ação docente, e como possibilidade de sua própria ressignificação, a partir do assentamento de uma perspectiva dialógica que busca dar visibilidade à ação das crianças nesse contexto.

O interesse aqui sobre a ação das crianças nas relações constituídas no âmbito da educação infantil é fundamentado também pelas contribuições do campo da Sociologia da Infância, pelo anúncio cada vez mais difundido da necessidade de conhecer as crianças em suas várias dimensões, reconhecendo suas capacidades de intervir nos contextos sociais que fazem parte. Esse anúncio traz em si o desafio de compreender as crianças como atores sociais, especialmente as de menor idade, retirando-as da condição de subalternidade e passividade nos processos constitutivos de si e dos contextos sociais que fazem parte. Isto me remete aqui a pensar o quanto a ação das crianças pequenas e também dos bebês pode interferir e interfere na ação docente, ainda que muitas dessas interferências não ganhem visibilidade, e mesmo não desconsiderando que muitas dessas ações sejam submetidas à conformação de uma *ordem institucional e adulta* (FERREIRA, 2002).

A subalternidade atribuída às crianças é resultado da construção da ideia moderna de infância, que as situou em um estado provisório de preparo para o futuro e, portanto, portadoras de ausências a serem preenchidas pela ação e intervenção do outro. Este outro, ou estes outros, compreendidos como os adultos, vigoram no estatuto incontestável de atores sociais, pelo reconhecimento de sua capacidade de interagir na sociedade e de atribuir sentido às suas ações (SARMENTO e PINTO, 1997). Assim, o desafio de compreender as relações em torno da docência não está em dar visibilidade aos sentidos atribuídos pelas profissionais nas suas ações, mas enfaticamente em relacionar estes com os sentidos constituídos pelas crianças em suas relações.

No que concerne às relações aqui analisadas, identificar os adultos, neste caso da pesquisa as profissionais docentes da educação infantil, como atores sociais não representa em si um problema desafiador, mesmo considerando os condicionantes estruturais que concomitantemente

possibilitam e constroem suas ações. O próprio Tardif (2002) já realizou uma descrição detalhada da configuração da ação social desse profissional, no âmbito geral da educação, apresentando um quadro ilustrativo dos modelos de ação relativos à natureza da atividade no campo da Educação, relacionando-as com os saberes que estruturam e modelam sua atividade²¹.

O desafio que se coloca neste estudo é entrelaçar tais ações proferidas pelos adultos com as ações das crianças, nas relações que vivem cotidianamente dentro de um espaço institucional, não ignorando as contradições e embates que tais ações possam envolver. Desafio que se endurece à medida que tratamos da ação social de bebês, assunto pouco tratado até mesmo pela Sociologia da Infância.²²

Na perspectiva da Sociologia da Infância, considerar que as crianças são atores sociais significa dar visibilidade e valorizar a capacidade delas de atribuírem sentidos às suas ações, de interferir na constituição de práticas, representações e valores em sistemas organizados; compreender que elas, tanto como as demais gerações, afetam e são afetadas pelas estruturas sociais. Ou seja, afirmar que as crianças tanto produzem como reproduzem a sociedade (FERREIRA, 2004). Significa reconhecê-las com poder de ação e de iniciativa, implicadas na composição e determinação de suas próprias vidas, e dos

²¹Tardif (2002) parte da concepção clássica de Weber de ação social, e amplia a tipificação desta ação a partir da natureza dos saberes que orientam a ação docente. Não irei tratar, nesta pesquisa, de uma classificação da ação docente, tal como realiza esse autor. No entanto, serve de ilustração os indicativos de Tardif, na medida em que tais saberes orientam as relações que constituem o fazer docente. O autor apresenta oito tipos de ação: 1) agir tradicional (pautado em modelos de vida baseados em tradições e costumes); 2) agir afetivo (condutas guiadas por afetos); 3) agir instrumental (condutas guiadas por objetivos visando comportamentos); 4) agir estratégico (condutas guiadas por objetivos em situações de interação) 5) agir normativo (condutas guiadas por normas); 6) Agir dramaturgico (condutas que incluem negociações com os atores educativos); 7) agir expressivo (condutas que o professor expressa sua subjetividade); 8) Agir comunicacional (condutas em que os atores participam como iguais em uma discussão).

²² No campo da Sociologia da Infância, há uma ausência de pesquisas que envolvam crianças nos primeiros anos de vida. O estudo de Coutinho (2010) aparece quase como uma exceção à regra. Segundo Tebet (2013), ao realizar uma síntese dos principais autores da língua inglesa no campo da Sociologia da Infância, considera que as metodologias utilizadas com as crianças, nesse campo, não são adequadas para o estudo com bebês, dadas as suas singularidades.

contextos das quais elas fazem parte, interferindo nas ações daqueles com quem se relacionam; e de que elas estão submetidas, tanto quanto os outros, às experiências de constrangimentos e possibilidades de suas ações.

A compreensão da ação social das crianças, nas pesquisas localizadas no campo da Sociologia da Infância (sob uma perspectiva interpretativa), ou em campos que buscam diálogo com as Ciências Sociais, toma como referencial fundamental a teoria da ação de Weber. A atenção que Weber dá à ação do agente²³ funda a perspectiva de uma teoria sociológica “que tem como meta a compreensão interpretativa da ação social de maneira a obter uma explicação de suas causas, de seu curso e dos seus efeitos” (1998, p. 9), o que implica, no que se refere às crianças, apreender tais ações nos contextos em que se forjam.

Weber apresenta o conceito de ação social, diferenciando-a da ação em si.

Por “ação” entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando se por este em seu curso. (1998, p. 3)

Neste sentido, a ação social não é entendida como qualquer ação, mas aquela que é orientada por um objetivo, uma intenção que gera um sentido subjetivo para o ator, na relação com outros. Esta definição, de acordo com Ferreira (2004), está implicada com duas noções centrais que contornam o conceito da ação social: primeiro a que se refere ao *sentido* (remetendo à ideia da *capacidade cognitiva de interpretação e de racionalidade dos atores*) que a difere da ação que não possui um sentido subjetivo visado²⁴, sendo esta última espontânea ou meramente reativa; e, segundo, ao que se refere ao termo *outros* (remetendo à ideia de que ação

²³ Embora utilize aqui o termo “ator social”, por compreender este como possibilidade de abarcar os bebês e crianças pequenas em sua capacidade de fazer ações que de uma forma ou de outra afetam as relações e os contextos sociais que fazem parte, lembro que Weber utiliza o termo agente.

²⁴ O sentido visado exprime a ideia de que, além de ter um sentido, este é atrelado ao outro, com intenção de afetá-lo.

social é sempre *interativa*), o que implica no entendimento de que ela está atrelada à relação com outros atores sociais.

O conceito da ação social na perspectiva de Weber, ao mesmo tempo em que fundamenta os estudos interessados na ação dos atores em contexto, apresenta-se como um problema nas pesquisas que envolvem crianças pequenas (sobretudo os bebês) no que se refere ao critério da racionalidade do ator para elaboração do objetivo e para explicação do sentido da ação, como também na própria apreensão e compreensão acerca da ação, visto que o sentido é subjetivo, portanto sempre localizado em um lugar que se difere daquele que olha e contempla aquele que age. É verdade que este último problema não se refere apenas às crianças pequenas, embora possamos sentir com mais ênfase essa dificuldade com elas (visto que muitas de suas ações são efêmeras, sutis, dotadas de formas comunicativas complexas e circunstanciais), mas a todo e qualquer ator social²⁵ (crianças maiores, jovens, adultos, etc.).

O desafio em torno da compreensão do sentido também se coloca acerca da diferenciação entre a ação (subjetiva isolada ou reativa) e a ação social, visto que as fronteiras entre uma e outra são muitas vezes tênues. É importante aqui mencionar que Weber (1998) exemplifica várias dessas ações reativas e isoladas de forma a não confundir o entendimento da ação social. Dentre estas ações, há as que ocorrem em ambientes em que estão vários indivíduos, sem que necessariamente haja algum contato de caráter social²⁶. O que indica o autor é que a ação social não está necessariamente ligada à ideia de estar na presença de outros, mas de estabelecer relação com esses, de forma que sua ação e o sentido atribuído a ela seja orientada em relação a este.

O próprio Weber (1998, p. 10) observa que é muito difícil identificar esta fronteira, visto que os sentidos muitas vezes não são enunciados verbalmente ou claramente compreensíveis. Isto significa

²⁵ A compreensão da ação social dos bebês é aqui um desafio enfrentado pela pesquisa.

²⁶ O autor cita o exemplo da colisão acidental de dois ciclistas. A princípio, a condução de um e outro não estava sendo direcionada, pois se tratavam de duas pessoas a passear coincidentemente em uma mesma estrada. Apenas, se ou quando, a ação de um se orienta em relação à outra, é que a ação destes passa a ser social. Por exemplo, se tais ciclistas, ao se verem, desviassem o caminho para evitar a colisão, ou se iniciassem uma discussão após a colisão. Em seguida, o autor escreve também que a ação social também não é um conjunto de ações idênticas de muitas pessoas ou a ação influenciada, citando o exemplo das pessoas que abrem o guarda-chuva ao mesmo tempo na rua. Ver Weber (2002, p. 36-37).

admitir que, na situação de pesquisa, muitas ações não serão compreensíveis ao pesquisador, que situado em uma posição externa àquele a quem deseja compreender, estará sempre no limite de uma aproximação e de uma interpretação intelectual dos sentidos atribuídos pelo ator.

[...] muitas vezes não conseguimos compreender, com plena evidência, alguns dos “fins” últimos e “valores” pelos quais podem orientar-se, segundo a experiência, as ações de uma pessoa; eventualmente conseguimos apreendê-los intelectualmente mas, por outro lado, quanto mais divergem de nossos próprios valores últimos, tanto mais dificuldade encontramos em torná-los compreensíveis por uma revivência mediante a imaginação intuitiva. (WEBER, 1998, p. 4)

No âmbito da pesquisa, isso se apresenta como um problema a ser enfrentado, visto que todo conhecimento produzido acerca do ator que se deseja conhecer estará atrelado a um exercício de aproximação das ações que este elabora em determinado contexto. Isto não significa para Weber (1998, p. 10) que o pesquisador precisa ocupar o mesmo lugar ou viver as mesmas situações que vive aquele que é pesquisado; “não é necessário ser Cesar a fim de compreender Cesar”. Para o autor, o exercício empático, ou seja, colocar-se no lugar do ator, pode ajudar na compreensão das ações, mas não é, necessariamente, uma condição prévia para a compreensão dos sentidos a que esse atribui sua conduta. No âmbito da pesquisa das Ciências Humanas, esta compreensão está localizada no exercício interpretativo, pautado na proximidade e conhecimento do tempo e espaço em que se fomenta a ação. Logo, é interesse desta pesquisa que essa proximidade dos sentidos atribuídos à ação das crianças e adultos, e suas interconexões, sejam apreendidas pela imersão ao contexto em que estes se relacionam: nesta pesquisa, a creche.

É relevante observar que a interpretação precisa ser constituída com dados para além daqueles produzidos pela observação isolada e imediata, ou por interpretações subsidiadas por uma aplicabilidade de uma teoria usada por aquele que pesquisa²⁷. Isto implica conhecer o contexto (histórico, social, cultural) que incide sobre a forma como os atores, no caso desta pesquisa, as profissionais de educação infantil e os

²⁷ Ainda que não negue que os postulados teóricos orientem a própria metodologia utilizada na pesquisa, bem como suas análises.

bebês, agem e tecem os sentidos de sua ação. Isto se refere à relação da ação e da estrutura.

Neste sentido, é importante considerar que a ação não ocorre no vácuo. Esta ocorre de forma situada, sob condições que tanto a possibilitam como a regulam (GIDDENS, 2000). Ainda que a ação do ator social seja visto em Weber como caminho para compreender a composição da realidade social, para o autor, ela está implicada em uma estrutura social, que lhe dá condições para que ocorra. De maneira geral, muitos autores consideram que Weber dá mais ênfase ao caráter estrutural da ação do que outros autores, como Giddens, que recebe crítica justamente por dar mais ênfase à ação do ator.

Ainda que considerando o teor dessas críticas, Giddens (2000) apresenta-se como um importante teórico nos estudos acerca da teoria da ação, visto que tenta enfaticamente romper com uma perspectiva dicotômica entre a ação e a estrutura. Para esse autor, a atividade humana é tanto resultado da estrutura, como produtora e reprodutora desta, o que faz com que tais categorias não possam ser tratadas de forma dissociadas ou isoladas. Tal pensamento alicerça a teoria da Estruturação formulada pelo autor a partir de uma ferrenha crítica às teorias que compartilhavam do consenso ortodoxo dominante até o final dos anos de 1970, que tomam o comportamento humano como resultado de forças que os atores não controlam nem compreendem. De outro lado, Giddens (2000) também critica as abordagens teóricas subjetivistas que privilegiam o ator, em detrimento das implicações da estrutura em sua ação.

De maneira geral, para o autor, estrutura e ação não são categorias duais ou opostas, mas representativas de uma dualidade, em que uma pressupõe a existência da outra. Ou seja, toda ação exige uma estrutura que a alicerce, e toda estrutura depende da ação para se constituir, visto que esta depende da regularidade do comportamento humano que a perpetua. Isto implica entender que os atores não são apenas afetados pela estrutura social, mas também possuem um papel ativo para reprodução e mudança social. No âmbito dos estudos da infância, isso não é atribuído de forma exclusiva aos adultos, mas também às crianças, que de acordo com James e Prout (1990), desempenham papel ativo, ainda que recorrentemente inibidas e coagidas nessa possibilidade, tanto na construção de suas próprias vidas, como dos contextos sociais que fazem parte.

A integração da estrutura-ação, de acordo com Giddens (2000; 2003), significa situar as práticas sociais no tempo e espaço. Ou seja, “em todos os sentidos, as práticas sociais são sempre atividades situadas.” (GIDDENS, 2000, p. 12) É inviável pensar em uma estrutura rígida,

universal, que possa explicar de forma única a atividade humana em diferentes épocas ou espaços, como também entender a ação sem remetê-la às condições que a fomentam. Isto não significa para o autor colocar as dimensões do tempo-espaço como um pano de fundo da ação, de forma a simplificá-la em descrição que justificaria por si a ação. Ao contrário, para Giddens (2000), tempo-espaço é visto como um cenário dinâmico que contorna e se recompõe pela ação dos atores sociais, e recursivamente orienta estes em relação.

Retornando às problemáticas em torno do entendimento da ação social, refiro-me agora ao seu caráter de racionalidade, enunciado pela ideia de que, ao atribuir um sentido a esta, a partir de um objetivo traçado, o ator teria consciência, ou seja, elaboraria mentalmente a sua conduta. De acordo com a interpretação de Buss-Simão (2012, p. 93),

Essa ideia de *sentido* gerou uma concepção de *ação racional* ou *teleológica*, perspectiva, na qual, os atores teriam não só capacidade de explicar previamente suas ações como também analisar e decompor, antecipadamente, os planos de ação tanto ordenada como sequencialmente, prevendo, inclusive, os resultados dessas ações; seriam ainda capazes de controlar suas ações em virtude dos fins e objetivos definidos.

Essa ideia da racionalização da ação, e mesmo o entendimento de que as ações são previamente traçadas pelo ator, tem sido retomada em estudos, e mesmo na própria tradução das obras de Weber. Cohan (1998, p. 8), em nota explicativa dos problemas de tradução da obra *Wirtschaft und Gesellschaft: grundriss der verstehenden Soziologie*, em português, “Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva”, escreve que, para Weber,

[...] o sentido da ação não é algo já dado que de modo algum seja ‘visado’ pelo agente como meta da sua ação, mas é a representação que ele, como agente, tem do curso da sua ação e que comanda a sua execução. [...] o que conta na ação e a torna efetiva não é o seu sentido em si, mas o modo como o agente o representa para si ao conduzi-la.

Outros autores retomam e questionam a ideia do caráter da intencionalidade e do sentido como racionalidade prévia da ação, como

se todas as ações sociais pudessem ser controladas e descritas anteriormente ao acontecimento. Um desses autores é Giddens (2000; 2003), para quem a intencionalidade não é a única característica demarcadora da ação. Para esse autor, a ação social está muito mais ligada à capacidade do ator em fazer algo na relação com outros, do que propriamente a definição a priori de sua intenção e sentido. A intencionalidade é, segundo esse autor, uma característica da conduta humana, mas isto não significa que os atores sociais tenham previamente em mente os objetivos de todas as suas ações. A intencionalidade é processual e, portanto, passível de ser constituída no fluxo da ação, bem como explicada em seu percurso ou posterior a ela. O autor refere-se à constituição de uma consciência prática, entendida como a capacidade do ator de refletir sobre o que faz durante a ação.

A referência da consciência prática, ou seja, uma consciência do sentido e intenção constituída na prática da ação em curso, tem sido recorrida por estudiosos que buscam compreender e dar visibilidade à ação social de crianças pequenas em contextos sociais que fazem parte (FERREIRA, 2004, BUSS, 2012). A alusão à consciência prática, contudo, não ignora o papel da consciência humana na flexibilidade da e na interação social, compreendida como capacidade que potencializa o ator em elaborar e explicar a intenção e o sentido da ação em seu percurso ou em momento posterior.

Para Giddens (2003), o monitoramento reflexivo da ação é uma característica crônica da conduta humana cotidiana, e não diz respeito apenas à ação do ator para si, mas também a dos outros que com ele se relacionam. Isto significa “que os atores não só controlam e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que outros façam o mesmo por sua própria conta, mas também monitoram rotineiramente aspectos, físicos e sociais, dos contextos em que se movem.” (GIDDENS, 2003, p. 6). Isto não ocorre *a priori*, mas durante a própria ação envolvendo o conhecimento de regulações e possibilidades de ação, na relação com outros, através da consciência prática.

Tal noção contribui com o estudo das ações sociais das crianças pequenas, dando visibilidade à composição das relações que estas fazem parte. Esta noção é aqui também empreendida, visto que muitas das ações das crianças, e também dos adultos, são constituídas em situações circunstanciais e potencializadas pelo conhecimento prático que estas possuem e ou elaboram no convívio diário com outros atores sociais, tomando estas como base para sua ação.

Todavia, tal menção, ao tratar de crianças maiores ou dos adultos, parece ser tranquila, visto que o sentido possa ser explicado e entendido

a partir da interpretação de manifestações comunicativas em torno do agir. Contudo, ao me referir aos bebês com alguns meses de vida²⁸ e, ainda, quando busco compreender de que forma suas ações podem afetar e serem afetadas pela ação do outro, entendo que a referência da consciência prática da ação, ligada à possibilidade de o ator tecer explicações durante ou depois da ação, não elucida as singularidades que comportam os bebês, visto que sua base explicativa permanece em torno de uma capacidade enunciativa minimamente adquirida.

Neste sentido, concordo em parte com Tebet (2013) de que os conceitos utilizados nos estudos com crianças no campo da Sociologia da Infância, em suas diferentes perspectivas teóricas²⁹, não dão conta de representar os bebês em suas singularidades. Para a autora, os bebês ainda não são como as crianças³⁰, e o uso indiscriminado de conceitos da Sociologia muito mais os exclui do que os considera, visto que tais conceitos são tramados a partir daquilo que caracteriza a ação social de crianças com mais idade, distanciando-se daquilo que singulariza os bebês e suas formas relacionais com os outros e com o mundo. Isto impõe a necessidade de cuidado acerca da interpretação dos sentidos que os bebês possam atribuir às suas relações e ações, visto que eles ainda estão em um processo inicial de apreensão e compreensão do mundo, e muitas das suas ações são vividas pela primeira vez.

O entendimento da ação social, tratado apenas com base na teoria da ação weberiana, ou mesmo da consciência prática de Giddens (2003), não possibilita incluir as manifestações dos bebês com poucos meses de vida na relação com seus pares ou adultos como ação social. São manifestações, identificadas aqui como ações, manifestações comunicativas (chorar, rir, movimentar) que, mesmo não havendo uma consciência prévia, ou mesmo não sendo articulada de forma

²⁸ Participaram desta pesquisa dois grupos: um composto por 15 bebês com idade de seis a onze meses, e o outro composto por 15 crianças com idade de um ano e seis meses a dois anos e seis meses. Quando refiro-me à dificuldade de utilizar o conceito de consciência prática, refiro-me ao primeiro grupo.

²⁹ Ainda que seja importante, não apresento aqui uma descrição do campo emergente da Sociologia da Infância e a composição de suas diferentes correntes: Estrutural-categorial, Estrutural-relacional e Construcionismo Social. Ver Tebet (2013) e Gaitán (2006).

³⁰ Tebet (2013), alicerçada nas ideias de Foucault, Deleuze e Simondon, considera que os bebês estão em uma condição de pré-individual. São devires, diferença, pura potencialidade não individuada, diferentemente das crianças que são já indivíduos/sujeitos constituídos por meio de identidades (etária, de gênero, de pertencimento cultural, ético-racial) que não estão presentes ainda nos bebês.

subjetiva/intencional clara, interferem no âmbito das relações que os bebês estabelecem com o meio social. Ainda que tais manifestações não possam ser identificadas como ações sociais (a partir dos termos de Weber) elas interferem nos contextos relacionais de que os bebês fazem parte, e conseqüentemente mobiliza o/s outro/s para um processo de significação que culmina na própria fomentação de seu caráter social.

É importante aqui considerar que o caráter social da ação das crianças bem pequenas não é imanente em si. O ser humano não nasce com intencionalidade em suas ações ou atribuindo sentidos a estas. A ação social nasce na e da relação com o outro, e este processo constitutivo inicia-se desde o momento do nascimento. Isto parece claro no contributo teórico de Wallon (1975) e Vigotski (1998; 2000), no campo da Psicologia, ao considerarem que as reações orgânicas presentes de forma prevalente no início da vida do bebê humano transformam-se em ações com intencionalidade, sentido e direção a partir dos processos de interação com outros, situados social e culturalmente.

Vygotski (1996) afirma que, no primeiro ano de vida, o ser humano caracteriza-se por dois aspectos. Primeiro, por sua máxima condição de sociabilidade – em uma oposição aos estudos que caracterizam a criança como incapaz de travar relações com o meio. Para o autor, a extrema dependência do bebê nas ações mais elementares da manutenção da vida implica em uma constante relação social, pois é dependente do outro para fazer qualquer coisa. Ou seja, a sua dependência para sobrevivência o caracteriza como ser social. O segundo aspecto é a mínima estrutura de comunicação desse período, que vai se constituindo na relação, nessa máxima sociabilidade com o outro. A identificação de manifestações e respostas sociais do ser humano bebê ocorre desde cedo, pela direção do olhar, dos sorrisos, dos movimentos, que vão se transformando, na relação com o outro, em gestos expressivos, intencionais e orientados ao outro.

Neste sentido, Wallon (1975) contribuiu ao considerar que a consciência e, portanto, a intencionalidade da ação, não é um dado natural, não está presente no ser humano quando nasce; mas é resultado de um processo dialético da maturação biológica, do social e da experiência pessoal que o bebê vive, ao ser respondido (e significado) em suas reações emocionais e motoras (choro, desconfortos, risos). Segundo o autor, os primeiros atos são movimentos e reações impulsivas, descoordenados, mas que ainda sim funcionam como expressão comunicativa do bebê, sinalizando reações de conforto e desconforto, tanto de origem interna (fadiga, fome) como de interferências externas (frio, calor, contatos físicos). A partir da resposta do/s outro/s (respostas que são situadas culturalmente), pela forma que este é atendido quando

chora, ri, movimenta-se, tais expressões começam a ser significadas e utilizadas, de forma instrumental, direcionada ao outro, a quem ele começa esperar respostas, tornando-se de forma gradativa em atos intencionais e expressivos, contribuindo para a constituição da consciência de si, do outro e das ações³¹.

O corpo e a emoção em Wallon (1975) ganham relevância, como elementos expressivos e comunicativos, e mesmo de forma não intencional, funcionam desde o início da vida, como expressões comunicativas que mobilizam o meio, o outro em sua direção. Esta menção é importante quando desejamos dar visibilidade à forma ativa com que os bebês participam de suas relações. Mesmo não ignorando uma ausência de intencionalidade inicial, Wallon (1975) indica-nos uma forma de interferência, através das manifestações emocionais, reveladas corporalmente (que com a significação do social/cultural passam a ser manifestações afetivas³² e sociais) dos bebês nos espaços sociais que fazem parte. Ao longo desta pesquisa, isso se comprova, na medida em que os choros, os risos e outras manifestações, vão mobilizando a ação dos adultos e outras crianças, abrindo possibilidades para significação e novos sentidos nas relações vividas com outros no meio social.

Vigotski (1998), no clássico exemplo sobre o gesto de apontar, apresenta indicativos acerca do processo de constituição sociocultural das crianças, que podem implicar na compreensão de como a ação reativa ou espontânea pode se configurar, pela resposta do outro, em uma ação cultural/social comunicativa. Ou seja, Vigotski procura dar visibilidade à conversão das funções biológicas em funções simbólicas ou culturais, ou nos termos do autor, em funções psicológicas superiores³³. A princípio, o que era um movimento involuntário ou espontâneo da criança em apontar algo, ganha a resposta do *outro*, que o compreende como um indicativo de um desejo a ser alcançado. Ao ser respondido de tal forma, ganha uma significação, apropriada gradativamente pela criança, na e pela relação com o outro.

³¹ Não é intenção desta tese apresentar uma explicação exaustiva das teorias de Wallon e Vigotski, apenas referendar a condição de entrelaçamento da origem da ação social com a relação com o outro.

³² Para entendimento dos conceitos em torno na emoção, afetividade e sentimento, a partir de Wallon, ver Dantas (1993).

³³ O conceito de funções psicológicas superiores refere-se às funções mais elaboradas da psique humana, pensamento, memória e linguagem, que se constituem de forma complexa, dinâmica e contínua (PINO, 2005)

Pino (2005)³⁴ amplia esta análise quando realiza um estudo com um bebê, no âmbito familiar, apresentando indícios da presença e marcas culturais (sociais) nas ações e manifestações no humano, anteriores ao gesto de apontar. Observa o autor que

[...] no breve intervalo de seis meses [...] todas as funções orgânicas, mas de maneira especial as envolvidas na relação da criança com seu meio, vão sofrendo uma adaptação estrutural e funcional às condições de existência definidas pela cultura desse meio. Assim, o “choro” que inicialmente, não passava de um sinal de alerta de mal estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão de desejos da criança, o olhar que no início estava perdido no espaço, pouco a pouco vai selecionando seus alvos e olhando-os de forma diferente[...] a energia muscular torna-se, pouco a pouco controlada para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos [...] (PINO, 2005, p. 268)

Para o autor, ações reativas de origem orgânica (natureza) tornam-se expressiva, contornadas por significações oriundas das relações com o meio social e cultural. O choro, o olhar, o movimento, o sorriso, apresentam-se como matéria que fazem elo entre a natureza e a cultura, e transformam-se em expressões do bebê, na constituição de padrões relacionais com o mundo cultural (GUIMARÃES, 2008). Esta menção é importante neste estudo, na medida em que apresenta a possibilidade de olhar para as expressões e as manifestações dos bebês de poucos meses de vida, não sob uma definição de racionalização prévia da ação social (com intenção consciente de afetar o outro – criança ou adulto), mas como ações que vão sendo significadas como tais na e pela interação com outros, em contextos culturais e socialmente organizados e regulados.

³⁴ Neste estudo, Angel Pino trata da condição do duplo nascimento humano: o nascimento biológico e o nascimento cultural. Este último é entendido como o nascimento para uma cultural, quando as regularidades biológicas começam a ser “substituídas por outras de ordem cultural – [...] alimentação e sono em intervalos previstos pelo Outro, rotinas de higiene como exigência de saúde, exames feitos por especialistas para garantir que a vida continue, preocupações, compromissos e horários dos que cuidam dele [...] (2005, p. 224)

Estas manifestações, situadas nas tênues fronteiras entre a natureza e a cultura, ainda que muitas vezes possam não ser entendidas de forma clara pelos bebês ou mesmo não sendo dotadas de uma intensão consciente, afetam os contextos sociais de que os bebês fazem parte, e muitas vezes mobilizam aqueles com quem eles se relacionam, especialmente os adultos que são responsabilizados socialmente por seu cuidado e sua educação. Neste sentido, Rossetti-Ferreira e Almeida (2012, p. 174), afirmam que os bebês participam das relações com os outros e, a partir destas relações, constituem gradativamente os significados e os conhecimentos sobre o mundo, sobre o outro, sobre seu próprio “eu”, e sobre suas ações.

Na pesquisa de Coutinho (2010) acerca da constituição da ação social na relação entre bebês de uma instituição de educação infantil portuguesa, o corpo aparece como uma dimensão central para a compreensão das formas de agir socialmente das crianças pequenas. Este é visto como componente da ação social, pelo entendimento de “que as relações e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal”. (COUTINHO, 2011, p. 224). Isto não é isolado aos bebês, pois o ser humano de forma geral age e se relaciona com os outros e com o mundo tendo a dimensão corporal ligada de forma intrínseca à constituição e compreensão de sua ação.

No entanto, ao tratar de relações que envolvem os bebês, a dimensão do corpo aparece de forma mais enfática, e traz o desafio de constituir uma abordagem que não desconsidere sua condição biopsicossocial. Desta forma, concordo com Coutinho (2010, 2011) quando esta afirma que, embora seja importante, nos estudos que envolvem as crianças na atualidade, dar visibilidade à dimensão sociocultural de suas ações e relações, ao compreender o corpo enquanto “experiência”, que se constitui mediante atividades contínuas e pela inter(ação), não se pode desconsiderar sua materialidade, ou seja, sua dimensão biológica.

Prout (2008, *apud* COUTINHO, 2010) analisa que, ao longo da história, os estudos da infância deram mais ênfase a uma dimensão em detrimento da outra. Em síntese, o autor apresenta três movimentos: os estudos de Darwin acerca da evolução; a criação da pediatria com ligação com a Psicologia do Desenvolvimento; e, por último, o construtivismo social da infância. Entre a ênfase da natureza e da cultura, nos diferentes campos e momentos históricos, Prout considera “que hoje o estudo da infância emerge como uma área inter e multidisciplinar, tendo a difícil tarefa de congregar as diferentes áreas do conhecimento como um todo coerente” (Prout, 2008, p. 21 *apud* COUTINHO, 2010, p. 109). É inviável

conhecer as crianças, ou mesmo o ser humano em sua inteireza, pelo recorte de suas dimensões constituidoras. Neste sentido, o diálogo entre diferentes campos parece premissa, ainda que se preservem os seus limites de interesses diferentes, para o estudo da infância. Neste sentido, concordo com Coutinho (2010) que pensar a ação social das crianças, e em especial os bebês, tomando o corpo como uma dimensão importante na constituição e compreensão desta, não é possível desconsiderar a condição biológica.

No caminho de compreender como as relações sociais com bebês no contexto da creche fomentam e dão contornos à especificidade da ação docente, nesta pesquisa, o recorte dos episódios a serem analisados não se concentrou na identificação de ações que possam ter um sentido subjetivo claro para os atores sociais que participam do estudo. Ainda que tome suas ações e os sentidos atribuídos a estas como fonte de informação importante para entender as relações sociais que vivem cotidianamente em um contexto coletivo de educação, identifico uma série de manifestações, inclusive de ordem biológica, que atravessadas por significações culturais interferem na composição relacional entre adultos e crianças, bem como na constituição da própria forma de agir das crianças e das profissionais neste contexto. Elas estão interligadas, e situadas culturalmente. Não são vistas de forma isolada, na pretensão de descrever quem são os bebês, e as ações daqueles que com eles se relacionam, a partir da descrição fechada das condições biológicas em que se encontram os bebês. Estas marcas do biológico do ser humano são vistas na relação social como aspectos que interferem nestas relações e são interferidos por estas.

No próximo capítulo, apresento o contexto da creche pesquisada, informações acerca da condição socioeconômica das crianças, a composição familiar destas, e outros dados do campo empírico. Estas informações ajudarão a compreender componentes da estrutura social que fomentam e regulam as ações de profissionais e crianças no contexto pesquisado.

3 O CAMPO DA PESQUISA: TRAMA DO CAMINHO METODOLÓGICO

Foto 2 – As mãos curiosas dos bebês a explorar minhas ferramentas de pesquisa



Fonte: da Autora, 10 de abril de 2012.

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
(Ensaio sobre a cegueira, José Saramago)

No capítulo anterior, apresentei os contornos conceituais que abrangem a temática discutida neste estudo, de forma a constituir uma leitura avisada dos termos aqui utilizados, sobretudo aos que concerne à compreensão da ação docente com bebês e crianças pequenas a partir da análise das relações que a compõem. Neste capítulo, apresento o contexto da creche em que ocorre a pesquisa, a partir da descrição de seu espaço, da organização do trabalho e do mapeamento de dados referentes a aspectos socioeconômicos dos atores que desta fazem parte.

A descrição deste contexto apreende não apenas as características sociais do espaço e dos sujeitos pesquisados na tentativa de visualizar traços comuns e idiossincráticos que ajudem a entender os processos sociais que estruturam e são estruturados em suas relações, mas também envolve uma série de notas explicativas referentes ao tempo em que

ocorre o estudo e as alterações no seu planejamento, que de forma direta e indireta foram influenciadas pelos acontecimentos advindos das relações vividas em campo.

Reportar esta descrição, considerando os atores que fazem parte deste processo e os acontecimentos que vão marcando essa trajetória, é uma tentativa de apreender o processo de pesquisa como um acontecimento em curso, produto e fomentador de relações concretizadas no encontro da pesquisadora com o(s) outro(s), a quem ensejava conhecer e compreender em um determinado tempo e espaço.

Desta forma, anuncio previamente que este estudo ocorre em uma creche no município de Florianópolis, em dois grupos de crianças, em momentos diferentes entre o ano de 2011 e 2012. No primeiro momento, a inserção ocorre em um grupo de 15 crianças pequenas com idade de um ano meio a dois anos e meio, de junho a dezembro de 2011; e, depois, em outro grupo de 15 bebês, de seis a dez meses de idade³⁵, de fevereiro a junho de 2012.

Neste sentido, a descrição do contexto de pesquisa envolve não apenas um mapeamento das condições do espaço institucional, mas também as características próprias de cada grupo, dada a condição heterogênea das crianças e dos adultos profissionais que os compõem. Apesar desta condição heterogênea, não pretendo formar um quadro comparativo entre os grupos, mas dar visibilidade aos seus contrastes, de forma a assegurar uma leitura contextualizada das relações analisadas. Assim, apresento, inicialmente, dados gerais acerca da creche pesquisada para, em seguida, apresentar uma caracterização acerca do contexto socioeconômico das crianças que participaram do estudo e das profissionais docentes, professoras e auxiliares de sala, dos grupos pesquisados.

3.1 A ESCOLHA DO CAMPO

A escolha do campo seguiu inicialmente uma série de critérios, que juntos foram considerados como condições facilitadoras à análise da problemática acerca das relações entre bebês, crianças e professoras na composição da ação docente. Estes critérios – a) ser uma creche pública municipal de Florianópolis³⁶, que tivesse experiência de mais de cinco anos no atendimento de bebês; b) ter grupos de atendimento com crianças

³⁵ Idades no início da pesquisa.

³⁶ A escolha pelo município de Florianópolis está relacionada também às condições concretas facilitadoras de meu acesso à instituição.

de 0 a dois anos de idade, em período integral; c) ter pelo menos uma professora com experiência acima de cinco anos no grupo de bebês; d) a autorização dos/as profissionais e famílias; e) aceitação das crianças diante a presença da pesquisadora – foram considerados na perspectiva de encontrar uma instituição que tivesse um ambiente minimamente qualificado para o desenvolvimento do estudo.

Destes critérios, destaco os que se referem ao tempo de experiência, tanto da instituição, quanto dos profissionais, com relação à organização do trabalho com grupos de bebês, a partir do ensejo de obter um contexto investigativo em que “estar com as crianças com menos de 2 anos de idade” não se caracterizasse como uma situação nova susceptível a elaborações iniciais na instituição. Acreditava que o tempo de experiência fosse uma condição facilitadora para a observação do contexto relacional com crianças pequenas, por supostamente já haver alguma organização estrutural para tal.

Ainda que os demais critérios fossem necessários, estes relacionados à experiência foram fatores decisivos na escolha da unidade a ser pesquisada. A seleção prévia das instituições que possuíam estas condições baseou-se nos dados obtidos na dissertação de Duarte (2011), a qual trata das dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente com crianças pequenas³⁷, a partir de um estudo desenvolvido através de entrevista e questionários, aplicado a todas as professoras da Rede de Florianópolis que trabalhavam naquele momento com grupos compostos por crianças de 0 a 1 ano de idade. A partir do levantamento de Duarte (2011), foram selecionadas duas professoras: respectivamente as que possuíam mais tempo de experiência, efetivas em creches que atendiam bebês há mais de cinco anos.³⁸

Em contato telefônico com as duas creches, confirmou-se que estas profissionais continuavam atuando com a faixa etária de 0 a 2 anos, em período integral. Ambas as unidades e profissionais aceitaram a pesquisa

³⁷ A autora aplica o questionário a 34 professoras de Educação Infantil que no momento da sua pesquisa estavam atuando em grupo com crianças de 4 meses a 1 ano de idade na Rede Municipal de Florianópolis. Um dos itens do questionário estava relacionado ao tempo de experiência das profissionais com grupos de bebês, o qual facilitou a pesquisa junto às unidades da rede municipal de Florianópolis.

³⁸ A localização central das unidades também foi considerada, embora não fosse o fator decisivo, como aspecto facilitador no acesso às unidades selecionadas.

e a escolha de uma delas ocorreu por um fato fora dos critérios que poderiam ser elencados por mim, qual seja, as professoras de uma das creches entraram em greve por tempo indeterminado e, desta forma, optei por pesquisar a outra unidade, considerando a necessidade da permanência prolongada com o grupo de crianças.

A unidade educativa escolhida, no ano de 2011, possuía dois grupos com crianças de um a dois anos de idade, e estava para abrir um grupo de zero a um ano de idade no corrente ano³⁹, devido ao fechamento de um grupo de crianças maiores ocasionado pela desistência da vaga pelas famílias de vários meninos e meninas. Esta condição, de ter grupos de um a dois de idade, e a previsão de abertura de um grupo com bebês, confirmou a escolha da unidade após as primeiras apresentações, dando início à inserção em campo.

3.1.1 Dos arredores à instituição: imagens de um contexto

Florianópolis, cidade onde se localiza a creche pesquisada, capital do estado de Santa Catarina, possui uma população total de 427.298 habitantes. Destaca-se como centro regional, na prestação de serviços e no comércio, o que representa 83% de sua atividade econômica. A cidade, além sediar órgãos do governo estadual e de representações de entidades federais, possui um centro comercial e de serviços bastante diversificado; especialmente nas atividades bancárias, educacionais, de saúde e de turismo.

De acordo com o censo de 2010 (IBGE), a cidade de Florianópolis teve um crescimento populacional de 18,08% na última década, maior do que a média nacional que é de 9,4%. O aumento da população é representativo desde a década de 1990 e, de acordo com alguns estudiosos, isto se deve a dois movimentos migratórios: o primeiro é causado pelas pessoas que vêm do interior do estado de Santa Catarina, atraídas pelas condições urbanas da capital; e o outro é originário de moradores de outros estados, principalmente Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo, seduzidos pela fama da cidade de ser “capital brasileira da qualidade de vida”.

O bairro Centro, onde está localizada a creche pesquisada, possui uma população de 85.017 residentes, sendo que, destes, 4.265 possuem idade de 0 a 5 anos, e 697⁴⁰ possuem menos de um ano de idade. Esta área possui uma forte concentração de serviços públicos e comercial, o

³⁹ A unidade já atendia crianças de 0 a 1 ano nos anos anteriores.

⁴⁰ Dados da Secretaria Municipal de Saúde, ano 2012.

que o caracteriza, para muitos habitantes do município e cidades vizinhas, como um local de trabalho ou de prestação de serviços, e não de residência. Esta informação é importante para compreender que muitas crianças que frequentam a creche e a maioria de suas profissionais⁴¹ não são oriundas do bairro, mas de outras localidades de Florianópolis ou cidades vizinhas.

Além dessa creche, o bairro possui outras cinco instituições de Educação Infantil públicas municipais, que atendem a faixa etária de zero a seis anos⁴², e três creches que possuem convênio com a Secretária Municipal de Educação do município⁴³. Essas instituições não estão localizadas na mesma avenida, mas em ruas próximas, e de certa maneira mantêm comunicação entre si, devido a questões de matrícula e procura de vagas por famílias⁴⁴, e em momentos de reunião ou formação oferecidos pela Secretaria de Educação.

A creche pesquisada localiza-se em uma avenida central de intenso movimento de carros e pessoas. A instituição faz parte da fachada da grande avenida, e é ladeada por grandes condomínios residenciais, supermercados, farmácias, um Instituto de Ensino Federal, prédios de órgãos públicos, clínicas médicas, pequenas empresas, prédios comerciais. São diversas construções, algumas antigas outras mais modernas, configurando uma paisagem semelhante a uma vitrine da vida urbana.

Esta fachada, composta na avenida, faz a divisão de mundos que coexistem dentro de uma mesma cidade. De um lado, o mundo que se vê e se anuncia a partir do frontispício, materializado pelos prédios residenciais de classe média, dos órgãos públicos, da propriedade privada, do asfalto e do concreto símbolo do progresso. E, do outro lado, atrás da fachada, atrás da creche e das demais construções, o mundo escondido e pouco visível aos que passam pela cidade, fixado nos morros conhecidos

⁴¹ Utilizo o termo no feminino considerando que as profissionais desta creche são todas do sexo feminino.

⁴² A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis possui um total de 81 instituições de educação infantil, dentre as quais 51 são creche, 23 Núcleos de Educação Infantil e 07 Núcleos de Educação Infantil vinculados a Escolas de Ensino Fundamental. Somam-se a este quadro 20 creches que possuem convênio com a Prefeitura Municipal.

⁴³ Não são citadas as instituições privadas de ensino.

⁴⁴ As creches municipais seguem uma portaria de matrícula a qual estipula encontros bimestrais por microrregiões, para classificação e matrícula de crianças inscritas. À frente, irei expor com mais detalhes tal processo a fim de compreender melhor o processo de entrada das crianças na creche.

por nomenclaturas populares, que identificam as comunidades. Entre as ruelas estreitas, vistas apenas por aqueles que traspassam a “vitrine” (os muitos moradores das encostas dos morros), estão casas que são vistas ao longe da avenida. Estas compõem uma paisagem variada, entre construções pequenas de alvenaria e casas de madeiras. Algumas são tão pequenas que, quando vistas do asfalto, quase se tornam invisíveis na imagem geral da cidade. Muitas crianças atendidas pela creche pesquisada são residentes dessas comunidades.

O bairro do centro, esta avenida em especial, é local de identificação não apenas para os que ali moram, mas também para os que ali trabalham, estudam ou passam por outras razões (consulta médica, compras, para utilizar algum serviço dos órgãos públicos ou privados). Na avenida, além do intenso movimento de carros, passam muitos ônibus urbanos que realizam itinerários por diversos bairros da cidade. Quase em frente à instituição, há um ponto de paragem, obrigatório para muitas famílias que deixam seus filhos (as) na creche antes de seguirem para o trabalho, e para as trabalhadoras que ali permanecem durante o dia.

A creche onde ocorre a pesquisa é um ponto de referência no bairro, visto que funciona desde a década de 1940. Até o início dos anos de 1990, a instituição estava sob a responsabilidade de um órgão da Assistência Social Federal, o que a tornou conhecida popularmente como a “creche da LBA.” Embora atualmente já possua outra nomenclatura, muitos ainda a conhecem por esta referência. A partir do ano de 1994, a creche passou a fazer parte do quadro das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, conservando, provisoriamente, naquele momento, a nomenclatura antiga. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Creche, houve, na época, uma discussão acerca dessa denominação, interpretada como inadequada, pois mantinha uma identificação com a história da assistência social do país, inspirando a ideia de um trabalho assistencialista. Tal associação era inapropriada à posição político-pedagógica da rede Municipal de Educação, que reivindicava e afirmava em seus documentos o caráter educativo de suas instituições de educação infantil. Desta forma, em 1997, a creche recebe seu nome atual, o qual faz homenagem a um militar da marinha, escritor de alguns livros de poesia, desconhecido por grande parte das famílias, profissionais e crianças da creche, mas considerado pelos representantes públicos, na época, uma figura ilustre para “batizar” uma instituição de educação.

Desde a sua municipalização, o prédio passou por algumas reformas, identificadas pelas placas de reinauguração expostas na entrada da secretaria, com datas de 2004, 2007, 2012, e com o nome dos

respectivos governantes de cada época. Essas reformas, embora tenham trazido inúmeras melhorias, não alteram a arquitetura geral da instituição, que ainda possui ares de uma construção antiga, significativamente melhorada. Uma das alterações que aparece visivelmente nessas reformas é a ampliação do atendimento, a partir da construção de novas salas. Quando a Prefeitura assumiu a instituição, eram atendidos 03 grupos de crianças (inclusive os bebês); atualmente, são 13 salas para grupos de crianças com idade de 4 meses a 5 anos de idades.

Alude-se que o aumento do número de salas na creche é resultado de uma política de ampliação ao atendimento de crianças na Educação Infantil no município de Florianópolis intensificada na década de 2000. Embora haja a construção de novas unidades, torna-se comum, a partir desse período, o aproveitamento dos espaços livres nas instituições para construção de novas salas, caracterizando-se em uma política de ampliação sob baixos custos. Consequentemente, essas ampliações, sob o viés quantitativo, trazem novas demandas para o funcionamento da instituição. Segundo Oestreich (2011), a ampliação do atendimento gerou o aumento do número de crianças atendidas e de docentes, sem que o número de profissionais dirigentes e de apoio (cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, auxiliares de ensino) acompanhasse a mesma proporção. Embora não seja objeto de análise desta pesquisa, a alusão à sua ampliação é importante, pois problemas relacionados à administração e à articulação pedagógica dessa instituição são regularmente citados pela supervisora e diretora, o que incide de forma direta sob a forma como a ação docente é organizada.

O ano letivo de 2011 inicia com 259 crianças matriculadas, dividida, em 13 grupos etários. A composição dos grupos de atendimento segue uma portaria de matrícula, publicada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação, na qual se definem os critérios de classificação das crianças inscritas e a formação dos grupos oferecidos a cada ano pelas instituições. Esse documento passa por avaliações anuais, realizadas por representantes das unidades educativas, mas, em suma, conserva, há algum tempo, o critério de menor renda *per capita* para classificação dos inscritos.

A portaria também define a composição de novos grupos etários⁴⁵ pelo critério de maior número de inscrição, dando prioridade ao

⁴⁵ O processo de matrícula anual inicia com a rematrícula das crianças que já frequentam a creche. Após, são definidas as vagas que serão ofertadas no próximo ano. Geralmente, com a saída das crianças maiores para o Ensino Fundamental, abre-se a possibilidade da formação de um novo grupo.

atendimento das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, de acordo com a legislação nacional⁴⁶. Abre ressalva para que as outras idades, de 4 meses a 3 anos e 11 meses, sejam atendidas sempre que possível, respeitando o número limite para cada faixa etária, de acordo com o Quadro 1 (FLORIANÓPOLIS, 2011) divulgado abaixo:

Quadro 1 – Grupos de atendimento na Educação Infantil definidos pela Portaria de Matrícula do município de Florianópolis

Grupo	Idade no início do ano letivo	Número de crianças
GI	4 a 11 meses	15
GII	1 ano a 1 ano e 11 meses	15
GIII	2 anos a 2 anos e 11 meses	15
G IV	3 anos a 3 anos e 11 meses	20
G V	4 anos a 4 anos e 11 meses	25
G VI	5 a 5 anos e 11 meses	25

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2011.

A definição dos grupos de atendimento e a classificação das crianças são realizadas mediante a análise da documentação apresentada pelas famílias, por uma equipe composta por diretores, representantes docentes, representantes das famílias e da comunidade em cada microrregião do município. Seguindo a classificação realizada pela microrregião central, em 2011, a creche pesquisada iniciou o ano letivo atendendo os seguintes grupos etários (Quadro 2):

Quadro 2 – Grupos de crianças atendidos na creche pesquisada, no início de 2011

Grupo	Número de turmas	Número de crianças por grupo	Total de crianças
II	02	15	30
III	03	15	45
IV	03	20	60
V	03	25	75
VI	02	25	50

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Creche pesquisada, 2011.

Este quadro modifica-se durante o ano, com o fechamento de uma das turmas do G VI. De acordo com depoimentos da direção e supervisão,

⁴⁶ A prioridade de matrícula para crianças de quatro e cinco anos passa a ser critério na portaria a partir de 2010, seguindo a Ementa Constitucional nº59/2009 que coloca como obrigatoriedade a educação de 4 a 17 anos.

houve um número significativo de desistência de vagas nesta faixa etária no início do ano, o que desencadeou o reagrupamento das crianças em uma só sala, abrindo a possibilidade para a constituição de um novo grupo. Cabe aqui comentar que a definição desse novo grupo passou por discussões não consensuais entre equipe diretiva da unidade educativa e a Secretaria de Educação. De um lado, a direção da unidade defendia que esse novo grupo deveria ser formado por crianças com a faixa etária que tivesse um maior número de inscrição na lista de espera, o que concernia ao G2 ou G3. Do outro lado, a Secretaria pontuava que a instituição já possuía esses grupos e que deveria atender ao G1, já que essa faixa etária também possuía um número significativo de inscrições e ainda não era atendida na unidade naquele ano. Soma-se a este fato a informação de que os bebês de 4 meses a 1 ano de idade, faixa etária do G1, eram os que possuíam a menor oferta de vaga no município, e no bairro em questão.

Embora o critério mais visível na discussão fosse, por parte da unidade, o número de inscrições, outros fatores somavam-se à persistência do argumento de atender crianças maiores de um ano. Segundo relatos da supervisão e direção, ter um grupo de bebês na unidade exigia uma mobilização estrutural muito maior do que a exigida com os outros grupos. Este grupo, de acordo com o depoimento da direção, possuía uma dependência maior em relação aos adultos, demandava uma alimentação diferenciada, apresentava famílias com exigências particularizadas ao tratamento de cada bebê, era um grupo que não poderia ter falta de profissionais, entre outras questões citadas, que endossavam as dificuldades da gestão de uma instituição grande. De maneira geral, os pontos mencionados giravam em torno da condição de dependência dos bebês, não de maneira individualizada, mas na condição do atendimento coletivo de uma instituição. As exigências em torno do atendimento das singularidades dos bebês, principalmente ao que concerne à atenção com o cuidado com o corpo, implica em uma mobilização dos profissionais mais intensa do que a que ocorre com os grupos de mais idade, o que por si altera o entendimento da responsabilidade da unidade educativa.

A decisão ficou ao encargo da Secretaria, que definiu a abertura do G1 no segundo semestre de 2011. No entanto, a reforma da instituição, que se iniciou no primeiro semestre, prolongou-se, e a abertura desse grupo protelou-se para o ano seguinte. Desta forma, de abril a dezembro, a creche atendeu 12 grupos de crianças, com uma das salas vaga. No ano de 2012, já com a reforma realizada, a creche iniciou o atendimento com as 13 salas em funcionamento, incluindo o grupo de bebês, conforme se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Grupos atendidos na creche pesquisada no ano de 2012

Grupo	Número de turmas	Número de crianças por grupo	Total de crianças
I	01	15	15
II	02	15	30
III	03	15	45
IV	03	20	60
V	03	25	75
VI	01	25	25

Fonte: Documentos da Instituição pesquisada, 2012.

A composição dos grupos segue uma configuração seletiva em que a condição socioeconômica mais baixa é vista como critério principal de sua formação, julgada a partir dos documentos apresentados pelas famílias à comissão de matrícula. Ainda que não seja objeto de análise nesta pesquisa, cabe considerar esse processo seletivo de matrícula como um aspecto revelador da composição do grupo que as crianças farão parte. De maneira geral, há dois critérios nítidos na composição dos grupos: a condição socioeconômica apresentada à instituição e a seriação cronológica. Não são as crianças, ou mesmo as famílias, que elegem os parceiros que farão parte, cotidianamente, de suas vidas no coletivo da creche, mas a data de seu nascimento e as condições econômicas apresentadas na declaração de renda familiar.

Esta situação coloca um grupo à margem, identificados na lista de espera como os requerentes de uma vaga ao longo do ano, e, supostamente, em condições socioeconômicas melhores do que aqueles que conseguiram entrar. As maiores listas de espera, como já citado, são dos grupos que abarcam a idade de 0 a 3 anos, o que confirma as indicações de Rosemberg (2012) acerca da manutenção de políticas que priorizam o atendimento da faixa etária mais próxima da escola.

Quanto à estrutura física, a creche possuía dois prédios. Em um deles, o de maior extensão, concentrava-se grande parte de seu público e das atividades desenvolvidas cotidianamente. Neste estavam localizados: a secretaria, a sala de direção, 11 salas de atendimento aos grupos de crianças com banheiros conjugados por cada duas salas, um grande refeitório (o qual funciona para outras atividades além da alimentação, como teatro, apresentações, atividades coletivas), uma sala de funcionários, uma sala que funcionava como polo de atendimento da educação especial às unidades educativas da região, uma biblioteca e sala

de vídeo, cozinha, lavanderia, dois banheiros para adultos. O outro prédio, bem menor que este, localiza-se no outro lado do terreno da instituição, próximo ao muro que separa a creche da avenida central. Neste último, funcionavam duas salas de atendimento de crianças, uma sala com vídeo e biblioteca, a sala da supervisora e uma sala de artes.

Entre os dois prédios, há um grande parque composto por vários brinquedos de madeira: balanços, escorregadores, casinhas, gangorras, em meio a algumas árvores grandes. O parque, antes da última reforma, em 2011, era composto por cercas pequenas e coloridas que o dividiam em três espaços: um destinado aos grupos de bebês, outro destinado às crianças um pouco maiores, e o outro, o de maior área, destinado aos grupos de crianças grandes. Aparentemente, esta divisão entre “ser pequeno”, “pouco maior” e “grande”, possui linhas tênues, de acordo com a formação cronológica dos grupos e sua posição significada pela instituição nas relações com o coletivo. Nesta unidade, os pequenos eram os bebês de “0 a 2 anos”; os “pouco maiores” eram as crianças de 3 anos; e os “grandes” as de 4 a 6 anos. A ocupação das áreas do parque dava-se pela perspectiva da posição de fragilidade frente às outras crianças e frente ao próprio espaço. O parque dos “menores” era o mais retirado, o mais próximo das suas salas, o que possuía menos brinquedos (dois balanços e um escorrega); e o parque do grupo dos “maiores” era o de maior área e o que possuía uma maior quantidade de brinquedos. As crianças um pouco maiores tinham o seu parque localizado entre o dos pequenos e o dos maiores, em uma posição intermediária, entre ser pequeno e ser grande na creche. O espaço desse grupo não era muito maior do que o espaço dos bebês, e os brinquedos não se diferenciavam da primeira área.

Essas cercas (Foto 3), com baixa altura, permitiam que as crianças buscassem o encontro com outros meninos e meninas que não faziam parte do seu grupo etário. Elas constantemente transpassavam os objetos, chamavam os conhecidos, jogavam os objetos de um lado ao outro. Muitas vezes, aproveitavam o portão aberto e adentravam no “outro” espaço. Mas, na maioria das vezes, eram chamados a voltar ao “seu lugar”.

Foto 3 – Lolô no parque



Fonte: Da Autora, 16 de agosto de 2011.

[...] Lolô, depois de algum tempo, fica a olhar pela cerca, o outro lado pátio, onde há várias crianças de outros grupos a brincar.

Ela mexe no portão, até que o abre. Contudo, ela não dá nem o primeiro passo. A professora Eli a vê, e diz: “Lolô! Ai, ai, ai.”

A menina não olha a professora, mas retorna. Pega um dos baldes que está pendurado na cerca, coloca-o na cabeça, e sai caminhando pelo pátio. Enquanto a professora fecha o portão. (Caderno de Campo, 16 de agosto de 2011)

Esta cena, protagonizada por outras crianças além de Lolô, repetia-se cotidianamente. Quando não era o portão a ser aberto, eram as crianças penduradas na cerca, a espiar o movimento dos meninos e meninas dos outros grupos. Percebi muitas vezes que não eram apenas as outras crianças, mas também uma quantidade muito maior de brinquedos (balaços, escorregas, gangorras) que chamavam a atenção dos pequenos (Fotos 4 e 5).

Foto 4 – Pátio externo antes da reforma



Fonte: Da Autora, julho de 2011.

Foto 5 – O pátio externo depois da reforma



Fonte: Da Autora, março de 2012.

Com a reforma, as cercas do parque, as que o dividiam em três áreas, são retiradas, e são estipulados horários de uso para cada grupo. As divisões deixam de ser marcadas no espaço físico e passam a ser definidas cronologicamente, pela temporalidade de seu uso. O planejamento muda, mas a sua lógica de segregação não. Esses horários não são rigidamente cumpridos, embora haja a expectativa que cada grupo respeite o seu

momento de parque. Nos momentos de festa, de propostas coletivas, todos se inserem nesse espaço, inclusive os bebês. Nestes momentos, é possível observar o quanto é habitada a creche, por suas duzentas e poucas crianças, e também é possível compreender o intuito de organizar horários para o uso do parque, ainda que esta organização possa seguir outras regras que não a segregação etária.

Além do parque, a área externa possuía também uma quadra de cimento cercada por uma tela de arame, utilizada muitas vezes pelas professoras de educação física ou pelas professoras dos grupos, quando planejavam alguma proposta mais dirigida, como contar história, alguma brincadeira em grupo. Como não havia portão na grade que cercava a quadra, constantemente as crianças maiores adentravam nesse espaço, movidas por brincadeiras que envolviam, geralmente, corridas.

Próximo da quadra, com a reforma, foi plantado grama sob algumas árvores, transformando-se em um novo espaço, muito utilizado pelas crianças e profissionais. As profissionais geralmente organizavam rodas com seus grupos para histórias, ou outras atividades. As crianças empenhavam-se em outras atividades, como explorar os cantos, rolar pneus, sentar em pequenos grupos, correr, etc.

Havia várias árvores grandes no pátio as quais proporcionavam, além de sombra e brisa nos dias quentes, a possibilidade de outras brincadeiras. Uma delas, em especial, tinha grossas raízes espalhadas pelo solo, as quais as crianças utilizavam para escalar, montar, fazer pontes, bancos, esconderijos. Após a retirada das cercas do pátio, as professoras do G2 passaram a levar os brinquedos de areia (baldes, pás, painéis, peneiras, etc.) para perto dessa árvore. De certa forma, as raízes possibilitavam o contorno ao entorno do grupo, facilitando o controle e cuidado das crianças pelas profissionais. Esta disposição em torno da árvore durava pouco tempo, pois as crianças pequenas, instigadas pelas crianças maiores e pela própria amplitude do pátio, buscavam outras possibilidades de movimentos. A descoberta dessa “amplitude” não foi apenas das crianças, mas também das profissionais desse grupo 2, que tiveram que “aprender” a lidar com as novas possibilidades de movimentação das primeiras no espaço externo (Fotos 6 e 7).

Fotos 6 e 7 – Árvores do pátio.



Fonte: Da Autora, 10 de outubro de 2011.

Além das transformações da parte externa, a reforma proporciona melhorias na estrutura física dos dois prédios. Destaco aqui a colocação do piso de madeira em duas salas que são destinadas ao atendimento dos grupos menores, os bebês. De acordo com a diretora, as demais salas não receberam tal piso, pois o custo é elevado. Foi dada prioridade às salas de atendimento aos bebês, considerando que estes ficam mais tempo pelo chão. Esta menção, ainda que pareça óbvia, é importante, pois coloca a condição física dos bebês como um critério de prioridade nas decisões organizacionais, em uma condição de vantagem em relação às demais crianças. Este aspecto da prioridade aos bebês será retomado na análise das relações, como uma configuração da posição social deles dentro da instituição, invertendo uma suposta lógica da dependência e fragilidade dos bebês como aspecto que reduz suas interferências nas relações com o outro ou na instituição.

Retornando à descrição do contexto, a creche contava com um grande número de funcionário, um total de 76, assim distribuídos:

- 01 diretora; eleita pela comunidade educativa⁴⁷;
- 03 auxiliares de ensino, uma de 40h semanais e duas de 20h, com formação em Pedagogia;
- 01 auxiliar de ensino 40h para crianças portadoras de necessidades especiais;
- 03 professores de Educação Física de 20 horas;
- 02 professoras da sala multimeios⁴⁸ de 40h semanais;
- 01 supervisora, com formação em Pedagogia Supervisão Escolar;⁴⁹
- 05 funcionárias readaptadas distribuídas em diferentes horários e funções;
- 02 vigias noturnos;
- 26 auxiliares de sala, sendo 13 no período matutino e 13 no período vespertino; a maioria com formação em pedagogia, embora a formação mínima exigida fosse o Ensino Médio em Magistério;
- 18 professoras de educação infantil; 08 de 40 horas e 10 de 20 horas semanais, todas com formação mínima em Pedagogia – Educação Infantil;
- 07 auxiliares de serviços gerais, distribuídas no período matutino e vespertino;
- 06 cozinheiras, sendo 03 no período matutino e 03 no período vespertino.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade, destes funcionários, 22 possuíam formação em Ensino Médio, 46 em nível Superior, 08 em cursos de Especialização e 01 em mestrado.

⁴⁷ A comunidade educativa é composta pelos profissionais da unidade e pelas famílias das crianças atendidas na unidade.

⁴⁸ Esta sala é utilizada por duas especialistas em Educação Especial que realizam atendimento às crianças com deficiência e orientação às profissionais docentes, não apenas da creche, mas das instituições educativas da região central.

⁴⁹ Houve uma mudança de Supervisora em meados do ano de 2011, devido a um processo de permuta realizado entre a antiga e nova supervisora. O processo de permuta ocorre mediante acordo espontâneo das partes interessadas em trocar seus locais de trabalho.

O Projeto Político Pedagógico da creche alicerça-se nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da rede municipal, e anuncia a busca da consolidação de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 2010), tendo como preocupação central do trabalho os processos de constituição do conhecimento pelas crianças, considerando-as “seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, também constitutivos de suas infâncias.” (ROCHA, 2010, p. 13-14). Faz referência a uma ação pedagógica organizada a partir dos Núcleos de Ação Pedagógica, conforme a proposta do município:

Linguagem: gestual- corporal, oral, sonoro musical, plástica e escrita. A diversificação das linguagens objetiva: 1. a expressão e as manifestações das culturas infantis em relação com o universo cultural que lhe envolve; 2. O domínio de signos, símbolos e materiais; 3. a apreciação e a experiência literária e estética com a música (na escuta e produção de sons, ritmos e melodias); com as artes plásticas e visuais (na observação, exploração e criação, no desenho, na escultura, na pintura, e outras formas visuais como a fotografia, o cinema, etc.); 4. com a linguagem escrita, no sentido de uma gradual apropriação desta representação (no momento, com ênfase na compreensão de sua função social e suas estruturas convencionais em situações reais) em que se privilegie a narrativa, as histórias, a conversação, apoiadas na diversificação do acesso a um repertório literário e poético.

Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais Seu objetivo se pauta na identidade pessoal-cultural, no reconhecimento das diferentes formas de organização social, no respeito à diversidade, nas manifestações culturais e normas de funcionamento grupal e social, na ética da solidariedade e tolerância através de experiências de partilha em espaços de vida social, relacionando as formas conhecidas com as diferentes das suas, as do presente com as do passado, as próximas com as distantes, etc.

Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais A ação pedagógica aqui se baseia na exploração, na descoberta, nas

primeiras aproximações com as explicações científicas pautadas na manipulação, na observação, no uso de registros básicos de medidas e mensurações, nas pesquisas de campo, comparações em situações de brincadeira, construções com diferentes materiais e com os elementos da natureza, controle do ritmo temporal e relações matemáticas. (ROCHA, 2010, p. 14-15)

Durante o ano de 2011 e 2012, o grupo participou de formações em serviço, promovidas pela Diretoria de Educação Infantil, para discussão desses núcleos de ação. Estas formações ocorriam durante um período da reunião pedagógica, no órgão central, junto com outras unidades, e indicavam um processo inicial na compreensão teórica e prática dos núcleos de ação pedagógica. Desta forma, cabe salientar que, embora explicitados no PPP na unidade, estes núcleos não eram, ainda, referenciados na organização dos projetos coletivos ou nos projetos de sala, embora fosse visível a verbalização da pertinência destes na organização do trabalho.

Uma das preocupações centrais no PPP, e recorrente nas reuniões com o grupo de profissionais, estava em torno da efetivação e consolidação de um trabalho coletivo, entendido como a descentralização das ações pedagógicas e administrativas. Já nas páginas iniciais do documento, este objetivo é enunciado de forma clara: “*Nossa meta maior é a busca por um trabalho coletivo.*” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA CRECHE, 2011, p. 2). O compartilhamento das responsabilidades é previsto no projeto através da composição de subgrupos responsáveis por ações relacionadas a algum aspecto do funcionamento da unidade: o Grupo Pedagógico: responsável pelos projetos coletivos e pela organização dos encontros com as famílias; o Grupo Administrativo: responsável pelas questões da limpeza, do projeto refeitório e pela reorganização da Associação de Pais e Professores (APP); o Grupo Espaço e Arte: responsável pelo planejamento dos espaços alternativos, pela promoção de eventos culturais; o Grupo Motivacional: responsável por ações para tornar o dia a dia das crianças, pais e profissionais mais agradável, como painéis, lanches nas reuniões, comemoração dos aniversários, etc.

Havia também três projetos coletivos envolvendo o atendimento cotidiano das crianças:

- *O projeto Acolhida* – ocorria no início da manhã e consistia em receber as crianças em agrupamentos, com propostas diversificadas. Este

projeto era organizado em diferentes etapas. A primeira etapa, das 07h00min às 07h30min, estava sob a responsabilidade de quatro auxiliares de sala que recebiam as crianças em dois grupos, os pequenos (G1 e G2) e os maiores (demais grupos). Este momento é denominado de “plantão”, pois era destinado apenas às crianças cujos familiares responsáveis que comprovassem a necessidade, mediante o horário de seu trabalho. A partir das 07h30min, com a chegada das demais auxiliares de sala, até as 08h00min, as crianças eram recebidas ainda por agrupamentos nas salas, com propostas geralmente relacionadas à disposição de materiais. Às 08h00min, com a chegada das professoras, as crianças são distribuídas de acordo com o seu grupo de referência⁵⁰. Concomitante à chegada das crianças, das 07h30min às 08h30min, ocorria o lanche matutino. Este fica disponibilizado no refeitório e as crianças lancham à medida que chegam. Havia uma equipe responsável no refeitório para auxiliar as crianças e levá-las à sala após a refeição. As famílias, nesse projeto, são convidadas a permanecer ou a dar o lanche às crianças nesse momento. Observei que apenas as mães das crianças menores, os bebês de 0 a 1 ano, permaneciam nesse momento. Os familiares das demais crianças geralmente chegavam, guardavam a mochila de seus filhos, despediam-se e saíam.

- *Projeto Refeitório*: organizado por uma equipe de representantes de cada sala, que se altera a cada mês. Esta equipe é responsável por organizar o *buffet*, buscar e levar pequenos grupos de crianças de cada sala (geralmente de 3 em 3), auxiliar na alimentação das crianças, recolher os resíduos alimentares. Participavam deste projeto professoras, auxiliares de sala, profissionais da cozinha, da limpeza e os readaptados. Todas as crianças participam deste, inclusive os bebês. As crianças a partir do G2, as de 1 a 2 anos, são incentivadas a se servirem no *buffet*.

⁵⁰ Cada grupo etário era atendido por uma professora com carga horária de 08 horas diárias (ou duas de vinte horas) e duas auxiliares, uma para cada período, com 06 horas. O horário de chegada e saída das profissionais, principalmente das auxiliares de sala, não era homogêneo, pois seguia uma programação organizada pela unidade, de acordo com a demanda de chegada e saída das crianças no início e final do dia. Assim, havia um grupo de auxiliares de sala que chegavam às 7:00 e saía às 13:00, outro grupo que chegava às 7:30 e saía às 13:30, outro que chegava às 12:30 e saía às 18:30 e outro grupo que entrava às 13:00 e saía às 19:00. Estes horários diferenciados seguiam a proposta de dois projetos coletivos, em que a responsabilidade pelas crianças era dividida entre as profissionais, independentemente da sala de origem.

Os bebês que fazem parte do G1 são levados pelos profissionais que fazem parte da equipe, geralmente em torno de 3, para se alimentarem neste espaço. Geralmente, iam quinze minutos antes das demais crianças, de forma a dar tempo de serem alimentados individualmente. Uma das professoras da sala acompanhava as crianças no refeitório, enquanto a outra permanecia na sala com os demais

- *Projeto enquanto você não vem*: ocorria no final da tarde, com a organização de atividades no salão do refeitório, na rampa, ou no pátio externo. O projeto acontecia todos os dias a partir das 17h30min, com a participação de todos os grupos, com exceção do G1, que permanecia na sala de referência. A não participação deste grupo era justificada pela interpretação de que eles se assustavam com a movimentação das demais crianças, e pela demanda de troca de fraldas, sono e conversas com as famílias no final do dia, o que exigia um ambiente mais tranquilo.

Além dos projetos coletivos, havia os “projetos de sala” elaborados pelas professoras e auxiliares de sala de cada grupo. Embora não houvesse uma estipulação de tempo, estes eram organizados anualmente, e apresentados ao grande grupo durante as reuniões pedagógicas e partiam das observações das profissionais perante às crianças.

3.2 À PORTA DE ENTRADA; UM OLHAR SOBRE AS CRIANÇAS E AS PROFESSORAS DOS GRUPOS 1 E 2.

O estudo ocorreu com dois grupos de crianças e suas respectivas professoras, o que obviamente já anuncia uma condição de heterogeneidade nas relações observadas. Isto não apenas por se tratar de dois grupos etários diferentes, acompanhados em tempos distintos, mas, também, pelo fato de que as pessoas não são idênticas e que aquilo que as constitui subjetivamente provoca movimentos relacionais distintos, ainda que elas estejam inseridas em uma sociedade, em uma cultura e em uma instituição que as identificam com traços e regras comuns.

Se por um lado não se nega o compartilhamento de características comuns balizadas por uma cultura, por outro não se pode negligenciar que cada um, a sua maneira, traz consigo uma história composta através de outras relações em espaços sociais diferentes que o da creche. Como escreve metaforicamente Ferreira (2004), não se trata de um estudo com “seres ocós”. Por se tratar de uma pesquisa na área das ciências humanas,

importa avisar que estamos a nos relacionar⁵¹ com sujeitos sociais, e não com objetos (BAKHTIN, 2003).

É importante mencionar que há uma reserva de conhecimento de ordem prática (GIDDENS, 2000), produzida nas relações vividas em outros espaços sociais, que é utilizada no estabelecimento das novas relações que vão surgindo cotidianamente na creche. Os bebês, crianças e adultos na creche, possuem uma condição comum que é de viver de forma polifônica (BAKHTIN, 2003) a constituição de suas subjetividades. Ou seja, eles trazem consigo a “marca” de outros (da origem familiar, da classe, do gênero, dos espaços de formação escolar, da geração) que os movem na relação com os outros (adultos e crianças) na instituição, e que interferem na composição de suas ações. Ou seja, a composição dialógica das ações e das relações de adultos e crianças é marcada por essas outras vozes, de outros contextos sociais.

Uma apresentação prévia das crianças e das profissionais que compunham os grupos que acompanhei durante doze meses não tem a pretensão de uma caracterização fechada acerca de quem são elas. Mesmo que a pretensão fosse esta, estaria no limite de apresentá-los por lentes interpretativas, a partir do meu lugar de pesquisadora nesse espaço, o que de forma alguma coincidirá com a inteireza daquilo que os compõem. No entanto, tecer informações sobre as condições sociais de suas vidas pode ajudar a ter um acesso mínimo aos contextos sociais que estas fazem parte. Ademais, suponho, e quero acreditar, que as cenas e episódios transcritos ao longo da pesquisa poderão dar mais visibilidade às singularidades e às particularidades dos envolvidos neste estudo.

Desta forma, apresento as crianças e as professoras que compõem cada grupo⁵², iniciando pela descrição geral daqueles que conheci primeiro, no ano de 2011, e, em seguida, daqueles com quem me encontrei durante o ano de 2012. Saliento que são dois grupos etários, acompanhados em diferentes momentos, e que a entrada em campo ocorreu primeiro no grupo das crianças pequenas e depois com o grupo

⁵¹ Esta consideração será retomada para descrever a relação da pesquisadora com os sujeitos da instituição pesquisada, ao considerar que os bebês, crianças e adultos da creche não são vistos como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que são afetados pela presença de um estanho a observá-los, e que ao responder esta presença também afetam aquele que os observa. Desta forma, importa considerar a pesquisa como um acontecimento no espaço e tempo de relações vivida entre os sujeitos, pesquisados e pesquisadora.

⁵² Os dados que se referem as crianças e bebês são oriundos de informações coletadas com as famílias, através da aplicação de um questionário.

de bebês; isto não deliberadamente planejado, mas uma circunstância da pesquisa.

3.2.1 As crianças, as famílias e a profissionais do Grupo 2

O encontro com o primeiro grupo de crianças que participou desta pesquisa ocorreu em junho de 2011, na altura em que os meninos, as meninas e as professoras deste já possuíam cinco meses de convivência, naquele ano letivo. Considera-se o fato de que muitas dessas crianças já frequentavam a creche no ano anterior, com as mesmas profissionais, configurando-se um contexto em que o vínculo afetivo e social já estava em constituição há algum tempo, naquele espaço.

Quando do início da inserção em campo, o grupo 2 era composto por 15 crianças, sendo 7 meninas e 8 meninos, de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 2 meses de idade. No decorrer do ano, a família de duas meninas, irmãs gêmeas, desiste da vaga. Houve demora para oficializar a desistência e a entrada de novas crianças, dois meninos, ocorreu somente no final de novembro. Além disto, duas crianças não participaram da pesquisa, pois suas famílias preferiram não autorizar, embora não tivessem objeções de minha presença no grupo.

O nome das crianças, tanto das que compõe este como o outro grupo, segue a escolha das famílias acerca da forma que gostariam que essas fossem identificadas. Recorrer à opinião delas foi uma saída encontrada para o dilema de usar ou não os nomes reais. Se de um lado defendo a ideia de respeitar a autoria e a singularidade das crianças, e isto inclui o nome próprio, por outro estava à mercê da autorização do comitê de ética que exige o anonimato daqueles que participam da pesquisa. Perguntar às famílias foi uma posição assumida, na defesa de que aqueles que mais convivem com as crianças podem, da melhor forma, representá-las, sobretudo em questões que implicam no respeito às suas singularidades. Algumas famílias não apresentaram opções para a identificação; desta forma, preservei a orientação do comitê de ética, dando-lhes outro nome.

A composição etária das crianças desse grupo pode ser analisada no Quadro 4 abaixo, em que se verifica a idade de cada uma no início do estudo, no ano de 2011.

Quadro 4 – Composição do Grupo 2, idade e origem das crianças

Nome	Idade em fevereiro de 2012	Naturalidade	Residência
Alice	1 ano e 8 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Ana Clara	1 ano e 11 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Arthur	2 anos e um mês	Florianópolis	Biguaçu
Lolô	2 anos	Florianópolis	São José
Guilherme	2 anos	Florianópolis	Centro
Gú	1 ano e 11 meses	Florianópolis	Agrônômica Florianópolis.
Henrique	2 anos	Florianópolis	Rio Vermelho Florianópolis
Loran	1 ano e 10 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Maria	1 ano e 10 meses	Florianópolis	Centro
Sara	1 ano e 9 meses	Florianópolis	Canasvieiras
Valéria	1 ano e 9 meses	Florianópolis	Canasvieiras
Laís	1 ano e 10 meses	Florianópolis	Centro
Vitor	2 anos e 2 meses	Florianópolis	Centro

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2011.

A diferença de idade entre as crianças é de no máximo cinco meses, comparando a mais nova, a menina Alice, e o menino mais velho, Vitor. Há, de certa forma, uma homogeneização etária formada não apenas pelo recorte etário definido pela portaria de matrícula, mas por uma classificação de idade aproximada realizada com o outro G2 existente na unidade. Com relação a isto, é importante informar que, no ano de 2010, havia um G1 na unidade. Em 2011, abrem-se duas turmas de G2. Para a composição destes dois grupos, realizou-se uma classificação etária dos já matriculados em 2010 com as novas crianças que obtiveram matrícula em 2011. Assim, as crianças mais novas ficaram no G2 A, e as crianças mais velhas no G2 B, onde ocorre a pesquisa. Isso significa que, neste grupo, haviam crianças que conviviam juntas há um ano, e outras crianças que entraram naquele ano em que ocorre a pesquisa.

Observa-se que todas as crianças são naturais de Florianópolis. A maioria delas reside no mesmo bairro em que se localiza a creche, com exceção de Henrique, Sara e Valéria, que residem na região norte do município e de Arthur e Lolô, que moram em municípios vizinhos. Estes últimos possuem mães que trabalham na creche, e, os outros três, mães que trabalham na região central. Estes, com exceção de Lolô, que vem à creche com o carro particular da família, utilizam duas linhas de ônibus para chegar à instituição. Henrique é o que realiza a viagem mais longa, cerca de uma hora e meia de ônibus. Como ele é o primeiro a chegar à unidade, por volta das 07h00min, significa que ele acorda muito cedo para poder chegar a tempo de a sua mãe ir trabalhar. Das crianças que residem no entorno do bairro, a maioria vem caminhando com seus familiares e chegam um pouco mais tarde que este menino.

Quadro 5 – Situação etária, escolar e profissional dos pais e mães do G2.

PAI			MAE		
Idade	Escolarização	Profissão	Idade	Escolarização	Profissão
26	Ensino Médio	NI*	24	Ensino Médio	NI
25	Ensino Médio	Zelador	24	Superior Incomp.	Auxiliar de sala
43	Ensino Médio	Pedreiro	38	Superior Pedagogia	Professora
39	Ensino Médio Incomp.	Micro empresário	34	Superior Pedagogia	Professora
NI	NI	NI	NI	NI	NI
38	Ensino Médio	Motorista	34	Ensino Médio	Técnica de Enfermagem
51	Ensino Fund. Incomp.	Motorista	45	Ensino Médio Incomp.	Doméstica
27	Ensino Médio	Digitador	24	Ensino Médio	Autônoma
26	NI	NI	NI		NI
NI	NI	NI	26	Ensino Médio	NI
NI	NI	NI	NI	NI	NI
67	Ensino Fundamental Incompleto	Aposentado	-	-	-
45	Ensino Fundamental	Servente	44	Ensino Fundamental	Doméstica

Fonte: Questionário Aplicado pela pesquisadora, 2011.

*Não Informou.

A maioria dos pais e mães é natural de Florianópolis. Alguns poucos, como o pai de Arthur, o pai de Lolô, o pai e a mãe de Henrique e a mãe de Valéria e Sara são nascidos em outros estados ou em outros municípios do Oeste catarinense. A idade dos pais e mães varia entre 24 anos e 67 anos. Chama a atenção os que possuem mais idade, como o pai de Laís que possui 67 anos e os pais de Vitor e Henrique que estão na faixa dos 44 anos. Estas crianças possuem irmãos já adultos, que, de certa forma, compartilham a responsabilidade de seus cuidados. Isto é visto pela presença cotidiana destes na creche, no momento de chegada e saída. Fato importante de mencionar é que Laís é órfã de mãe, e isto mobiliza de forma intensa o compartilhamento de sua educação entre seus irmãos. Este fato também contorna a relação constituída com as profissionais da creche, que de certa forma, estão sempre a referenciar e a demonstrar preocupações com a menina. Esta característica na relação com Laís é identificada, sobretudo nos dias em que o irmão ou o pai a buscam na creche. Geralmente, a professora observa, com mais ênfase do que realiza com as demais crianças, se Laís está agasalhada, se está com o bico na mochila, se há alguma orientação a ser dada.

Quanto à constituição familiar, oito crianças são filhas ou filhos únicos (Alice, Ana Clara, Lolô, Gabriel, Loran e Maria); as demais eram caçulas da família (Arthur, Henrique, Sara, Valéria, Laís e Vitor) e tinham de um a três irmãos. Com relação ao modelo familiar, Ana Clara e Loran moravam com a mãe e outros familiares; Sara, Valéria e Laís com um dos progenitores e irmãos; e os demais seguem o modelo nuclear, formado por mãe, pai e irmãos.

A seguir, no Quadro 6, é possível visualizar essas informações de forma geral.

Quadro 6 – Situação socioeconômica das famílias do G2

Criança	Renda Familiar	Tipo de Moradia	Composição familiar
Alice	NI*	NI	Mãe e pai
Ana Clara	De um a três salários	Casa própria	Mãe, tio, primo (4 anos) e avó
Arthur	Um a três salários	Casa própria	Pai, mãe e irmão (8 anos)
Lolô	Cinco a sete salários	Apartamento próprio	Mãe e pai

Gabriel	NI	NI	Mãe e pai
Gú	Três a cinco salários	Casa própria	Mãe e pai
Henrique	Um a três salários	Casa própria	Mãe, pai, irmão (18 anos)
Loran	Até um salário	Casa própria	Tia e avó (mãe?)
Maria	N/I	N/I	Mãe, pai
Sara	NI	Alugada	Mãe
Valéria	NI	Alugada	Mãe
Laís	Um a três salários	Casa própria	Pai, irmã (18) e irmão (17)
Vitor	Um a três salários	Casa própria	Pai, mãe, 3 irmãs (11, 13 e 17 anos)

Fonte: Questionário aplicado às famílias, 2011.

*Não Informou.

A maioria das famílias possui uma renda familiar de um a três salários mínimos, o equivalente a 52% do grupo, sendo apenas duas famílias (16%) que possuem renda superior a três salários. Com exceção de Valéria e Sara, todos residem em casa ou apartamento próprios. Tal como analisou Buss-Simão (2012) em sua pesquisa, apreendo que as maiores rendas (neste grupo) são apresentadas pelas famílias que possuem maior formação acadêmica. Concordo com a reflexão da autora supracitada que isso não implica em uma situação causa-efeito, pois, no Brasil, a formação acadêmica não necessariamente garante a melhor renda. Mas, parece contundente observar que essa formação possibilita às famílias uma ascensão, na medida em que encontram mais possibilidades de emprego.

Com relação às professoras, importa reafirmar que, embora as identifique sob uma mesma categoria, sob a afirmação e defesa de que, ao atuarem diretamente com a educação das crianças, elas exercem docência (portanto, são professoras), no contexto real, há denominações diferentes que definem seus cargos. Havia, em cada grupo, três profissionais: uma professora com carga horária de 40 horas semanais, e duas auxiliares de sala, de 30 horas semanais. A professora atuava em período integral, e, cada uma das auxiliares, um período, matutino ou vespertino (Quadro 7).

Quadro 07 – Profissionais do Grupo 02

Nome	Cargo	Idade / estado civil	Formação
Eli	Professora 40 horas	47 anos Solteira Sem filhos	Magistério – 1985 Pedagogia – 2004 Especialização – 2005
Helena	Auxiliar de Sala 30 horas	52 anos Casada 2 filhos adultos	Magistério Pedagogia Especialização
Lili	Auxiliar de Sala 30 horas	42 anos 2 filhos	Magistério – 2010

Fonte: Questionário Aplicado às Profissionais, 2011

Duas das profissionais, Eli e Helena, possuíam mais de dez anos de experiência na educação infantil e trabalhavam há bastante tempo na creche pesquisada. Fato importante a ser considerado é que estas duas profissionais já trabalhavam com o mesmo grupo no ano interior, o que dá indícios de uma relação não apenas profissional alicerçada, mas também de laços afetivos constituídos pela convivência prolongada. De fato, isto é comprovado ao longo do estudo pelas constantes conversas, trocas, compreensão mútua das ações estabelecidas entre ambas. Além disto, estas duas profissionais possuíam o mesmo grau de formação, o que diluía, aparentemente, qualquer distinção na relação profissional, apesar de possuírem contratos diferentes – professora e auxiliar de sala.

A auxiliar de sala Lili contrastava com a condição das outras duas profissionais. Ela recém havia se formado no curso do magistério, recém ingressava na educação infantil, e naquele momento, vivia sua primeira experiência profissional com um grupo de crianças pequenas. Além de sua condição de iniciante na profissão, Lili também é nova na instituição. Ela assumiu a função de auxiliar de sala do período vespertino, um mês após o início da pesquisa.

3.2.2 Os bebês, as famílias e as profissionais do G1.

A inserção ao G1 ocorre em fevereiro de 2012⁵³, período em que se inicia o ano letivo de toda a rede municipal e, conseqüentemente, na

⁵³ Diferentemente do que em geral ocorre nas pesquisas em grupo de crianças na creche, esta pesquisa rompe com o critério de acompanhar o grupo de um ano ao outro. Isto não ocorre de forma deliberada. De fato, seria muito mais fácil iniciar

altura em que todas as crianças deste grupo começam a frequentar um espaço social diferente de seu ambiente doméstico. Diversamente do que caracterizava o grupo 2, os bebês do grupo 1 eram todos novatos nessa instituição, e passavam, pela primeira vez, pela experiência de encontro com múltiplos outros bebês sob a responsabilidade de adultos inicialmente estranhos, em um contexto institucional.

A composição prevista para esse grupo, a partir da listagem de selecionados no processo de matrícula, modifica-se com a desistência da vaga, pelas famílias de duas crianças e pela entrada de dois bebês que estavam na lista de espera. Este processo de desistência e de novas matrículas não ocorre de forma imediata, e a entrada das novas crianças ocorre somente após dois meses do início do ano letivo. Caracterizava-se, assim, a composição do grupo de forma gradativa, não apenas pela morosidade dos processos de reconhecimento entre os que o compõe, mas, também pelas alterações dos bebês que se inseriam neste ao longo do ano.

O G1 era formado por 15 bebês, 06 meninas e 09 meninos⁵⁴, que tinham de 06 a 10 meses de idade no início da pesquisa, e três profissionais (uma professora de período integral e duas auxiliares de sala, cada uma em um período).

Embora não seja pretensão classificar as crianças em *quadros etapistas*, com descrições estanques de seu desenvolvimento, e tampouco caracterizá-las pela identificação cronológica, é preciso admitir que a idade das crianças impõe características a este grupo, que o diferencia do grupo 2, e dos demais grupos da instituição. A situação social do desenvolvimento das crianças (Vigotski, 1998) circunscrevia e era circunscrita por modos relacionais dentro do espaço da creche. Um dos aspectos a ser considerado que influi sobre estas formas relacionais está

a pesquisa no G1 e acompanhar as crianças no G2. No entanto, por circunstância do campo, pelo fato de, no primeiro ano de pesquisa, a creche não abrir o atendimento ao G1 conforme era previsto, decidi iniciar com o grupo 2 e me inserir no grupo dos bebês no ano seguinte. A insistência em pesquisar em ambos os grupos ocorre pelas proximidades das organizações das relações em torno da docência, ao mesmo tempo em que as singularidades de cada grupo etário possibilita analisar as transformações das relações e da própria posição das crianças dentro da instituição. Isto será visto com mais elementos no último capítulo.

⁵⁴ A família de um dos meninos não autorizou a participação deste na pesquisa. Desta forma, nos dados apresentados, aparecem apenas 14 crianças.

na condição de locomoção.⁵⁵ Neste grupo, havia, inicialmente, uma variedade visível na condição motora das crianças: algumas se sentavam apenas com apoio, outras já se sentavam sozinhas, algumas engatinhavam, uma, a menina Larinha, já caminhava sozinha, alguns se arrastavam no chão, outros engatinhavam. Importa mencionar que esta variedade na condição motora dos bebês imprimia contornos próprios e provisórios nas relações dos adultos com eles, que se diferenciava do outro grupo. Neste grupo, ações como colocar no colo, ajudar na locomoção, transportar para outros ambientes, estavam mais presentes do que no G2, em virtude justamente dessa condição do desenvolvimento. Além disto, havia também a necessidade de auxiliar, ou mesmo fazer pelas crianças, ações como alimentar, que as crianças do grupo 2 já realizavam com certa autonomia. Tais características imprimem movimentos relacionais singulares a este grupo, e interferem sobremaneira na constituição da ação docente.

Neste grupo, Larinha e Igor eram os bebês com mais idade, 10 meses, enquanto Diego, com 6 meses, era o mais novo (Quadro 8).

Quadro 8 – Composição do G1, idade dos bebês e origem.

Nome	Idade em fevereiro de 2012	Naturalidade	Residência
Inácio	18/04/2011 10 meses	Florianópolis	São José
Beatriz ⁵⁶	11/06/2011 08 meses	Florianópolis	São José
Diego	03/08/2011 06 meses	Florianópolis	São José
Gabriel ⁵⁷	24/06/2011 08 meses	Florianópolis	Saco dos Limões Florianópolis
Igor	05/04/2011 10 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Kia	25/06/2011 08 meses	Equador	Centro Florianópolis

⁵⁵ É pertinente a menção de Wallon (1975) quanto às mudanças ocorridas nas relações e interações com as crianças quando estas se apropriam da marcha, ou seja, quando começam a caminhar. Não apenas as crianças ampliam suas possibilidades de ir ao encontro do outro, mas o próprio ambiente social se modifica a partir desta possibilidade.

⁵⁶ Beatriz ingressou na creche em maio de 2011.

⁵⁷ Gabriel ingressou na creche em maio, junto com Beatriz.

Larinha	17/04/2011 10 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Lalinha	29/06/2011 08 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Letícia	18/07/2011 07 meses	Florianópolis	Campeche Florianópolis
Manu	12/06/2011 08 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Maynara	27/05/2011 09 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Nyca	31/05/2011 09 meses	São José	Centro Florianópolis
Willian	21/06/2011 08 meses	Florianópolis	Centro Florianópolis
Yara	08 meses	Florianópolis	Inglese Fpolis

Fonte: Questionário aplicado às famílias, 2012.

Apenas dois bebês não eram nascidos em Florianópolis, Kia, que era equatoriana, e Nika, que nasceu em São José, um município vizinho. Kia, em especial, traz ao grupo contornos culturais que afetam a forma relacional das profissionais com ela e com o grupo. Um dos aspectos culturais refere-se à tradicional forma com que a sua família a levava para todos os lugares, envolvida num tecido, junto ao corpo dos adultos. Esta característica afeta a sua entrada ao grupo, pois, além do estranhamento manifestado em relação ao espaço e às pessoas estranhas, havia também a falta do contato corporal que ela estava acostumada.

De acordo com os dados fornecidos pelas famílias, todas as crianças residiam na área urbana da Região Metropolitana de Florianópolis, sendo oito no bairro Centro (Lalinha, Manu, Maynara, Nyca, Willian, Igor, Kia e Larinha), onde se localiza a creche, e sete em bairros mais distantes. As famílias que residiam longe da creche eram compostas por pais ou mães que trabalhavam no centro da cidade. Nesta condição, estavam as mães de Arthur, Diego e Lalinha, que eram funcionárias da instituição em que ocorreu a pesquisa.

Morar próximo ou longe da creche traz marcas de uma socialização que ocorre em trânsito, no caminho percorrido entre a casa e a instituição, assim como a forma como este percurso é realizado, apresenta indícios da condição econômica das famílias. Os que moravam próximos à creche, geralmente, iam ao colo dos seus pais, ou em carrinhos empurrados pelos familiares, que faziam o trajeto caminhando. Os que moravam mais distantes, utilizavam geralmente o ônibus urbano (às vezes dois) para

chegar a este destino. Havia os que vinham de carro, como Letícia e Inácio.

Acerca da composição familiar, analisada a partir da indicação dos agregados de pessoas que residem na mesma casa com a criança, observa-se uma variedade de formações, compondo um quadro de diferentes contextos relacionais doméstico. Esta variedade de composições familiares não permitiu indicar uma estrutura familiar prevalente entre as crianças, visto que: duas crianças viviam com os dois pais e não possuíam irmãos; três crianças viviam com os dois pais e irmãos; três viviam somente com a mãe; uma vivia com a mãe e com o irmão; uma vivia com os avós e uma tia; uma vivia com a mãe e os avós maternos; duas viviam com os progenitores e com os tios; uma vivia com a mãe, os avós tios e primos. Estas diferentes composições, descritas no Quadro 9 abaixo, circunscrevem espaços sociais diferenciados, nos quais as crianças desde pequenas vão se inserindo e formando modos de relacionar.

Este quadro indica não apenas uma heterogeneidade da composição familiar das crianças de cada grupo, como também dá indicio de uma heterogeneidade interna das famílias (LAHIRE, 2002), visto que, em cada uma, há a presença de pessoas diferentes (mãe, pai, avós, irmãos, tios, primos) que possuem trajetórias diferentes de vida que incidem sobre as formas relacionais com as crianças neste meio. Ainda que a pesquisa não tenha adentrado no universo familiar de cada criança, a fim de trazer informações sobre essa heterogeneidade, os dados aqui expostos (como idade, naturalidade, profissão, gênero, escolaridade) indicam esta diversidade interna.

Quadro 9 – Condição socioeconômica familiar das crianças do G1

Criança	Renda familiar	Tipo de moradia	Com quem mora a criança
Inacio	Até um salário	Apto próprio	Com o pai e a mãe
Beatriz	1 a 3 salários	Casa própria	Com o pai, a mãe e o irmão (7 anos).
Diego	Até 1 salário	Apto alugado	Com a mãe
Gabriel	1 a 3 salários	Casa própria	Com a avó, o avô e a tia (8 anos)
Igor	1 a 3 salários	Casa própria	Com a mãe, a avó e o avô.
Kaia	N/I	Casa alugada	Com o pai, a mãe, a irmã, o tio e a tia.
Larinha	1 a 3 salários	Casa própria	Com o pai, a mãe e a irmã (4 anos).

Lalinha	3 a 5 salários	Casa própria	Com o pai, a mãe e a irmã (6 anos).
Letícia	Até 1 salário	Casa cedida	Com a mãe.
Manu	1 a 3 salários	Casa própria	Com a mãe, a avó, o tio, a tia e com 4 primos (10, 9, 7 e 4 anos)
Mayanara	1 a 3 salários	Não respondeu	Com o pai e a mãe.
Nyca	Até 1 salário	Casa alugada	Com a mãe e o irmão (7 anos).
Willian	1 a 3 salários	Casa própria	Com o pai, a mãe, o irmão (6 anos) e a tia (16 anos)
Yara	Até 1 salário	Casa alugada	Com a mãe

Fonte: Questionário aplicado às famílias, 2012.

Observa-se que quatro das crianças (Igor, Gabriel, Manu, Willian), como também Mayanara, conviviam diariamente com outros adultos familiares, como avós e tios (as), o que dá indícios iniciais do alargamento de suas relações familiares e do compartilhamento das ações de cuidado e educação destas. Esta partilha é observada no momento de chegada e saída da creche, quando estes familiares, muitas vezes, responsabilizavam-se por trazer ou buscar a criança. Na maioria dos casos, são as avós ou raramente uma tia, quando não a mãe, que tomavam esta responsabilidade, caracterizando, de maneira geral, uma feminilização das tarefas em torno do cuidado dos bebês (NEYRAND, 2000), predominante ainda na sociedade ocidental. Por outro lado, ainda que com vistas sob esta condição social feminina do cuidado dos bebês, observei o estabelecimento de múltiplos vínculos, distanciando-se do modelo de díade, mãe-bebê, fortemente vislumbrado nas pesquisas sobre o apego na década de 1960 e 1970. (BOWLBY, 1989; SPITZ, 1988). Observei que a presença de familiares femininos, que trazem e buscam os bebês, é mais recorrente neste grupo, do que no G2, em que a presença masculina (pai, irmão, tio, avô) aparecia mais.

Percebi também a presença de outras crianças, irmãos, irmãs, primos e primas que conviviam com os bebês em suas casas, alargando ainda mais a composição relacional familiar doméstica. No quadro apresentado, percebe-se que oito bebês eram filhos ou filhas únicos em casa (Manu, Mayanara, Igor, Inácio, Yara, Diego, Gabriel), mas, destes, dois conviviam com primos. Significa que apenas seis bebês possuíam a condição de serem as únicas crianças no ambiente doméstico. As que possuíam irmãos ou irmãs viviam a condição de serem os mais novos da

casa. Uma destas crianças é a menina Letícia que, naquele momento, vivia a iminência desta condição, pois sua mãe estava grávida.

Esse quadro familiar ganha outro contorno, para além do convívio doméstico, ao considerar que algumas crianças possuíam irmãos que não residiam consigo, frutos de outras relações paternas e maternas. Nesta condição, estavam Dario, que possuía uma irmã por parte da mãe e três irmãos adultos por parte do pai; Israel, que possuía um irmão por parte do pai; e Wallace, que possuía um irmão por parte de pai.

Quanto à renda familiar, com exceção de uma família, que ganha entre 3 a 5 salários mínimos, os demais estão na margem de renda abaixo de três salários, inspirando inicialmente a interpretação de uma condição econômica homogênea entre as crianças e suas famílias. Se considerarmos que a renda familiar é dividida entre os componentes familiares, haverá uma ordem crescente de renda per capita, a qual justifica, perante as políticas públicas, a presença dessas crianças, e não outras, nesse grupo da creche⁵⁸. Essa condição da renda confronta-se com um conjunto de diversidades que incluem as condições de moradia, escolaridade e profissional das mães, pais ou responsáveis, na medida em que formulam um quadro ilustrativo do capital econômico e cultural das famílias.

Com relação à moradia das famílias que declararam ganhar até um salário mínimo, uma possui casa própria, duas vivem de aluguel e uma mora em casa cedida por algum parente. Implica pensar que essas famílias que pagam aluguel não possuem a mesma condição das outras citadas, já que de seu rendimento mensal necessita subtrair os valores destinados a sua moradia. Das famílias que declaram a renda de 1 a 3 salários, seis residem em casa própria, enquanto que duas pagam aluguel.

De maneira geral, como também ocorre no grupo 2, a condição da casa própria é quase unânime entre as famílias. Tal condição contrasta-se com a renda familiar que é relativamente baixa. As formas de aquisição da moradia não foram verificadas, mas atenta-se para a possibilidade de residência cedida pela família, de construções em terrenos de familiares, em terrenos de posse, etc.

⁵⁸ Ver a portaria de matrícula, já mencionada neste capítulo, que define o critério de menor renda per capita na classificação das crianças inscritas.

Quadro 10 – Situação etária, escolar e profissional dos pais e das mães

PAI			Mãe		
Idade	Escolarização	Profissão	Idade	Escolarização	Profissão
29	Superior Completo	Assistente Técnico	29	Superior completo	Professora
23	Ensino Médio	Motorista	23	Ensino médio	Telefonista
42	Ensino Fundamental Incomp.	Taxista	30	Ensino Médio	Serviços gerais
19	Ensino Fundamental	Servente	17	Ensino Fundamental incompleto	Do lar
19	Ensino Fundamental incomp.	Faz bico Trabalhador informal	17	Cursando Ensino Médio	Jovem aprendiz
25	Não respondeu	Artesão	24	Não respondeu	Artesã
27	Ensino Médio incomp.	Aux. De almoxarifado	27	Ensino Médio Comp.	Recepcionista
35	Ensino Médio	Vigilante	37	Superior Com.	Pedagoga (auxiliar de sala)
⁵⁹	N/I	N/I	25	Superior incomp.	Caixa
29	Ensino Médio	Cozinheiro	27	Ensino Médio comp.	Auxiliar de lanchonete
23	Ensino Fundamental	Servente	20	Ensino Médio comp.	Tele-atendente
24	Não respondeu	Aux. De soldagem	23	Ensino Fundamental incomp.	Garçonete
34	Ensino Médio	Segurança	27	Ensino Médio comp.	Do lar

Fonte: Questionário aplicado, 2012.

⁵⁹ A mãe da menina não preencheu esta parte do questionário. No entanto, o pai de Letícia esteve presente algumas vezes na creche.

A faixa etária dos pais e mães era menor que a faixa etária dos familiares do G2. A idade das mães ficou em torno dos 17 aos 37 anos, e dos pais de 19 a 42 anos. Havia a composição de famílias muito jovens, de 17 a 19 anos, mas a maioria concentra-se na faixa dos 25 a 29 anos. Com relação à escolaridade, apenas uma família possuía os dois responsáveis com ensino superior. Aqui a relação da maior escolaridade com a maior renda não se aplica, já que a família com maior formação declara receber até um salário mínimo. A maioria das famílias possuía a formação até o Ensino Médio, conforme se observa no quadro acima. As profissões são bem variadas, tanto entre as mães como entre os pais: professora, do lar, servente, telefonista, garçõete, atendente, etc.

Com relação às profissionais, o grupo 1 era composto por uma professora de 40 horas semanais, e duas auxiliares de sala, cada uma em um turno. A condição destas profissionais, sobretudo da professora, difere-se do critério inicialmente elencado para escolha do campo de pesquisa, qual seja, possuir no mínimo cinco anos de experiência com grupo de bebês. Tanto a professora como uma das auxiliares de sala trabalhavam pela primeira vez com esta faixa etária e possuíam pouca experiência com a educação infantil. Observo que este fato é fomentado pela circunstância de continuidade da pesquisa na mesma instituição. Ou seja, não era de meu poder escolher quais profissionais iriam assumir o grupo de bebês, restando-me aceitar a organização da unidade.

Considero importante mencionar, ainda que de forma sucinta, o processo de escolha dos grupos etários pelas profissionais nesta unidade para o ano de 2012. As profissionais foram orientadas pela equipe diretiva (diretora e supervisora) a escrever seu nome em uma tabela exposta na sala de professores, no quadro correspondente ao grupo que desejava trabalhar no ano seguinte. Esta indicação, embora inicialmente sugerisse o mapeamento da intenção individual de cada profissional, estava submetida a critérios que, segundo a supervisora, foram elencados a partir da avaliação das próprias profissionais na organização do trabalho. Havia dois critérios claros: não escolher o mesmo grupo de crianças ou a mesma faixa etária com quem trabalhou naquele ano e não escolher a mesma companheira de trabalho.

Além destes dois critérios, havia outra imposição: as profissionais do G1 e do G6, respectivamente dos bebês e das crianças com mais idade da creche, seriam escolhidas pela equipe diretiva. Segundo a supervisora, tais grupos possuíam características singulares, e exigiam uma escolha cuidadosa das profissionais. Esta singularidade estava ligada à condição de cuidado dos bebês, que de acordo com ela exigia uma profissional segura e dinâmica, enquanto que para as crianças maiores era necessária

uma profissional que inovasse as propostas, já que era o último ano que estas permaneceriam na unidade. Há por parte da equipe pedagógica a suposição de um perfil ideal para as profissionais destes grupos que ultrapassava a condição da formação acadêmica mínima exigida, já que esta era comum a todas as profissionais da creche.

Curiosamente, das profissionais que assumiram o G1 no ano de 2012, apenas uma já trabalhava na creche e possuía experiência com esta faixa etária. As outras duas, a professora e a auxiliar de sala do período vespertino, eram novas na unidade e pela primeira vez assumiam um grupo de bebês. De certa forma, observa-se que o perfil também não foi formulado pelo conhecimento e acompanhamento das experiências das profissionais, mas, a meu ver, por uma “intuição” ou impressão que supervisora e diretora obtinham das profissionais que iniciavam naquele momento na unidade.

No quadro abaixo, observa-se de maneira geral o perfil dessas profissionais.

Quadro 11 – Profissionais do G1

Nome	Cargo	Idade / estado civil Maternidade	Formação	Tempo de experiência
Bianca	Professora 40 horas	29 anos Solteira Sem filhos	Pedagogia – 2008 Especialização – 2010	2 anos na Educação Infantil Primeiro ano com o grupo de bebês
Ruth	Auxiliar de Sala 30 horas	37 anos Casada 1 filha	Magistério 1997 Pedagogia 2005 Especialização 2011	15 anos na Educação Infantil 7 anos nesta creche
Léo	Auxiliar de Sala 30 horas	41 anos Casada Sem filhos	Magistério – 2010	Primeiro ano na Educação Infantil

Fonte: Questionário respondido pelas profissionais, 2012.

Das profissionais deste grupo, a auxiliar de sala Ruth é a que possui o maior tempo de experiência na educação infantil, 15 anos, sendo sete nessa creche. A professora Bianca possui a mesma formação que Ruth, pedagogia e especialização, mas se iguala no tempo de experiência no grupo de bebês com a auxiliar de sala Léo. Esta última recém se

formou no magistério, após trabalhar por muitos anos como secretária em um consultório odontológico.

Esta breve contextualização dos grupos objetivou possibilitar uma visualização do contexto investigado e das realidades sociais, econômicas e institucionais em que as crianças estão inseridas. No capítulo seguinte, apresento a constituição metodológica do estudo, explanando acerca da escolha de realizar uma pesquisa etnográfica, do uso das ferramentas de registro e da inserção e permanência no campo empírico.

4 UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS E PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foto 08 – Meninas escrevendo em meus papéis.



Fonte: Da Autora, agosto de 2011.

*A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento. Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.
(Fernando Pessoa)*

Como anunciado em capítulo anterior, este estudo possui como propósito a compreensão das relações que contornam e que são contornadas pela ação docente em grupos de bebês e crianças pequenas, pela perspectiva de apreendê-las no contexto em que são fomentadas, ou seja, a creche. Amplia a perspectiva anunciada por Tardif e Lessard (2005) e Lessard (2009), e outros autores, em conhecer a ação docente ou a atividade docente *in situ*, atentando não apenas às ações elaboradas

pelas professoras, mas também, de forma dialógica, às ações das crianças pequenas e bebês com os adultos e entre si. Ou seja, ainda que a ação docente seja, irredutivelmente, de responsabilidade dos profissionais docentes, esta não ocorre de forma isolada, mas sempre na relação com o outro; no caso desta pesquisa, com bebês e crianças pequenas⁶⁰ (com elas e entre elas), o que torna premente a necessidade de incluí-los como importantes informantes, capazes não apenas de influir e dar contornos a esta, mas também de contribuir na produção de seus significados e sentidos.

Desta forma, não se trata apenas em considerar o que as profissionais fazem com ou para as crianças, mas também apreender aquilo que as crianças fazem e dizem nas relações constituídas entre si e com os adultos, de forma a configurar e intervir na ação docente. O desafio posto encontra-se em evitar uma análise isolada das ações e relações vivida pelas profissionais ou pelas crianças no contexto da creche, de forma a buscar aspectos que as interligam na configuração e constituição deste contexto.

No que concerne à alusão de incluir as crianças como informantes, parto do pressuposto, alicerçado nos estudos sociais da infância, em especial a Sociologia da Infância, de que as crianças são atores sociais, partícipes de seus processos de socialização e, portanto, dignas de serem consideradas como informantes sociais legítimos, sobretudo dos assuntos que lhe dizem respeito (JENKS, 1982; PROUT, 2004; SARMENTO, 2005; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2004; BUCKINGHAM, 2004). Isto significa que este estudo busca trazê-las como informantes das suas próprias experiências nas relações ocorridas no ambiente da creche, de forma a apreender as contribuições de suas manifestações e posicionamentos na composição desse contexto junto com os adultos.

Ao tratar das relações constituídas em grupos de bebês e crianças pequenas, localizados em um ambiente educativo e pedagógico, apreende-se que as possíveis manifestações comunicativas, ou as *vozes* dessas, estão inter-relacionadas com as *vozes* e posicionamento dos adultos, profissionais, que fazem parte dessa instituição.

⁶⁰ Compreendo que, para além de ser com as crianças, a ação docente também ocorre nas relações com outros adultos, como os familiares, os pares de profissão. O recorte aqui dado é uma escolha de análise, em que serão privilegiadas as relações ocorridas no grupo de referência das crianças, portanto, entre as crianças, bebês e profissionais da sala e da creche, ainda que, ao longo da análise, foram consideradas as interferências de outras relações.

Esta pretensão traz, dentre outros aspectos a serem analisados na composição da metodologia, a necessidade de constituir uma simetria, na apreensão daquilo que adultos, bebês e crianças pequenas possam aferir acerca da temática estudada. De fato, seria muito mais fácil ter feito a escolha de me deter em um desses dois grupos geracionais. No entanto, tal escolha traria prejuízos à defesa de que a docência não é um assunto isolado aos adultos, concernente à sua formação ou labor. Ela implica e está implicada em um conjunto de relações, dentre as quais aquelas concernentes à ação das crianças no contexto institucional, seja delas com os profissionais, ou mesmo delas entre si.

Quando me refiro à simetria, inspiro-me nos indicativos de Christensen e Prout, (2002), no que concerne à necessária posição ética do pesquisador em constituir e assumir posturas de respeito, atenção e cuidado com as crianças na mesma proporção concernida aos adultos durante a pesquisa. O tratamento simétrico, de acordo com os autores, deve considerar que qualquer diferença no método de pesquisa com crianças e adultos deve resultar das situações concretas, e não de uma posição *a priori*, imposta pelo pesquisador acerca da desqualificação etária e social daquele que é pesquisado. Isto não significa que a metodologia despreze aquilo que possa ser específico de cada grupo social ou faixa etária. De fato, estratégias metodológicas devem considerar a condição e singularidades daqueles que se deseja conhecer. Contudo, o cuidado ético, o respeito para com estes não pode se basear em medidas diferentes que os hierarquize em suas posições sociais, dando mais ou menos valor ao que cada um deles possa enunciar. Não é nem mais nem menos o cuidado ético que se deve ter com um ou outro.

Algo a ser construído durante todo o processo investigativo, de forma a exigir uma conduta reflexiva em todas as ações metodológicas tomadas, considerando as reformulações metodológicas a partir das situações concretas encontradas ao longo do estudo, considerando o posicionamento destes com relação a pesquisa e ao pesquisador. A busca dessa simetria é uma preocupação presente também na composição da temática aqui tratada, não apenas no que diz respeito ao encaminhamento metodológico, mas também no que se refere à busca de uma simetria, nas vozes dos adultos e das crianças, dos sentidos atribuídos e construídos nas relações analisadas.

A disparidade de poder entre crianças e adultos, nesta pesquisa, não é apenas um problema a ser considerado na relação da pesquisadora com as crianças, mas também um aspecto a ser enfrentado na apreensão das vozes daqueles que fazem parte do contexto de pesquisa, ou seja, a creche. Mesmo que eu considere a condição de autoridade e

responsabilidade das professoras sobre as crianças, não se trata aqui de dar pesos diferentes àquilo que eles dizem e manifestam em suas relações no contexto. A busca aqui é de uma simetria das vozes, em que a alteridade⁶¹ das crianças e das profissionais docentes possa estar presente de forma não isolada, mas interconectada na escrita deste estudo.

Neste sentido, parece-me importante a consideração de Mayall e Alanen (2001) acerca do caráter relacional na composição dos papéis (atravessados por significações geracionais) exercidos por crianças e adultos na sociedade. Embora as autoras situem suas pesquisas em uma perspectiva estruturalista (relacional), o que não é o caso desta tese, estas contribuem com a elaboração desta metodologia ao proporem o rompimento de uma definição da infância a partir de elementos pré-definidos, destacando as interdependências que existe entre as categorias dos adultos e das crianças, uma vez que nenhuma delas pode existir sem a outra. Assim, nesta tese, ao propor o estudo das relações em torno da docência, parto do princípio de que as relações vividas por crianças tão pequenas e por adultos no espaço da creche estão marcadas de forma inter-relacional, visto que tanto as ações dos adultos como das crianças estão interconectadas, contornadas por significações e sentidos que regulam suas posições mutuamente.

De certa forma, a menção das interferências dos adultos nas interações e relações das crianças entre si é algo comumente citado por vários autores (SARMENTO, 2005; BUSS-SIMÃO, 2012; FERREIRA, 2004, etc.), e tomada como aspecto constituidor dessas relações. É entendido que as relações entre as crianças não ocorrem no vazio social e que elas não possuem uma autonomia completa em seu processo de socialização. As ações delas, sua produção cultural, estão atreladas à realidade social e às interações com os adultos.

No que concerne à análise da ação docente, busco nesta pesquisa dar visibilidade não apenas a esta interferência da ação dos adultos sobre as crianças, mas também, de forma concomitante, às interferências das ações e relações das crianças sobre a composição da ação docente, que é compreendida como uma ação social situada no contexto educacional dos

⁶¹ A alteridade entendida nos termos de Bakhtin, como aspecto inerente à linguagem e à constituição do eu. O outro é o eterno sócio do eu. Ou seja, o eu se constitui pela presença do outro (*alter*). Aquilo que o afeta, o que altera, que o completa. Desta forma, a alteridade na pesquisa implica sempre pensar na presença do outro na construção do conhecimento por aquele que pesquisa. Este outro consiste tanto nos autores que o pesquisador ler, como aquele com quem se encontra, deseja-se conhecer no campo empírico e social.

adultos sobre e com as crianças. Isto é como caminhar no fio da navalha, na busca de dar visibilidade às intersecções entre as ações de adultos e crianças, situados em espaço institucionalizado, como a creche.

Assim, a ênfase na posição ativa dos bebês e crianças pequenas nas relações no contexto da educação infantil faz-se necessária, pois se busca romper com qualquer tentativa de utilizar os adultos como intérprete das manifestações ou necessidades daqueles, ou mesmo tomar os docentes como o centro das relações constituídas na creche pesquisada. Busco apreender as crianças pequenas como atores sociais de maneira ativa, e não apenas representativa. Isto não significa produzir uma hierarquia às avessas, mas afirmar a presença das crianças pequenas em relação constante com os adultos e entre elas, de forma implicativa com a composição dos contextos sociais de que estas fazem parte.

Considero também que tomar a perspectiva da ação das crianças e dos bebês não significa negligenciar as dificuldades ao entorno de sua efetivação na produção do conhecimento, *pois ouvir as vozes* das crianças, apreendê-las como atores sociais, de modo a dar visibilidade às suas manifestações e posicionamentos, não é uma tarefa fácil se considerarmos que estamos imersos em uma cultura em que a ordem adulta prevalece em todos os âmbitos, inclusive o da pesquisa.

De fato, um dos desafios para a efetivação desta pesquisa encontra-se na elaboração de uma metodologia que permita incluir as crianças pequenas, considerando a legitimidade de suas manifestações comunicativas, sem isolá-las dos sentidos que permeiam o contexto das relações sociais e culturais que as constituem. Esse desafio, a meu ver, se fortalece por se tratar de crianças bem pequenas, aquelas que ainda não falam oralmente (como é caso dos bebês), pois exige a apreensão de outras formas de participação, comunicação e expressão, para além da oralidade.

Esta pretensão depara-se com a complexa compreensão do termo “*ouvir as vozes das crianças*”, que, segundo Komulainen (2007), apresenta-se atualmente como um poderoso dispositivo retórico construído socialmente para demarcar a perspectiva paradigmática das pesquisas que consideram a ação infantil em seus contextos sociais. Mas o que seriam as vozes? O que são as vozes dos bebês? Como elas se tornam compreensíveis ao outro? Como compreendê-las na ação da pesquisa? Como localizá-las nas relações vividas com os profissionais da creche? Como apresentá-las na escrita da tese?

Responder estas questões à luz das recomendações atuais de conduta ética de pesquisa com crianças faz com que a perspectiva de ouvi-las seja uma tarefa árdua. A começar pelos cuidados na utilização de

termos que apresentam semânticas contraditórias ou insuficientes para se referir aos bebês. O próprio conceito de *voz* pode trazer limites à compreensão desta perspectiva, se esta for entendida como uma propriedade sonora, mental, verbal e racional do indivíduo em si. Se procurarmos no dicionário, encontraremos significados que remetem a este entendimento, como um som produzido pelo indivíduo, pela via oral. Se for compreendida como tal, procurar as vozes dos bebês seria algo inócuo e distante na busca de compreender suas ações nos contextos sociais. E, além disto, reduzir a compreensão do termo “*ouvir a voz*” no campo da pesquisa como transcrição daquilo que é verbalizado oralmente, mesmo quando nos referimos às crianças maiores e aos adultos, nos traz o risco de uma decodificação restrita do significado das palavras, de forma isolada dos sentidos que são atribuídos e construídos no contexto social que estas se fomentam.

No sentido social aqui atribuído, a voz (tanto da criança como dos adultos) não é uma articulação individual de palavras ou sons. Sob uma perspectiva bakhtiniana da linguagem, a “*voz*” (como também o *ouvir a voz*) é aqui entendida como uma construção social multidimensional, manifestada de forma relacional, direcionada e diversa. Isto significa que esta se manifesta de diferentes maneiras, não se encontra no vácuo, não é isolada, mas construída na relação com outros de forma contextualizada socialmente.

O pequeno episódio abaixo pode exemplificar não apenas a diversidade das formas comunicativas, mas também a necessidade de apreensão dos sentidos constituídos em contexto, e que contornam a ação dos bebês:

... Larinha senta-se na frente de Bianca, e puxa o bico da sua boca. A menina chora, enquanto Larinha a olha com o bico em sua mão. A professora ao lado interrompe o lanche de Maynara e fala: “Larinha! O bico é da Beatriz.” Larinha apenas a olha enquanto a outra menina continua a chorar. A professora estica o braço e estende a mão em direção à Larinha. O gesto é enfatizado pelo olhar fixo da professora. A menina lhe entrega o bico, e a professora devolve à sua dona... (Filmagem, 12 de junho de 2012)

Além das inúmeras outras formas comunicativas que formam o episódio (o choro, o olhar, o gesto de esticar a mão), é preciso considerar que a fala transcrita “*Larinha! O bico é da Beatriz.*” Não dá conta de

explicar o acontecido e tampouco de revelar os sentidos (re) produzidos na relação entre adultos e crianças na creche. Só entendemos a solicitação (ordem) da professora para Larinha pela descrição do episódio, em especial do gesto da primeira, que estica a mão para que a menina devolva o bico. Além disto, o sentido da autoridade no enunciado só pode ser identificado na cena pela identificação daquela que fala (a professora) e pela descrição do gesto que ocorre após a frase pronunciada. Estes dados contribuem para a compreensão de que a *voz*, *aquilo que buscamos ouvir*, não se limita na captação daquilo que é verbalizado, mas se constitui de sentidos produzidos de forma variada e situacional.

Bakhtin não tece considerações isoladas sobre o termo *ouvir a voz*⁶², mas traz uma importante contribuição a esta tarefa da pesquisa ao tratar da linguagem como interação social situada. A substância central da linguagem não é constituída, segundo o autor, por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem por uma enunciação isolada e nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas é dada e produzida, essencialmente, pela interação social. Esta interação, referenciada, sobretudo, pelo diálogo com o outro, ou outros, não ocorre apenas pela “conversa em voz alta, de pessoas colocadas face a face” (BAKHTIN, 2006, p. 127), mas, também, por outras vias de comunicação. Embora o autor concentre seus estudos no campo da literatura, e se refira a estas outras formas de enunciação aludindo especialmente aos gêneros literários, compreendo a possibilidade de abranger essas outras formas enunciativas de forma mais alargada. O próprio Bakhtin se refere a isto ao compreender que

[...] a comunicação verbal entrelaça-se aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum de situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. [...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos, atos simbólicos, olhares, etc.) dos quais ela é muitas vezes o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN, 2006, p. 128)

Amplia-se aqui o entendimento da linguagem não apenas como fala oral, mas também como formas comunicativas e expressivas que são

⁶² Interpreto que *ouvir a voz*, em Bakhtin (1976), está relacionado à própria concepção de linguagem, enquanto interação social.

demarcadas por significados, e essencialmente por sentidos constituídos na relação dos atores sociais sob um determinado contexto. Mesmo que a palavra signifique e dê formas compreensíveis e compartilháveis às expressões humanas, ela não se esgota em si, as relações são permeadas e enriquecidas por outras expressões que se fazem presentes antes mesmo da articulação e domínio oral.

A linguagem na perspectiva dialógica de Bakhtin (2006) reúne sujeitos⁶³, tempo e espaço, considerando a constituição histórica, social e cultural. Ou seja, a forma como os sujeitos se comunicam e se relacionam está atrelada à constituição de uma linguagem ativa, inacabada, sempre em movimento e situada no contexto em que ocorre ideologicamente. As palavras e expressões não são apreendidas apenas por sua condição de signo e significado, mas enredadas por ideologias e sentidos constituídos nas relações humanas.

Desta forma, importa saber as posições daqueles que enunciam e os espaços sociais em que ocorre a enunciação. Visto que estamos a tratar das crianças e adultos dentro de uma instituição de educação infantil, suas vozes estão imbricadas na relação professor-criança, criança-criança, atravessadas por outras vozes e discursos (pessoais e profissionais) que incidem sobre suas relações. Assim, a referência insistente nas pesquisas com crianças à expressão “ouvir a sua voz” está implicada no entendimento de que essa ação consiste em considerar as múltiplas formas comunicativas delas, na expressão dos significados e sentidos concernente às suas ideias, necessidade e desejos (SARMENTO, 2011), não estando dissociadas dos espaços sociais e culturais de que fazem parte.

É importante considerar também que considerar a “voz das crianças” e mesmo dos adultos não se limita simplesmente em deixar estes se expressarem, ou apenas transcrever aquilo que é dito verbalmente ou por outras vias comunicativas, mas explorar as contribuições das perspectivas e dos sentidos produzidos por eles, de forma a contribuir para a nossa compreensão e teorização sobre o mundo social (JAMES, 2007), neste caso especificamente nas implicações sobre a ação docente com bebês. Neste sentido, a utilização do termo auscultação, trazido por Tristão (2004) em um estudo com bebês, parece-me útil na medida em que amplia e complexifica a nossa intensão de ouvir aqueles que participam do estudo. O termo auscultar, oriundo do campo da medicina,

⁶³ Embora parta de uma perspectiva sociológica em identificar crianças e adultos como atores sociais, conservo a utilização do termo sujeito na referência de Bakhtin.

exprime a ideia de compreensão da comunicação feita pelo Outro, e não apenas na sua decodificação. Uma compreensão ligada à condição da interpretação, não apenas daquilo que é dito oralmente, mas daquilo que é, sobretudo, quando nos referimos a crianças tão pequenas, manifestado de forma não verbal⁶⁴.

Assim, desde a formulação do projeto desta pesquisa, a opção por um estudo etnográfico já se apresentava de forma bastante decisiva, diante do desafio de compreender o posicionamento, as manifestações comunicativas e as contribuições dos bebês e dos adultos profissionais para a análise de suas relações. Esta escolha não se limita apenas na utilização de técnicas da Etnografia, mas, abrange uma posição teórico-metodológica que intenciona a apreensão e compreensão do Outro, dos significados e sentidos (re) produzidos por este em seu contexto social concreto, como potencialidade para a articulação do conhecimento da temática que se propõe neste estudo, de forma dialógica.

Esta escolha também segue as indicações dos estudos mais atuais com crianças, nomeadamente nos campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e da Pedagogia da Infância, que apontam a etnografia como metodologia mais adequada e próxima ao propósito de conhecer os âmbitos sociais de que as crianças fazem parte. Segundo Corsaro (2011, p. 63), ela é “eficaz para estudar as crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente” e não podem ser obtidos facilmente por meio de questionários, entrevistas ou ferramentas que se distanciem de seus contextos. Aquilo que os bebês podem indicar acerca da ação docente e das relações sociais que a formam só pode ser compreendido, a meu ver, a partir da inserção ao contexto dessas relações, de forma a acompanhá-las pela observação (participante) de suas ações e relações com os profissionais.

A etnografia descrita como permanência prolongada em um grupo social, como o convívio e o compartilhamento de seus hábitos e a descrição densa (GEERTZ, 1989) tem proporcionado às pesquisas com interesse na criança e na infância uma proximidade maior com sua

⁶⁴ Embora a ênfase do não verbal esteja ligada à tentativa de dar visibilidade às formas expressivas e comunicativas dos bebês, é importante considerar que tais manifestações também fazem parte da linguagem dos adultos. Na pesquisa de mestrado (SCHMITT, 2008), observei que os profissionais de uma creche enunciavam muitas coisas aos bebês de forma não verbal. O olhar, a forma de tocar o corpo, os gestos enunciavam aos bebês do grupo pesquisado o que os adultos pensavam e esperavam deles, de forma a contribuir em seus processos de subjetivação.

realidade, sem ignorar os limites do estudo sob a condição interpretativa. Não há como renegar essa condição ao considerar que a voz do outro, mesmo que ganhe visibilidade, mesmo que exerça alteridade, está sob a ótica daquele que escreve os resultados produzidos em campo. Coutinho (2010) considera isto como um fato a ser refletido pelos pesquisadores, já que a etnografia não assegura a presença do Outro na escrita. A escrita como acabamento provisório, ainda que possa ser compartilhada com os sujeitos que participaram desta, é irredutivelmente do pesquisador.

Na etnografia, o pesquisador é a principal ferramenta metodológica (ANDRÉ, 1999; FREITAS 2003). Não apenas por dirigir o processo investigativo, mas principalmente por depender dele a apreensão e interpretação da realidade investigada. De acordo com Oliveira (1998), sua atuação na pesquisa está centralmente localizada nas ações de: olhar, ouvir e escrever; ações que estão intrinsecamente relacionadas com a condição subjetiva do pesquisador, exprimindo a não neutralidade no ato de pesquisar.

A condição interpretativa não é uma característica apenas da etnografia, mas das Ciências Humanas em geral. O objeto de conhecimento deste campo caracteriza-se por ser expressivo e por ter um horizonte próprio, que não coincide com aquele que pesquisa e nem mesmo com a representação que este possa fazer do primeiro. (BAKHTIN, 2003). Aquilo que o pesquisado diz, expressa, revela, não possui garantia alguma para um conhecimento exato. Segundo Bakhtin (2003), é impossível conhecer o outro sob seus próprios termos (independentemente da idade), pois ocupamos sempre um lugar no mundo que não coincide com o dele (e com o de mais ninguém)⁶⁵. Somos exteriores ao outro, o que nos impossibilita de ver, sentir, pensar e expressar da mesma forma que ele o faz.

Isso poderia ser interpretado como uma perda no ato de conhecer o outro, mas o fato de não ocuparmos o mesmo lugar dele, de sermos seu exterior, o seu outro na relação investigativa, possibilita-nos uma posição privilegiada, não ocupada por ele, que é a de fora de sua existência. Desse lugar exterior, obtemos uma visão que ele não possui, um excedente de visão a partir do exercício exotópico⁶⁶ (BAKHTIN, 2003).

⁶⁵ Assim como é impossível conhecer-me a mim mesmo por completo, pois quando falo de mim me descrevo, defino-me e me autoconfesso; já não o faço da mesma forma que vivencio a minha vida. Minha definição, dada por mim mesmo, é uma representação e não eu por inteiro. (BAKHTIN, 2003)

⁶⁶ Segundo Amorim (2006), o termo *exotopia* foi traduzido do russo para o francês, *exotopie*, por Todorov, em uma primeira sistematização da obra de

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

No que se refere às pesquisas com crianças, esse lugar exterior, marcado pela situação de ser adulto/a pesquisador/a, exige a atenção – e até mesmo a ruptura – da tendência de atribuir valores e interpretações que recaem sobre aquilo que nos interessa ou tendenciosamente pela aplicação teórica de conceitos pré-estabelecidos. É um desafio para o pesquisador compreender o outro, aquilo que este enuncia, sem que se diluam as fronteiras de sua condição de outro. Ou seja, sem que o pesquisador imponha aquilo que parte de suas concepções ou opções teóricas, inviabilizando por completo aquele que supostamente se elegeu para conhecer e dialogar.

De acordo com Amorim (2001, p. 28), “o outro é aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa”. No entanto, como completa a autora, é justamente o reconhecimento desta alteridade que faz com que “toda tentativa de compreensão” do outro se construa nos limites da tentativa, e não da exatidão. Ao pesquisador cabe, assim, ir ao encontro do outro, aproximar-se do lugar deste,

Bakhtin para a Europa Ocidental. Apesar das críticas de alguns tradutores sobre o caráter estranho da língua portuguesa, a autora observa que o termo é feliz, pois sintetiza o sentido na obra de Bakhtin, na definição de *lugar exterior*.

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

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

Para Oliveira (1998), é na escrita que reassumimos nosso lugar de fora do contexto pesquisado e lhe damos acabamento, provisório, por sua objetivação e significação. O termo acabamento é utilizado na obra de Bakhtin (2003) ao se referir à capacidade do outro, fora de mim ou da obra estética, de conferir a definição de um todo objetivado. Apenas o lugar exotópico, de fora da situação, com a visão excedente que lhe é conferida, consegue dar interpretação e significação ao evento pesquisado. A interpretação, apesar de ser uma condição da posição do pesquisador, não ocorre ao acaso, mas na incursão ao contexto social em que os atores sociais pesquisados se encontram. A compreensão do outro investigado, concebido como sujeito e não como *objeto do objeto de estudo*, nas pesquisas das Ciências Humanas (BAKHTIN, 2003) exige a proximidade máxima possível de seu contexto e de suas relações.

A apreensão das relações vividas pelas crianças e profissionais e a compreensão do que indicam essas relações exigiu a descrição densa não apenas do que é observável e ouvido diretamente, mas também daquilo que não foi dito e expressado. Neste sentido, a escolha pela etnografia possibilitou uma inserção e uma permanência essenciais na produção de uma série de dados que possibilitou uma aproximação das relações em torno da docência e da própria ação das crianças neste contexto.

No que se refere aos bebês que iniciam a apropriação da linguagem, tornou-se premente a descrição não apenas daquilo que os

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

Para Bakhtin (2003), a pesquisa em Ciências Humanas trata de textos produzidos nas relações. Esses textos só se explicitam se completados por outros textos, ou seja, pela composição do contexto. Os textos captados das crianças aqui investigadas incluíram o choro, o balbucio, as expressões, os gestos, as brincadeiras, as primeiras frases, palavras isoladas, manifestações emocionais que só se tornaram compreensíveis para mim através da apreensão de outros textos que permearam as relações das crianças e profissionais com outros atores sociais dentro e fora da instituição. Esses outros textos estão evidenciados nas características socioeconômicas, nas definições do ser adulto e do ser criança de forma geral e o espaço da creche, nas regras da instituição (impostas ou construídas), etc. A princípio, o que poderia ser um simples choro, um sorriso fortuito, o recorte de uma resposta imediata ou demorada dos adultos, a negação ou aceitação das crianças maiores junto às pequeninas (entre outras manifestações), necessitou da inclusão de informações, de outros textos, enunciados de forma explícita ou implícita, que possibilitassem a compreensão dos sentidos constituídos ou em constituição pelos bebês nesse espaço.

Ainda que muitos destes sentidos pudessem ser compreendidos pelo acompanhamento de várias relações e interações vividas por adultos, bebês e crianças pequenas na instituição, não nego que há uma série de descrições, sobretudo de gestos, olhares, movimentos, choros dos bebês nas relações, que apenas foram descritas sem que eu tivesse uma compreensão de seus sentidos. No entanto, estas manifestações foram riquíssimas na medida em que provocavam respostas daqueles que estavam ao em torno, sendo propulsoras na produção de sentidos na relação. No que concerne aos bebês, essas manifestações apresentam-se como “rastros” que desenhavam a constituição de sua própria ação social na relação com outros neste espaço.

Assim, esta pesquisa, ao escolher a etnografia como metodologia de pesquisa com crianças e adultos em uma creche municipal de Florianópolis, tomou como pressuposto a possibilidade de se aproximar, de forma intensa, dos significados e sentidos constituídos em torno das relações que compõem a docência com bebês.

4.1 DOS RECURSOS METODOLÓGICOS

A escolha de realizar um etnografia é decorrente da possibilidade de apreender uma “descrição detalhada da interação social” (JENKS, 2005, p. 65) entre crianças e adultos, a fim de construir as análises acerca da composição das relações em torno da ação docente com bebês. Como se trata de incluir as crianças, enquanto informantes potenciais, além das ações das profissionais, a ideia de apreender seus modos de atuar nestas relações implicou em constituir uma metodologia que me possibilitasse uma aproximação da perspectiva delas em contexto, ainda que considerasse que *esta perspectiva* estava a se constituir na relação, de forma circunstancial.

Embora a escolha da etnografia tenha se dado particularmente pela intenção de constituir uma aproximação dos modos constitutivos das crianças pequenas em seu contexto, o mesmo pode ser dito com relação às profissionais. André (1995) contribui para esta ideia ao escrever que a etnografia traduz-se na intenção de descrever e compreender os significados e sentidos das ações e das interações de um contexto social a partir do ponto de vista daqueles que fazem parte deste, ainda que não se possa fugir da condição interpretativa daquele que pesquisa.

De forma semelhante, Sarmiento (2003, p. 153) considera que a etnografia busca “apreender a vida tal como ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção”. O mesmo considera Corsaro (2011, p. 63) ao entender que o recurso da observação prolongada na etnografia permite ao pesquisador “descobrir como é a vida cotidiana para os membros” de um grupo social, ou seja, “suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos.”

Estas considerações em torno da possibilidade de acompanhar e observar profundamente o cotidiano dos atores sociais em contexto é, a meu ver, o ponto chave para a utilização da etnografia em pesquisas com bebês e crianças pequenas, sobretudo quando enunciarmos a perspectiva de considerá-los capazes de agir e se relacionar com o outro. Parece-me

claro que a apreensão e compreensão dos enunciados dos bebês em suas ações e relações sociais só é possível pela inserção e permanência prolongada em seus contextos de interação, visto que muitas das suas manifestações comunicativas estão se constituindo na relação com o outro, e sua descrição precisa ocorrer de forma circunscrita.

A observação participante como estratégia da etnografia apresenta-se como meio mais provável de se aproximar das formas comunicativas dos bebês, pois estas são, neste momento de suas vidas, improváveis de serem captadas por outras vias, como as entrevistas, os desenhos, os questionários, geralmente utilizados com adultos ou crianças maiores. É pela descrição das ações e manifestações comunicativas dos bebês em contexto que o pesquisador, ainda que em uma perspectiva interpretativa, pode buscar compreender e dar visibilidade à ação dos bebês.

Para Geertz (1989), a etnografia traduz-se pela descrição densa da realidade pesquisada, considerando o papel ativo daqueles que fazem parte de uma determinada cultura. Essa descrição, de acordo com o autor, não se reduz à transcrição de cenas recortadas e observadas, a partir daquilo que o pesquisador viu ou ouviu por um determinado tempo. Para que a descrição interpretativa do autor possa ser “culturalmente válida” (CORSARO, 2011, p. 65), ela precisa estar fundamentada no conjunto das especificidades da vida cotidiana. O pesquisador precisa se comprometer com um trabalho de “descrição densa” (GEERTZ, 1989) caracterizado pela contextualização (social e cultural) das ações, embrenhada de sentidos só possíveis de serem compreendidos pela imersão ao campo.

Assim, o mesmo autor compreende que a tarefa do etnógrafo não é estudar os lugares, mas nos lugares. A meu ver, isto significa um duplo posicionamento: primeiro, o de compreender e dar legitimidade à ação daqueles que fazem parte do lugar; e, segundo, a necessidade de dar visibilidade aos contornos que este lugar dá às ações dos que nele habitam ou se relacionam. No que concerne a creche, implica pensar que as marcas sociais que definem esta instituição sob uma determinada função e característica estão a circunscrever as relações neste lugar, concomitante à ocorrência da produção e reprodução dessas marcas pelas ações e relações de adultos e crianças.

Outro aspecto a ser considerado na busca da descrição densa é que, embora seja demarcado como um estudo de caso (em uma creche determinada), aquilo que contorna as relações e ações de profissionais e crianças está também ligado a aspectos mais amplo da realidade macrossocial. É inviável compreender as ações e relações entre as crianças e as profissionais tomando por base apenas aquilo que é

característico do contexto mais local, visto que até mesmo essas características estão ligadas à organização social mais ampla. A exemplo disso, temos as próprias definições em torno da função docente na educação, considerando os aspectos que compõe a sua profissionalidade em âmbito legal e, também, as implicações socioculturais nos modos de vida das gerações (adulto/infância). Assim, como as relações entre indivíduos ou grupos não ocorrem ao acaso ou no vácuo, o contexto social da creche está demarcado, bem como as próprias crianças e profissionais por aspectos mais amplos (econômico, social, cultural) que incidem sobre o contexto mais local.

Nesta pesquisa, a utilização dos instrumentos *observação participante*, *diário de campo*, *entrevista com as profissionais*, *produção de fotografias* e *filmagens*, segue o propósito de constituir, através da inserção e permanência prolongada em campo, a descrição densa acerca das relações constituídas por crianças e adultos em torno da ação docente na creche. Tais ferramentas, embora tenham sido elencadas antes da entrada em campo, foram inseridas e replanejadas em seu uso a partir do encontro com aqueles que compunham o campo. Sob um exercício contínuo de *reflexibilidade metodológica*, apurado pelo hábito diário da escrita dos registros após cada dia de campo, minha ação sobre tais ferramentas era muitas vezes revista e modificada. Isto ocorre sobretudo pelas indicações dos adultos e crianças que, com ações e reações, enunciados e expressões, imputavam-me um novo posicionamento no fazer da pesquisa.

Abaixo, descrevo de forma sucinta o uso de tais ferramentas durante o estudo:

4.1.1 A observação participante

Permaneci durante um ano no campo empírico, tempo dividido entre os dois grupos: G1 (composto pelos bebês de 0 a 1 ano) e G2 (composto pelas crianças pequenas de 1 a 2 anos) com o objetivo de acompanhar e apreender os diversos momentos da vida coletiva no contexto da creche. O tempo de permanência junto aos grupos variou de 3 a 5 horas, de 2 a 4 dias na semana.

Inicialmente, não foi estipulado um horário fixo de entrada e saída nos grupos, pois desejava realizar um acompanhamento mais amplo do período em que as crianças permaneciam na creche. Assim, houve dias em que entrava às 7h, outros em que chegava às 8h, ou no início da tarde, ou nas últimas horas do dia. A permanência em horários diversos me possibilitou estar com as crianças e professoras- em diferentes situações,

compondo um quadro mais amplo das interferências e intermitências de suas relações no contexto da instituição. Após mapear o funcionamento do cotidiano nos grupos, privilegiei a observação no momento em que se encontravam as duas profissionais, ou seja, entre as 8h e 12h, ou 13h e 17h.

Não houve um foco especial nas crianças ou nos adultos durante a pesquisa, pois o objetivo era compreender e demarcar as interferências e as intersecções dessas relações na composição da ação docente, o que incorria na tentativa de acompanhar tanto as ações das primeiras como dos segundos. No entanto, com a atenção à disparidade dos tamanhos entre os adultos e crianças, durante a maior parte da observação, partia da dimensão espacial dos bebês ou das crianças pequenas, colocando-me em sua altura (ainda que mantendo determinada distância para não interferir nas cenas) sentada no chão, com as câmeras de fotografia ou de filmagem em mãos, e sempre com o bloco de anotações. Essa posição corporal, mesmo que não se igualando à dos bebês ou à das crianças pequenas, possibilitava uma aproximação de seu ângulo de visão e permitia observar cenas com detalhes difíceis de captar de pé.

Foto 09 – Larinha, Igor e o fiapo de linha



Fonte: Da Autora, 10 de abril de 2012.

No canto, perto da estante, Larinha continua mexendo em um fiapo de linha que sai de sua roupa. Envolvida com este, ela fica alheia aos choros, aos meus olhares, a presença dos que dormem e da professora. Ela apenas desvia a atenção deste fiapo quando Igor passa

engatinhando à sua frente. Quando vê o menino tão próximo, ela balbucia sons, num tom tão forte que parece estar brigando. O menino não a olha nos olhos, mas sim em direção ao fio de linha que ela tanto mexe. Ele balbucia, mas em um tom bem diferente de Larinha. Igor se senta em frente à menina, sem desviar o olhar do fiapo de linha que ela mexe. Larinha o olha por instantes, mas logo volta sua atenção ao que estava fazendo. O menino engatinha para mais perto e estende a mão na direção das mãos dela. Ele balbucia um som contínuo, e Larinha o responde com outro balbucio, em um tom de voz mais alto. A menina olha em minha direção, e depois para o menino, e grita: "Ahhhhh". Igor estende mais uma vez a mão e puxa um fiapo de linha para si. Olha para suas mãos, bate palmas, sacode uma das mãos, a que esta com o fiapo. Larinha o olha, grita novamente: "ahhhhh". Igor balbucia. Cada um deles agora está com um fiapo entre as mãos. Eles movimentam as mãos no ar como se esticasse os fios de linha e os unisse em seguida. Entre um movimento e outro se olham, balbuciam. Larinha sempre em um tom de voz mais forte, como se brigasse com Igor. (Registro em vídeo, 10 de abril de 2012)

No entanto, em alguns momentos, também me postava na altura das professoras, não apenas pela possibilidade de captar o que estas viam, mas também pela necessidade de me distanciar do campo interativo mais imediato com as crianças. Isto ocorria, sobretudo, pelo intuito de preservar as interações que ocorriam neste ambiente, visto que as crianças pequenas, muitas vezes, manifestavam tanta curiosidade e interesse pelas imagens da câmera, que minha presença acabava por interromper muitas de suas ações, mesmo sem ter a intenção.

Durante as observações, realizava anotações descritivas pontuais em um caderno de notas. Estas foram, no momento seguinte a saída da creche, organizadas e transformadas em registros mais detalhados, lapidados (GRAUE e WALSH, 2003) e, em algumas passagens, com inclusões de análises iniciais. Tentei, durante o percurso investigativo, manter uma rotina de registro evitando me distanciar do momento da observação em campo.

Apesar de a sala de referência ser o espaço em que os grupos pesquisados mais permaneceram durante o estudo, não houve intenção de demarcar uma área definitiva para a observação. Utilizou-se a mesma

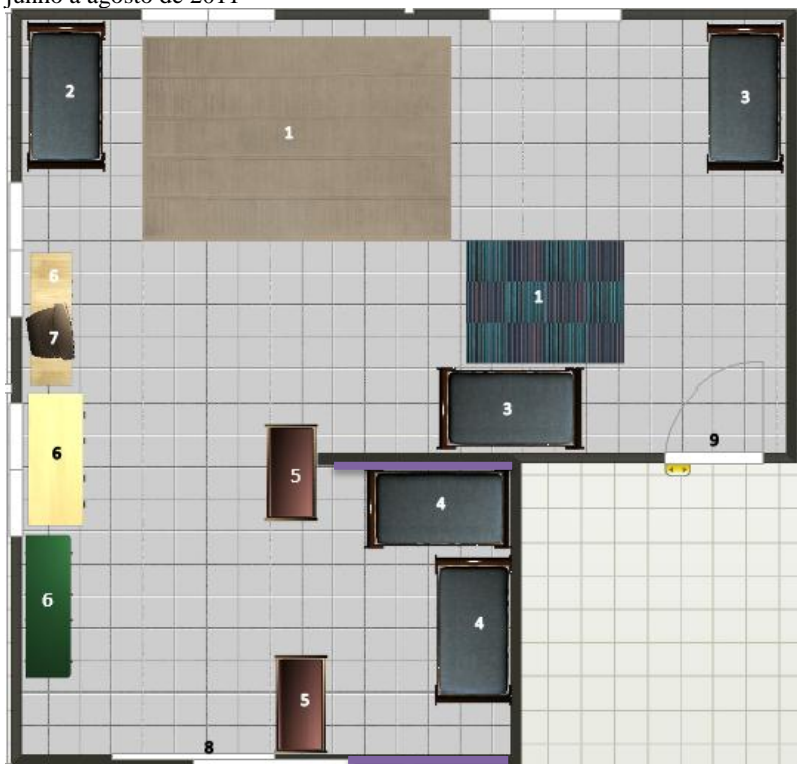
estratégia de Ferreira (2004): seguir as situações e os encontros forjados pelo grupo ou por alguma profissional ou criança em particular, seja na sala, seja no solário, ou no pátio.

Como um dos objetivos demarcados no estudo era compreender a composição e a dinâmica das relações ocorridas nos grupos pesquisados, mesmo ao observar uma cena em particular, tentava localizar a ocorrência desta em meio a outras relações que ocorriam concomitantemente, no mesmo tempo e espaço. Desta forma, sempre iniciava a observação com anotações gerais que demarcavam o momento vivido pelo grupo, com um mapeamento geral de onde estavam e do que fazia cada criança e profissional. De tempos em tempos, situava o conjunto dessas relações, concomitante à observação de alguma cena em particular. A inserção da filmadora, após algum tempo em campo, auxiliou-me nessa tarefa pela possibilidade de captar cenas em um enquadramento mais amplo.

Acerca das salas de referência dos grupos pesquisados, importa aqui tecer algumas notas, já que a estrutura física do espaço incidiu sobre as relações das crianças e da própria pesquisa. Esta interferência do espaço ocorre principalmente porque o primeiro grupo em que inicio a pesquisa, o G2, composto pelas crianças pequenas de 1 a 2 anos de idade, mudou de sala três vezes durante a pesquisa em virtude da reforma da creche.

Quando iniciei a pesquisa, o G2 ocupava uma sala ampla localizada no prédio principal, bem ao lado do salão onde as crianças realizavam as alimentações e outras atividades coletivas. Esta localização facilitava o acesso delas ao refeitório e a circulação em outras salas, sempre que as professoras assim propunham. A sala era relativamente grande, o que facilitava a realização de várias ações concomitante das crianças, bem como meu posicionamento para observação, sem que isto interferisse no deslocamento das crianças e adultos. Havia móveis pelo espaço, a maioria localizada rente às paredes, o que resultava em uma grande área vazia. Eram estantes com brinquedos, dois trocadores, um balcão com aparelho de TV e DVD (os quais eram cotidianamente utilizados, principalmente como forma de ocupação e controle das crianças no momento em que se concentravam as trocas de fralda). Havia também berços que não eram utilizados em sua forma tradicional – dois destes foram transformações em sofás, e outros dois em depósito de materiais. As crianças, nos momentos destinados para descanso, dormiam em colchões, os quais eram, quando não utilizados, empilhados em um canto da sala.

Figura 10 – Planta baixa da sala de referência do Grupo 2 A, no período de junho a agosto de 2011



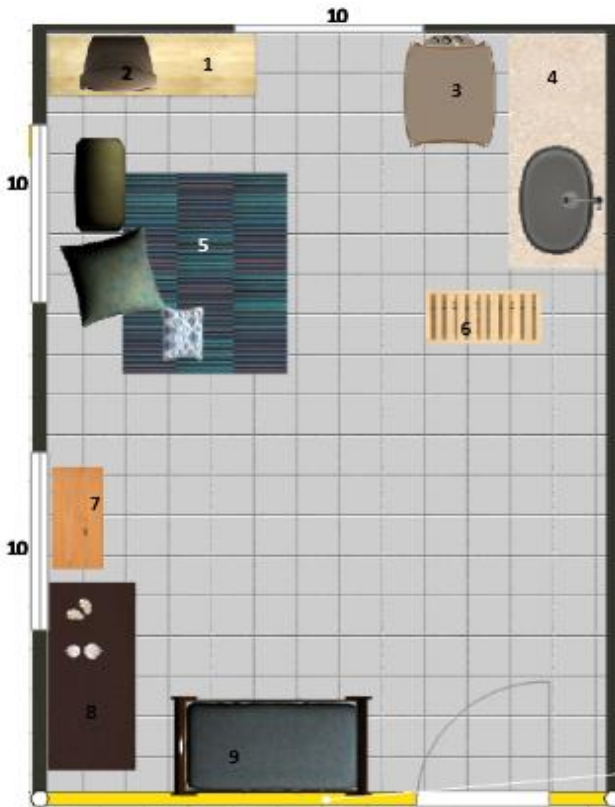
Fonte: Da Autora, 2011.

Legenda:

- 1 – Tapetes
- 2 – Colchões
- 3 – Berços em forma de sofá
- 4 – Berços (usados para armazenar materiais)
- 5 – Trocadores
- 6 – estantes
- 7 – TV e DVD
- 8 – Porta para o banheiro
- 9 – Porta de entrada

Após três meses de observação, o grupo 2 trocou de sala. A nova sala, ocupada provisoriamente durante um mês, tinha menos que a metade do tamanho da anterior e ficava no outro prédio. Esta sala havia sido reformada para funcionar como espaço de atividades plásticas. Diferentemente das outras salas da creche, as janelas eram altas e não havia banheiro conjugado. Com exceção de um menino que havia iniciado seu desfralde (no ambiente familiar), a ausência do banheiro implicou mais na rotina de troca de fraldas, dificultando, quando necessário⁶⁷, a realização do banho.

Figura 11 – Planta baixa da sala de referência do Grupo 2 A, no período de setembro a outubro de 2011



⁶⁷ Neste grupo, o banho não era uma prática cotidiana. As crianças tomavam banho apenas em casos de necessidade, durante a troca de fralda.

Fonte: Da Autora, 2011.

Legenda:

- 1 – Balcão
- 2 – TV e DVD
- 3 – Trocador
- 4 – Pia
- 5 – Tapete e almofadas
- 6 – Cabana de caixa de papelão
- 7 – Estante com brinquedos
- 8 – Estante com as mochilas
- 9 – Colchões empilhados
- 10- Janelas

A estrutura física da nova sala modificou significativamente o cotidiano desse grupo, visto que adultos e crianças precisavam organizar seus materiais, sua presença e convívio coletivo em um espaço significativamente menor ao que estavam habituados. Além disto, a localização da nova sala traz uma nova rotina ao grupo, ao ter que realizar a travessia do pátio externo, pelo menos quatro vezes ao dia, para fazer as refeições no prédio central, onde se localizava o refeitório. Esta nova dinâmica afeta consideravelmente as professoras, que reclamam dessa situação, além de mobilizar a pesquisadora no envolvimento das ações do grupo. Isto porque elas recorrem à minha presença para auxiliar na travessia do pátio, visto que, durante o horário do almoço e da janta no final da tarde, uma delas ficava na sala realizando a higiene, e a outra tinha que ajudar no refeitório. Como o grupo segue o projeto coletivo para o uso do refeitório, as crianças não iam ao mesmo tempo realizar suas refeições. O grupo seguia uma das regras do projeto que era levar pequenos grupos de crianças (de três em três) em forma de revezamento. Passei, a partir dessa situação, a ter uma observação mais participativa no grupo, envolvendo-me em uma das ações de rotina, na medida em que, nos dias em que estava na unidade, acompanhava as crianças no trajeto até o refeitório. Isto significa que ficava por alguns minutos sem a presença das professoras, ainda que em trânsito entre a sala e o refeitório. Foram várias idas e vindas, caminhadas ao lado das crianças, que ora iam de mãos dadas comigo, ora saíam a correr na direção da sala ou do refeitório. Ainda que com olhar atento, pois ao acompanhá-las assumia

uma responsabilidade quanto à sua segurança, tentei nesta situação intervir o menos possível.

Foto 12 – Trajeto da sala provisória do G2 ao refeitório



Fonte: Da Autora, 04 de outubro de 2011.

Outro aspecto dessa nova sala foi a dificuldade de me posicionar para realizar as observações. Sentia que disputava, ainda que silenciosamente, o espaço com as crianças e as professoras. Isto gerou um constrangimento por minha parte, na medida em que representava “mais um” a ocupar um espaço tão pequeno. Neste período, a observação ocorre por uma proximidade física, que foi difícil de evitar.

Em outubro de 2011, o grupo volta a mudar de sala. Em vez de retornar à sala de origem, o grupo passa a ocupar a sala ao lado. Esta possuía a mesma metragem da sala de origem, mas com algumas diferenças. Como esta sala era destinada ao grupo de bebês – G1, que naquele ano a creche não atendera, havia junto a esta, diferentemente das demais salas da creche, um solário, o qual as crianças passaram a utilizar recorrentemente. Além disso, com a reforma, esta sala passa a ter um piso de madeira. Embora isso possa parecer corriqueiro, ou de pouca importância, é importante citar o fato de que apenas as salas que seriam ocupadas por bebês receberam tal modificação. As demais salas

permaneceram com o piso cerâmico. De acordo com a diretora, a verba para a reforma não possibilitava a modificação do piso de todas as salas, sendo assim, foram priorizadas as salas dos bebês, devido ao fato destes permanecerem mais no chão.

Figura 13 – Planta baixa da sala de referência do Grupo 2 A, no período de outubro a dezembro de 2011 – e do Grupo 1, durante o ano de 2012.



Fonte: Da autora, 2012

Legenda:

- 1- Solário
- 2- Berço-sofá
- 3- Tapete
- 4- Brinquedos de escalar

- 5- Estante com brinquedos
- 6- Trocador
- 7- Lixeira
- 8- Prateleiras com materiais diversos
- 9- Colchões empilhados
- 10- Armário
- 11- Balcão com TV e DVD
- 12- Janela
- 13- Porta com saída para o refeitório
- 14- Portão de saída do solário para o pátio externo
- 15- Banheiro

Esta mesma sala foi ocupada pelo Grupo 1 no ano de 2012. De um ano para o outro, houveram algumas modificações em relação à disposição da mobília. Em vez de dois trocadores, a sala passa a contar apenas com um destes; a TV e o DVD foram retirados da sala (eles pertenciam à professora do Grupo 2; e houve, a partir daquele momento, uma orientação da direção para que a TV não fosse utilizada dentro das salas). Dos berços, permanece apenas um dos que eram utilizados como sofá. A ausência destes, por escolha das professoras, e com o apoio da equipe diretiva da unidade educativa, tem como objetivo possibilitar um espaço maior para o movimento das crianças, e autonomia nos momentos que desejavam dormir ou despertar. A pretensão deste maior espaço para as relações é visualizada também pela disposição dos móveis, que continuam, como no grupo anterior, localizados todos rentes às paredes. Embora isto possa ser interpretado a partir das indicações de Carvalho e Rubiano (2000) em uma organização que centraliza as ações empreendidas pelas profissionais, a composição relacional desse grupo indica outra possibilidade, não submetida unicamente à materialidade organizacional da sala, mas também atrelada às características singulares dos bebês que implicam composições relacionais no contexto coletivo, não centralizadas nos adultos o tempo todo.

Os colchões são colocados cotidianamente pelo chão, para que os bebês possam dormir sem que haja um horário estabelecido para seu descanso. Esta é uma organização que se diferenciam do G2, ou mesmo de todos os outros grupos etários da creche pesquisada. Além dos colchões que ficam expostos durante todo o dia para uso dos bebês, há nesse espaço um número grande de bebês-conforto⁶⁸, que eram utilizados

⁶⁸ **Bebê-conforto:** cadeirinha para bebês, comumente utilizada para transportá-los. Nas creches de Rede Municipal de Educação de Florianópolis, este equipamento é bastante utilizado nos momentos de alimentação dos bebês, como

de forma recorrente como técnica de acalento (embalo) de vários bebês ao mesmo tempo.

4.1.2 Filmagem e fotografia: a imagem como registro denso

Foi pela intensidade de acontecimentos simultâneos e pela sutileza das manifestações das crianças pequenas e dos bebês, como também da ação das professoras nesta faixa etária (TRISTÃO, 2004), que recorri à utilização da vídeo-gravação e da fotografia neste estudo, sob a perspectiva da etnografia visual. Esta escolha teve como intuito ampliar a possibilidade de captar e compreender as relações deste contexto, dada a complexidade que envolve estas, sobretudo ao que concerne ao aspecto comunicativo, devido aos inúmeros e constantes enunciados que não são dados exclusivamente pela verbalização, mas por outras vias, envolvendo principalmente a dimensão do corpo. Isto implicou em não apenas ouvir, mas, sobretudo, em estabelecer um exercício intenso de olhar, ver e reparar suas ações e relações do contexto pesquisado.

Embora tenha utilizado de forma concomitante a fotografia e a filmagem, esta última foi mais recorrente, dada a própria possibilidade tecnológica de transformar as cenas em imagens fotográficas, após a saída de campo.

A decisão de utilizar a filmadora ocorre anterior à inserção ao campo, a partir da experiência vivida na pesquisa do mestrado, quando percebi minha incapacidade de acompanhar as minúcias das relações entre bebês e adultos utilizando apenas o registro escrito e fotográfico. As rápidas mudanças de expressões, gestos, olhares que redirecionavam os enredos das relações entre bebês e adultos exigiram de mim a utilização de uma tecnologia de captação dos episódios mais eficaz, algo que nem meu olhar, nem minha escrita e nem mesmo as fotografias, no congelamento das cenas, davam conta⁶⁹.

Esta necessidade alicerça-se no que escreve Loizos (2008, p. 149) acerca de quando o pesquisador deve recorrer à utilização da vídeo-gravação. Para o autor, o registro em vídeo surge como necessário “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este

forma de embalar e até mesmo fazer dormir. Esta observação não é com base apenas nos dados desta pesquisa, mas também do estudo anterior (SCHMITT, 2008) ocorrido em outra instituição.

⁶⁹ Sinto-me na exigência de explicar que não desmereço as pesquisas que se utilizam da fotografia ou mesmo apenas do registro escrito.

se desenrola.” Isto de certa forma poderia, de acordo com a capacidade de observação (subjativa) do pesquisador, ser atribuído a toda e qualquer pesquisa em torno das relações humanas, visto que estas envolvem manifestações complexas que transcendem a linguagem verbal, que poderia ser, em tese, apenas transcrita ou gravada. No que concerne a esta pesquisa, esta necessidade, endossada pela dificuldade subjativa de quem pesquisa, fortalece-se frente à singularidade daqueles que participam da pesquisa (os bebês) e a especificidade do contexto pesquisado, em que docência é intensamente fomentada e marcada por ações sutis (por vezes efêmeras ainda que complexas), difíceis de serem acompanhadas de forma minuciosa, como exige a descrição densa da etnografia.

Estava empenhada em “apanhar os desperdícios”, tal como sugere Coutinho (2010) em sua pesquisa, inspirada em Manuel de Barros. A câmera de filmagem funcionou como uma ferramenta de captação daquilo que os olhos e os ouvidos não conseguiam prestar muita atenção no exato momento do evento; mas, ao ter a cena gravada, vista e revista inúmeras vezes depois, de formas diferentes (lentamente, rapidamente, parando, congelando, voltando, avançando), tinha a possibilidade de um excedente de visão, detalhes dados pela possibilidade de ver a cena fora do evento. O olhar desviado, os gestos que enunciavam e respondiam, a repetição de uma ação, o tom da voz, os acontecimentos ao entorno, a ligação entre as situações, foram percebidos com mais facilidade pela possibilidade que a filmagem dá: de rever os acontecimentos em campo, em um outro tempo e espaço.

A aposta do uso de ferramentas da etnografia visual como forma de facilitar a construção de um determinado conhecimento não é por si segura ou isenta de riscos. A imagem não esgota as possibilidades de produção de conhecimento, e também não assegura um registro que coincide com a realidade. Tal como a escrita, a imagem é reapresentação e representação da realidade, ainda que se conservem suas diferenças. As imagens podem nos iludir com a sua aparência de naturalidade e cópia transparente da realidade, escondendo os mecanismos de representação de que resultam. As imagens, fílmicas ou fotográficas, são passíveis de inúmeras “leituras”, não apenas de quem as lê (receptor), mas também de quem as produz. Certamente, outro pesquisador teria outros ângulos, outros recortes de cenas, diferente dos meus, ainda que pesquisasse a mesma temática. Neste sentido, “a imagem propicia a realidade representada, jamais a realidade da representação” (NOVAES, 2008, p. 461).

Há irredutivelmente uma perspectiva daquele que capta a imagem. “[...] um modo de ver que está referido à situações e

significações que não são diretamente próprios daquilo que está sendo fotografado e daqueles que estão sendo fotografados, mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social.” (MARTINS, 2002, p. 223). Ainda que a citação refira-se à fotografia, é possível tecer a mesma análise no que concerne à filmagem. Ainda que esta preserve o movimento, o som (elementos a mais que facilitam a leitura da imagem), esta, ainda, é uma produção daquele que filma. Em suma, a captação da imagem não é algo ingênuo, pois traz consigo interpretações subjetivas que orientam aquilo que se olha, se filma ou se produz.

A imagem também não dá conta, por si só, de trazer os sentidos que estão imersos nos contextos investigativos. Ao contrário da imagem como arte, o uso da imagem na pesquisa exige um exercício de aprofundamento dos textos que circunscrevem o contexto relacional daqueles que desejamos conhecer.

A imagem aqui não é utilizada como texto em si, salvo, as fotografias que são apresentadas como apoio enunciativo das cenas descritas. A imagem aqui é muito mais utilizada como material que fomenta o texto escrito, portanto passa por dois crivos: primeiro, a própria escolha daquilo que foi filmado, registrado, o que já implicou em escolhas permeadas por uma ordem subjetiva daquele que pesquisa. Segundo, pela descrição ou transcrição das cenas, o que agrega uma nova interpretação, dada de fora da cena.

Além dos contornos subjetivos, em torno da produção das imagens, observo, também, que o uso dos instrumentos de captação de imagem traz dificuldades quanto ao seu manuseio e manobra, visto que interferem no contexto da pesquisa. É claro que, em menor ou maior medida, o próprio fato da pesquisa já afeta por si o contexto a que se deseja conhecer. No entanto, os instrumentos de pesquisa, tais como o caderno de anotações, a câmera fotográfica e a filmadora possuem uma repercussão nítida no comportamento daqueles que estão na posição do cognoscível. Estas reações não são uniformes, pois partem de perspectivas diversas quanto ao entendimento e significação atribuída aos instrumentos. Isto fica claro durante a pesquisa perante as manifestações de curiosidade, desejo de manusear e solicitações das crianças e de desconforto, desconfiança, questionamento e conformação dos adultos.

Em ambos os grupos, optei por introduzir a câmera após algumas semanas de convívio. Como os grupos eram diferentes, a câmera não entra da mesma forma. No primeiro grupo, demoro mais por inseri-la, visto que as reações de desconforto, principalmente dos adultos, frente à minha presença observadora prolongam-se mais. Havia uma certa tensão no ar, percebida por mim pela tentativa dos adultos de explicarem as ações

e reações das crianças, nos momentos que filmava. “eles ficam diferentes quando há estranhos na sala”, “ah! tu vás filmar hoje?” frases acompanhadas por movimentos e respiração tensa. Excedentes de minha visão sobre os outros. (BAKHTIN, 2003)

A presença da câmera implica a ideia de que adultos e crianças não estão sendo olhados apenas pela pesquisadora, mas também por um objeto que possui muito mais eficácia em memorizar cada gesto, fala, ação daquele que é observado. Isto cria inegavelmente, nos adultos em especial, a sensação “de perda de controle da própria imagem” (JOBIM; SOUZA, 2003) e das possíveis interpretações que esta imagem desencadeará, infinitamente (já que gravada) em outros.

De fato, o sujeito que se coloca disponível para uma câmera sabe que a sua imagem ao descolar-se de si ganha uma existência própria e poderá, portanto, ser retomada por outras pessoas desencadeando interpretações infinitas. (JOBIM; SOUZA, 2003, p. 86)

A reação das crianças e dos bebês foi significativamente mais tranquila do que a dos adultos. As crianças do G2 manifestaram muito mais curiosidade acerca da ferramenta, da imagem captada das meninas e meninos que apareciam no visor. No grupo dos bebês, a reação das crianças a este equipamento foi gradativa. À medida que eles começavam a ter mais mobilidade pela sala (engatinhar, andar) é que se aproximavam para tocar, mexer, reparar a filmadora. Estas manifestações exigiram certo cuidado, pois, diferentemente do caderno e da caneta que eu deixava as crianças levarem livremente pelo espaço, a filmadora era um equipamento frágil e exigia certo controle de minha parte. As crianças não se sentiam rogada com isto. Elas se sentavam em meu colo, ou mesmo insistiam em pegar a câmera, traziam objetos para serem filmados, faziam poses. À medida que conviviam com a presença da câmera, essas atitudes ficaram menos presentes ou, em certa medida, foram sendo contornadas por negociações, ou seja, ora eu cedendo às solicitações, ora as crianças distanciando-se quando percebiam minha negação em ceder.

As filmagens não ocorreram de forma contínua, mas intercalada pelo registro no diário de campo e a fotografia. Duravam em média 60 minutos a cada dia em campo, o que somou, ao final do estudo, aproximadamente 40 horas de gravação. Como o objetivo da pesquisa era acompanhar as diversas relações que ocorriam no grupo, iniciava a filmagem sempre com um apanhado geral do ambiente, tentando localizar

as crianças e os profissionais em suas ações. Com o equipamento em punho, muitas vezes transitava entre as crianças, sentando perto delas enquanto observava alguma situação mais específica. Em alguns momentos, fazia um recorte das cenas, focando algo em particular: o horário da alimentação ou as profissionais envolvidas na troca de fralda dos bebês, possibilitando averiguar um tempo de múltiplos outros acontecimentos entre as crianças.

As filmagens foram assistidas sempre à saída de campo, incluindo informações importantes na composição dos registros diários. A transcrição das cenas de forma mais detalhada foi iniciada ainda durante a pesquisa empírica, mas finalizada após o término desta. Dos registros obtidos, organizei um quadro analítico, localizando os episódios recorrentes no cotidiano dos grupos pesquisados. Este quadro foi organizado de forma vertical, visando à observação da continuidade temporal, e de forma horizontal, para visualização dos episódios que ocorriam de forma simultânea.

Em sentido vertical, incluía a sequência de fatos (ações ou encontros) ocorridos do decorrer do. No sentido horizontal, (em colunas) as ações e relações que ocorriam de forma concomitante. Abaixo um exemplo⁷⁰:

Local/ horário/ situação	Episódios concomitantes				
8:00 A professora chega. A auxiliar de sala aconchega Raul, a medida que algumas mães entram na sala para deixar seus filhos...	Linha chora em direção a auxiliar de sala...	Manu chega com sua mãe, que deixa sua mochila, e se encaminha para o refeitório...	Em um canto da sala, Gabriel engatinha. Ele para na estante ergue-se, pega um brinquedo...		
8:15 Alguns bebês estão	Na sala, a auxiliar Léo	A professora Bianca	Manu retorno do	Gabriel continha a	

⁷⁰ O exemplo traz apenas o início das situações registradas, de forma concomitante.

no refeitório com suas mães... enquanto isso na sala ...	com um livro em mãos, tenta acalantar Raul que ainda chora. Lalinha é posta em um bebê-conforto ao lado	oferece a mão à Nika, e a leva, caminhando, ao refeitório.	refeitório com sua mãe. Ela a deixa no chão, e oferece um brinquedo.	engatinhar pela sala.
--	---	--	--	-----------------------

Isto auxiliou na composição dos temas elencados para a análise desta tese, sobretudo no que concerne aos aspectos que delineiam o movimento relacional dos atores no contexto coletivo da creche.

4.1.3 Entrevistas com as professoras

Foram realizadas entrevistas com as professoras e as auxiliares de sala dos grupos pesquisados e com a supervisora da creche durante o percurso da pesquisa. Este recurso tinha o objetivo de compreender melhor o funcionamento da unidade e trazer as interpretações desses adultos acerca das relações com as crianças nesse espaço. Neste sentido, elas ocorrem após alguns meses em campo, já que a formulação do roteiro dependia das primeiras observações realizadas em campo. No roteiro, foram incluídas questões sobre: as concepções dos adultos sobre o trabalho com crianças pequenas; o funcionamento da instituição; a percepção dos profissionais sobre as relações na instituição; e as implicações destas com as crianças pequenas.

Com relação às profissionais da sala, optei por realizar a entrevista em grupo (em 2011, com as profissionais do grupo 2, e, em 2012, com o grupo 1), configurando-se um momento de trocas e discussões em torno das questões apresentadas no roteiro, previamente socializado com elas. Além do roteiro, disponibilizei alguns registros escolhidos de forma aleatória às profissionais, de forma que elas pudessem também formular questões neste encontro. As entrevistas foram transcritas e revisadas pelas profissionais, e serviram como fonte de informações na contextualização das relações analisadas. Apenas uma das professoras incluiu novas

informações na transcrição. As demais concordaram com aquilo que foi transcrito.

Com as famílias, apliquei um questionário, o qual foi utilizado como fonte de dados para a caracterização da situação socioeconômica das crianças que participaram do estudo. Além disso, durante a pesquisa, foram realizadas duas reuniões com cada grupo de famílias: a primeira para explicar a intenção da pesquisa; e a segunda para socializar as imagens filmicas e fotográficas, bem como alguns excertos dos registros escritos, obtidos durante a pesquisa empírica.

4.2 DAS ENTRADAS E PERMANÊNCIA EM CAMPO

De acordo com Corsaro (2005), a entrada em campo é um momento crucial para a etnografia, dada a expectativa do pesquisador em obter a aceitação à sua presença como membro, ainda que com um papel específico naquele contexto. É um momento rodeado de sentimentos confusos (dúvidas, ansiedade, nervosismo, constrangimento, curiosidade) que por vezes parecem confundir nossas ações e reações perante aquilo que é supostamente permitido ou não fazer enquanto pesquisador. Embora, como escreve Coutinho (2010), possamos ter em mente uma série de orientações para essa inserção, elas parecem falhas quando nos deparamos concretamente com os adultos e as crianças, e principalmente com os bebês.

Embora aqui não descreva de forma separada, é preciso lembrar que este estudo ocorre em dois grupos, e minha inserção nestes ocorre em tempos diferentes. No Grupo 2, comecei a pesquisa em junho de 2011; e, no Grupo 1, iniciei em fevereiro de 2012. A entrada nestes grupos ocorreu de forma distinta, pois, além destes serem compostos por diferentes crianças e profissionais, eles possuíam marcas temporais e relacionais diversas que circunscreviam sua situação na instituição. O grupo 2, era composto por crianças de mais idade, estas já conviviam entre si há pelo menos seis meses, e as profissionais trabalhavam mais tempo na educação infantil e naquela creche. No grupo 1, as crianças eram as de menos idade da creche, começavam a frequentar a instituição no exato momento em que eu iniciava a pesquisa; além disto, duas das professoras trabalhavam pela primeira vez na instituição e com bebês. Estas diferenças, vistas inicialmente sob a condição da temporalidade, marcaram as entradas em campo, na medida em que exigiam cuidados específicos na forma em que me posicionava e me aproximava das crianças e das professoras.

A primeira preocupação ética presente nos dois momentos de entrada em campo era de evitar constrangimentos aos que estavam nesse espaço, embora isso fosse inevitável, já que a minha presença, inicialmente estranha, meu olhar atento a tudo que ocorria, não ficava invisível a eles. As crianças e, também, as professoras eram tocadas pelos meus olhares, gestos, posições corporais (mesmo os que não se dirigiam a eles) e respondiam as estes de maneiras diferentes. Tal como Graue e Walsh, (2003, p. 48) escrevem, “[...] nossa forma de olhar afeta aquilo para onde olhamos e aquilo para onde olhamos afeta a nossa forma de olhar.”. Desta forma, as reações das crianças e adultos sobre a minha presença também me afetavam, ora me dando indícios de que a aproximação se encaminhava, ora me constrangendo pelo constrangimento que eu lhes provocava. Os primeiros olhares, as primeiras reações, foram dando os primeiros contornos desta pesquisa, como um acontecimento que, embora tivesse sido planejado, mantinha uma imprevisibilidade daquilo que poderia ocorrer nas relações que estavam sendo estabelecidas.

Amorim (2004) escreve que a condição do pesquisador no encontro com aquele que pretende conhecer, em seu contexto, é simultaneamente de *hóspede e anfitrião*. Em um primeiro momento, o pesquisador é o estranho que é acolhido e recebido pelo outro, para em seguida ele próprio ser o anfitrião deste outro na dimensão de sua alteridade, naquilo que este outro é estranho a ele, que o afeta na forma que vê essa realidade. Ele, o pesquisador, “abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la.” (AMORIM, 2004, p. 26)

Este momento inicial da pesquisa colocava-me em uma posição de hóspede, daquele que chega à casa do outro, e fica na expectativa de saber se era bem-vinda. De certa forma, a maior preocupação centrava na recepção das crianças pequenas, já que estas só souberam de minha chegada a partir do momento que adentrei ao grupo. Com elas, encontrei, de forma mais acentuada, os limites da compreensão do ato da pesquisa, e me coloquei na expectativa de construir o consentimento pela relação cotidiana. Logo, isso apenas se daria a partir da minha interpretação frente às suas expressões, ações e reações com relação à minha presença, o que me deixava muito atenta e apreensiva frente à qualquer manifestação. Esta perspectiva também me impunha a ideia de que, mesmo aceita no grupo, ficaria no limite de minha interpretação acerca deste consentimento, pois os bebês e as crianças pequenas não teriam ideia da dimensão das minhas proposições investigativas

Esta condição interpretativa do consentimento interroga a proposição constituída no campo da sociologia da infância acerca de uma perspectiva de pesquisa com as crianças. Tal perspectiva traz implicações metodológicas com relação à postura ética do pesquisador. Ainda que Christensen e Prout (2002) tratem da simetria metodológica na relação com os bebês, sobretudo, encontrei dificuldades com relação a isto. Para eles, não expliquei a pesquisa, não solicitei informações, não contei acerca do que pesquisava, tal como realizei com os adultos. Fiquei sempre na fronteira de uma interpretação acerca do sentimento de ser aceita no espaço em que esses estavam. Isto por vezes me fez pensar estar muito mais fazendo uma pesquisa sobre e não com eles.

Como construir uma aproximação em que a minha voz ou as minhas ações não fossem diretivas nesta relação? Sendo eu inicialmente um hóspede daquele espaço, um adulto interessado em conhecer aquelas relações, como me apresentar às crianças? Como definir meu espaço frente a elas e aos adultos? Com os profissionais e famílias, obviamente, tive que me apresentar previamente, levar o projeto, tecer explicações sobre como entraria e permaneceria em campo, colher as assinaturas. Com as crianças, essas conversas seriam difíceis. O que me restava era a perspectiva de ser aceita pelo convívio diário e contínuo.

Como estratégia para aproximação com as crianças, previa seguir a recomendação de Corsaro (2005) em adotar uma entrada *reactiva*, o que é citado também por Ferreira (2004), como forma de deixar que as crianças tomem a iniciativa ante a minha presença. Sugerem esses autores, em seus estudos, uma entrada gradativa na relação com as crianças, iniciando sempre com a observação delas, até que sejam percebidos e interpelados.

No entanto, minha entrada física no espaço ocorre de forma diferente a que Corsaro (2005) descreve em seus estudos. Não fiquei a espreita, a espiar as crianças do lado de fora da sala onde passavam a maior parte do tempo. Desde o momento em que consegui o consentimento das profissionais e famílias, comecei a frequentar a sala de referência dos grupos, de forma gradativa, na expectativa de que as crianças observassem minha presença, e emitissem algum sinal, algum enunciado em minha direção. Não se trata de achar que estava invisível, ou que ficaria imóvel à presença das crianças. Mas tomar como inspiração esta perspectiva indicada por Corsaro, de deixar as crianças iniciarem suas aproximações. Com os bebês e crianças pequenas, o interpelar não ocorre pela palavra falada, mas enfaticamente por uma comunicação corporal, o que exige um olhar disponível, aberto às ações e reações destes. Sinto que o tempo para observar, de esperar pela reação do outro,

não ocorre como se estivéssemos em estado de contemplação fora da cena. Desde o momento em que entro, em que apareço fisicamente no grupo, as crianças e adultos manifestam-se, afinal não estou em uma vitrine, mas entre eles, ainda que inicialmente calada e cuidadosa com os meus gestos.

Desde os primeiros contatos com os grupos pesquisados, as ações e respostas das crianças estavam presentes, de forma diversa, indicando movimentos diferenciados delas em relação a mim. No grupo 2, as crianças já caminhavam, o que tornava a mobilidade destas mais intensa e facilitadoras na aproximação física comigo. Algumas crianças desse grupo, como Ana Clara, Laís, Alice, Sara, Valéria, Loran e Guilherme, desde o início, já me ofereciam objetos, tocavam-me, sorriam-me com facilidade, pediam meus instrumentos de pesquisa.

Um menino (não sei ainda o nome dele) brinca com uma motoca, ao meu entorno. Constantemente se aproxima e se afasta. Olha-me, ri, com os olhos e com a boca, uma expressão de vivacidade como diria PINO (2005). Quer tocar-me. Estica um dos braços em minha direção. Ao oferecer minha mão, ele a pega, como em um cumprimento. Os olhos não se desviam de mim [...] (Diário de Campo, 09 de junho de 2011)

[...] Loran (o mesmo menino que me buscava no primeiro dia) fica ao meu entorno. Chama-me de mãe⁷¹, toca-me o cabelo, balbucia diversos sons, sorri. Parece gostar de minha presença. [...] Lolô me olha atenta, mas sempre à distância. [...] Ana Clara se aproxima, enquanto estou sentada no meio da sala, mostra-me duas bonecas que carrega no colo. "Neném!" Diz ela ao me olhar de perto, e em seguida oferece-me uma das bonecas. Eu aceito, pego o "seu neném" no colo. Embalo o boneco, pergunto "Ele quer dormir?" Ela me oferece a outra boneca. Eu a pego, ela se distancia [...] Instantes depois, Ana Clara volta ao meu encontro trazendo-me uma grande bola amarela. (Diário de Campo, 21 de junho de 2011)

⁷¹ Mais tarde, fico sabendo que Loran identifica as mulheres de seu cotidiano, inicialmente, como mãe.

Com o intuito de não provocar incômodos, de não estabelecer uma relação invasiva com as crianças, fiquei durante algum tempo a olhá-las e submetida às suas iniciativas de comunicação. Optei, tal como indica Coutinho (2010), baseada nos estudos de Delalande (2001), por uma “*disponibilidade distante*”, tendo o cuidado de: ficar à espera do contato, desviar o olhar quando este provocava reações de incômodo, afastar-me quando os movimentos das crianças exigiam mais espaço, ceder meu caderno e canetas quando eram solicitados, etc. A pretensão era constituir a minha presença de forma que esta não representasse qualquer risco aos que estavam presentes, e permitir que elas me conhecessem sem associar a minha presença à função que os outros adultos exerciam neste espaço.

Eu tento filmar as crianças a dançar. Mas, logo vejo mãos a tentar pegar a câmara. São as mãos de Ana Clara, Alice e Gu. Tentam buscar o visor para si. Eu mostro as fotografias que estão na câmara. Lolô também aparece em frente à câmara, e Gu diz: “Lolô”, Eu a fotografo e lhe mostro em seguida. A menina sorri e também diz: “Lolô”. Alice se posiciona em frente à câmara e eu entendo que é um pedido para fotografar. Eu saco uma foto e lhe mostro. Ela sorri. Começam então a surgir os pedidos para fotografar. Primeiro de si, como Guilherme, Alice. Depois de objetos como o sapato de Ana e o seu bebê. Ana diz: “*foto do neném.*” Ela vem com o bebê para traz da câmara. Eu lhe digo, “*é preciso colocar na frente, aqui, pode ser?*” A menina, no entanto, leva a boneca para o berço, deita-a, ajeita e diz: “*aqui*”. Eu fotografo a boneca tal como ela a colocou, e lhe mostro em seguida. Ela sorri [...] (Diário de Campo, 05 de julho de 2011)

Foto 14 – Boneca fotografada a pedido de Ana Clara



Fonte: Da Autora, 05 de julho de 2011.

Os instrumentos de pesquisa serviram em muitas situações como elo de aproximação. Primeiro, ocorreu com o caderno de anotações e a caneta. Tempos depois, quando começo a utilizar a filmadora/câmera fotográfica, as crianças começam a se aproximar mais com o intuito de tocar a câmera, espiar as imagens no visor, solicitar fotografias.

Tento sentar para escrever sobre as cenas. Valéria me vê com o caderno e se aproxima. Sem cerimônias, ela pega meu caderno e a caneta, retira-os da minha mão. Eu a olho, e lhe permito sair com os objetos, embora tenha a sensação de perder as anotações que gostaria de realizar naquele momento. No entanto, eu a acompanho com minha câmera fotográfica, utilizando a função de vídeo.

Ainda que eu tente filmar, não consigo, pois as meninas começam a se aproximar e fazer poses na minha frente. Vejo que elas se posicionam frente à lente e ficam como “estátuas”, a esperar. Desconfio que elas aguardam o disparar de algum som ou do flash como um sinal de que foram fotografadas. Mas, eu estou a

filmar, e elas ficam a esperar. Então, mudo o modo da câmera e começo a fotografar as que estão a fazer poses.

A cada foto sacada, percebida pelas crianças através do som de “click” feito pela máquina, há uma aproximação delas por detrás de mim para ver o que aparece na lente. As que não conseguem ver puxam a câmera para si. Fotografo seguidamente, Sara, Lolô, Laís, Valéria, que não larga o caderno e a caneta em suas mãos. (Diário de Campo, 30 de agosto de 2011)

Dentre as crianças do G2, também havia as que retiravam os objetos que me eram ofertados, as que me cerceavam nas interações estabelecidas com outras crianças. Isto ocorreu muito, inicialmente, com Ana Clara e Laís. Em muitas situações, quando alguma das crianças me oferecia algo da sala, seja uma boneca ou uma bola, elas se aproximavam e o retiravam, sem qualquer cerimônia, de minha mão. Ana Clara, que já falava de forma clara, dizia-me muitas vezes: “*não!*” sinalizando-me que eu continuava sendo o hóspede de fora, uma ameaça à condição de pertencimento daquele espaço. Nestas situações, eu ficava à mercê dos posicionamentos das crianças: se o objeto me era retirado, eu não o buscava novamente.

Estas respostas, o da “*não reação*” frente às atitudes de cerceamento das crianças contribuíram para fomentar uma posição de não autoridade com elas. Isto não significa dizer que as crianças não percebiam minha condição adulta, pois muitas vezes elas me reivindicavam um posicionamento em ações que só os adultos realizavam naquele espaço: pegar água, pegar brinquedos fora da sala, receber reclamações de conflitos, sair da sala, etc.

No grupo 1, entrei em um momento em que o choro estava muito presente, como uma reação comunicativa da inserção, não minha, mas das próprias crianças na instituição. O fato de eu entrar neste grupo no mesmo momento em que as crianças inseriam-se na unidade fomentou uma situação de concomitância no processo de (re) conhecimento dos bebês, da pesquisadora e das profissionais entre si. Isto trouxe a necessidade de certos cuidados, para que os papéis não fossem construídos de forma a confundir a função da pesquisadora e das professoras. Um dos cuidados tomados foi de ficar pouco tempo na sala, manter um espaçamento entre as idas a campo, ficar disponível às relações, sem tomar iniciativa.

A preocupação quanto ao papel que iria assumir no contexto da creche foi latente, não apenas em função sobre como as crianças e profissionais poderiam entender ao meu respeito, mas, também, pela minha percepção desse espaço, que continha certa familiaridade com minha trajetória profissional. Embora eu nunca tivesse trabalhado nessa instituição, eu sou professora da mesma rede municipal, ainda que no momento da pesquisa estivesse afastada das minhas atribuições. Esta condição colocava-me no desafio de construir um estranhamento, de me afastar do *habitus* (Bourdieu) da professora de criança pequena, à medida que também tentava obter uma proximidade com os bebês e professoras, conduzida por outro papel. Não seria a professora das crianças e nem a companheira de trabalho das profissionais. Estaria no lugar daquele que quer conhecê-los.

No início do estudo, busquei explicar às profissionais que não iria interferir nas ações com ou das crianças, que poderia ajudá-las sem que isso significasse dirigir qualquer ação. É claro que, na posição de mais um adulto na sala, e isso significa muito em um grupo de bebês, não estaria alheia à responsabilidade concernida à figura adulta, independentemente de ser professora ou pesquisadora, em auxiliar ou proteger as crianças caso elas estivessem correndo algum risco, como, por exemplo, a iminência de uma queda. Também não seria invisível a ponto de negar ajuda às crianças ou algo mais urgente com relação às profissionais. Uma observação participante não permitiria isto. No entanto, o cuidado era não assumir o papel de adulto com autoridade naquele espaço, ou seja o papel das profissionais, dirigir, comandar, propor. E isto é um exercício muito difícil, considerando que minha profissão é o magistério.

Foi muito difícil manter o distanciamento em algumas situações, quando, por exemplo, o choro de alguns bebês me tocava, e as profissionais envolvidas em muitas ações não conseguiam atendê-los. Nestas situações, via-me em fronteiras muito tênues, entre a percepção do que seria confundir os papéis com as professoras, e a percepção do que seria uma postura ética frente às crianças, que em suma pouco (ou nada) estavam entendendo ou se importando com a validade científica das minhas observações enquanto pesquisadora.

As profissionais escolhem as crianças que são alimentadas primeiro. Geralmente, os que manifestam mais pelo choro. [...] Kia é uma das que mais chora. A auxiliar de sala tenta lhe dar o almoço, mas a menina engole muito pouco da sopa que lhe é servida. Ela chora

muito.⁷² Ainda assim, após as tentativas de alimentá-la em vão, a profissional a coloca no colchão. [...] Seu choro me afeta. Eu a olho, e percebo quase um desespero, em seu corpo que se mexe, no rosto que se abaixa até o chão, no corpo tensionado pelo choro. As profissionais continuam a atender os que estão com fome. Eu pergunto se posso pegar Kia no colo, o que é respondido afirmativamente pelas profissionais. Quando coloco Kia em meus braços, encostando seu rosto em meu peito, percebo que a menina se cala, sua respiração ainda ofegante, vai se acalutando. Sou alguém estranho, mas ainda assim um corpo a lhe acariciar, a entrar em contato com o seu. A menina adormece em meus braços. Eu tento colocá-la no colchão, mas, ao sentir meu corpo se afastar do seu, ela acorda e chora. Eu volto a aconchegá-la, ela dorme. Tento novamente colocá-la no colchão. Ela acorda mais uma vez aos prantos. Eu desisto, permaneço com Kia em meus braços, por vários minutos. Espero até o momento em que ela está dormindo profundamente. Lentamente, deito-a no colchão, mas sem deixar o meu corpo se afastar do dela. Tento fazer com que ela se acostume com o contato do colchão. Vou lentamente me afastando, e aconchegando-a de lado no colchão. Eu suponho que isto deixará em contato com algo, à medida que ela se afasta de meu corpo. Quase dou um suspiro de vitória, quando vejo que Kia fica no colchão a dormir. (13 de março de 2012)

Ainda que a cena acima possa ser interpretada como uma interferência indevida, posto que exerci um papel semelhante ao das professoras, na função de atender e responder às crianças em suas necessidades, sejam físicas ou emocionais, ao ter o papel de pesquisadora naquele grupo, não consegui ser indiferente em muitas situações, sendo afetada pelas manifestações das crianças, e muitas vezes pela solicitação, ainda que silenciosa, de ajuda das profissionais. Aqueles com quem nos encontramos no contexto de pesquisas escapam em muitas situações das

⁷² Este foi um dos poucos dias, durante a pesquisa, em que o almoço foi servido em sala. Como será visto adiante, a alimentação dos bebês nesta creche ocorre no ambiente coletivo do refeitório, com o auxílio de outras profissionais da creche.

figuras que imaginamos na composição de nosso planejamento de pesquisa, sobretudo no que concerne à pretensão do distanciamento, que por vezes pode ser confundido com a indiferença. As crianças e adultos com quem me encontrei na pesquisa não eram abstratos, eram reais, concretos, expressivos e me afetavam, não apenas naquilo que elaborava enquanto análise do contexto, mas no próprio evento de compartilhar o seu espaço social.

As reflexões de Da Mata (1978) acerca do *anthropological blues*, alude aspectos que podem ser aferidos à cena acima. De acordo com o autor, o evento da pesquisa não está isento da dimensão emocional que emerge de todo relacionamento humano. “Seria possível dizer que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Straus, os hóspedes não convidados da situação etnográfica”.

Tais situações, em que a dimensão emocional esteve tão presente a ponto de orientar minhas respostas, não planejadas, exigiram o exercício de *reflexibilidade metodológica*, sobretudo ao que concerne à minha própria biografia, retomando uma vigilância constante para que as marcas da minha história não impedissem o movimento de distanciamento daquilo que poderia ser familiar e tocado pela dimensão emocional. Esta reflexão constante, expressa nos registros após saída de campo, respondiam ao meu receio de me deixar trair no papel de pesquisadora, tal como também menciona Buss-Simão (2012), e começar a agir como professora.

Isto estava implicado na construção de meu papel, principalmente frente às crianças. Kia, na cena descrita, não está interessada em saber se sou a pesquisadora ou a professora. Para ela, sou o corpo de um adulto que a acolhe em um momento que necessita. Kia percebe que sou um adulto. Mas que adulto? Guiava-me sob a pretensão de construir, junto às crianças, a imagem de um adulto sem poder de decisão naquele espaço. Não teria como explicar aos bebês que eu era pesquisadora e que queria saber como eram as relações vividas por eles naquele espaço. Seria inócuo. Então eram minhas ações, meu comportamento, que seriam enunciadores de minha diferença com relação ao papel das profissionais. Isto exigiu um exercício constante de reflexibilidade.

Esta condição de ser adulta, com uma autoridade relativamente ausente, a princípio apresentou-se, a mim mesma, como uma interpretação pouco fundamentada. Afinal como as crianças estavam me vendo? Como eu me via nesta relação, sabendo ser pesquisadora, mas também adulta frente a elas? Algumas proposições teóricas, tais como do “adulto atípico” (CORSARO, 2008); “o papel mínimo de adulto”

(MAYALL, 2005); “adulto pouco comum” (CHISTENSEN, 2004); ou de “amigo das crianças” (FINE E SANDSTROM, 1988 apud BUSS-SIMÃO, 2012), apresentam indicações acerca desta constituição do papel de pesquisador no contexto empírico com as crianças. São definições criadas sobre o modo como o pesquisador precisa se posicionar no campo; sobretudo, a tentativa de definição da forma mais ética e cuidadosa de interagir com as crianças e adultos responsáveis por elas. Contudo, ainda que tais indicações possam ser válidas, ou serem atravessadas por contradições no que se refere à própria condição das crianças em elaborarem tais significações no evento real da pesquisa, apreendi que, no encontro com as crianças pequenas, ainda que eu pudesse atribuir ou enunciar algum significado de minha presença naquele espaço, o sentido de meu papel estaria sempre a ser negociado no encontro com elas e com adultos naquele espaço.

Neste sentido, Graue e Walsh (2003, p. 98) escrevem:

Visto que investigação interpretativa emerge de interações entre pessoas, a construção do papel é um processo contínuo. As necessidades dos participantes vão mudando à medida que as condições físicas se modificam e as relações se constroem, se rompem e são reparadas. A negociação do papel acontece repetidamente ao longo de um estudo.

No que concerne às professoras, o meu papel de pesquisadora estava relativamente claro. No entanto, as representações em torno deste papel atravessam a composição da nossa relação. A princípio, observei, ou melhor, senti reações de desconforto por parte de algumas profissionais. Em um dos primeiros dias que entrei na sala, uma profissional que estava a trocar a fralda de uma criança, ao me ver, solta um suspiro tão profundo seguido da frase: “ah! Tu vieste!”, em um tom de pesar. Tal reação provoca em mim uma sensação de constrangimento, de invasão. Naquele dia, fiquei por pouco tempo. Não peguei o caderno de campo, nem qualquer ferramenta de registro. Fiquei apenas pela sala, sentada, esperando que as crianças e as professoras pudessem apenas se acostumar com a minha presença física.

Tomei esta atitude por alguns dias, sem realizar qualquer registro no momento em que estava em campo. Aos poucos, ia conversando com as profissionais, fazendo perguntas, mostrando-me solícita em alguns

momentos para realizar tarefas que não incidiam na organização da ação das crianças, como guardar materiais, buscar algo fora da sala, etc.

Após os primeiros momentos de desconforto, observei que as professoras remetiam-me a uma posição de suposta “autoridade” acerca da temática que me propunha pesquisar. Esta representação não surge necessariamente em função da pesquisa. Estava relacionada também à minha trajetória na rede de educação municipal, ao fato de já ter trabalhado com formação de professores. Ao longo da pesquisa, as profissionais fazem-me perguntas diversas sobre a organização de seu trabalho. “Rosi, o que achas da avaliação?” “tal menino ainda não fala, o que achas que podemos fazer?” “Tu achas isto certo?” Houve até um pedido, da supervisora, para realizar uma revisão das avaliações descritivas das crianças. Em um momento em que eu estava tentando estabelecer uma relação de confiança, dizer “não” foi bem difícil, mas necessário, pois, ainda que o meu papel fosse negociável nas ações com o grupo, não me cabia, em hipótese alguma, fazer qualquer revisão das práticas das professoras. Neste sentido, tentei construir com elas a ideia de que eu estava ali para conhecer, saber mais da prática docente com bebês, e não para orientá-las⁷³.

No grupo 2, fui constituindo uma relação de proximidade com as crianças, estando receptiva às suas iniciativas, tal como no G1. No entanto, o movimento da relação com este grupo apresentou diferenças. A postura assumida no começo da inserção em campo, de não me opor ou reagir de forma negativa às suas iniciativas de comunicação, ou reações mais severas, como, por exemplo, quando retiravam os brinquedos de minha mão, ou ficar contrariada quando pegavam meu caderno e minha caneta, contribuiu para construir uma imagem de autoridade relativa. O termo relativo explica-se por duas vias. Primeiro, as crianças observavam a minha relação com as profissionais, quando estas me faziam perguntas, a forma respeitosa com que me tratavam. E, ainda, observavam, por exemplo, que, diferente delas, eu transitava livremente pela creche, entrava e saía da sala sem que fosse impedida ou questionada. Isto, de certa forma, igualava-me no poder que as outras profissionais possuíam. Por outro lado, a minha subserviência (e não sei se isso foi positivo) para

⁷³ Acerca da solicitação da supervisora, fiz uma contraproposta, visto que a unidade esperava, com toda a razão, um retorno mais imediato de minha presença no espaço. Em 2012, realizei uma formação na unidade, com todos os profissionais, apresentando um mapeamento, ainda que sucinto, das principais produções nacionais que tratavam sobre a educação de bebês.

algumas atitudes delas, contribuiu para uma imagem de ausência relativa de poder com relação a elas.

Esta imagem, interpretada pelas atitudes das crianças, pode ser exemplificada em situações que ocorreram depois de algum tempo em campo.

Natan, o menino novo do grupo, está sentado em um canto da sala, rodeado de peças de encaixe. Perto dele, está Maria. Aproximo-me destes dois, para observar melhor. [...] O menino pega algumas peças de encaixe do chão e as manuseia. Mas essas peças ficam pouco tempo em suas mãos. A cada peça que pega, Maria a retira de suas mãos. O menino a olha sério, parece bastante constrangido com a situação, bem como desgostoso. Ele tenta reter uma peça ou outra, mas Maria parece não lhe dar tréguas, as arranca, com força, com uma expressão, um olhar firme e sobrancelhas cerradas [...]

Eu estou incomodada com a ação de Maria. Mas me seguro para não intervir. Esse incômodo ocorre, pois olho para Natã e o sinto tão "solitário" na situação. Ou seja, ele não conhece ninguém do grupo, não conhece este espaço, e já encara Maria, que é sempre tão decidida em suas ações, a delimitar terreno. O olhar do menino é grande! Parece assustado. Ele tenta resistir aos gestos autoritários de Maria, em não permitir que ele brinque com as peças de encaixe. Mas, essa força vai se esvaindo. Seus olhos enchem de lágrimas, sua resistência em permanecer com as peças vai cedendo, a cada puxão de Maria. Comovo-me com seus olhos a procurar ajuda. Começo a oferecer as peças que Maria vai largando pelo chão, sem falar nada. Ele as pega, tardando o choro. Maria se aborrece com minha atitude, pois agora pega as peças de minha mão, olhando-me muito brava. Até que a professora chama sua atenção, de forma mais enfática, para que deixe Natan brincar. Ela se levanta e vai para outro lado da sala. (28 de novembro de 2011)

O episódio acima ocorre quase no final do ano, em um momento em que já havia convivido muito com o grupo. Não era mais estranha à Maria. E ela demonstra com muita clareza que não tenho qualquer

autoridade em relação às ações do grupo. Ela briga comigo quanto tento interferir para ajudar o menino Natan. Eu poderia pegar e brincar com as peças, não era estranha. Mas não poderia cedê-las ao menino. Ele era o estranho e, eu, sem autoridade para intervir. Esta ausência de autoridade surge em outra cena, desta vez com uma demonstração mais afetuosa e com um jogo, ainda que circunstancial, da possibilidade de muitos papéis que eu poderia assumir naquele espaço.

Estou no parque filmando quando percebo uma mão a me puxar. É Henrique que me puxa em direção à entrada da creche. Eu olho e digo: “onde tu queres ir Henrique?” Ele não diz nada, apenas me puxa. Eu fico sem saber se vou com ele ou se fico pelo parque. Ele continua a me puxar. Eu o sigo. Paro em frente à porta. Olho pelo parque em busca da professora. Eu não sei se devo entrar com o menino, pois uma das regras é permanecer onde estão as profissionais. Ao longe, vejo a auxiliar de sala. Ela também me olha. Henrique ainda me puxa. A profissional parece perceber, pois acena ao longe, parecendo consentir que eu o acompanhe. Sigo o menino, que me leva pela mão. Vamos até a sala e de lá até o banheiro. Ao chegar lá, Henrique larga minha mão e começa a tirar a calça e a fralda descartável. Ele larga a roupa e a fralda pelo chão. Vai até o vaso sanitário e faz xixi. Eu fico sem saber o que fazer. Até então não havia visto Henrique usar o banheiro. Pergunto se ele quer colocar a fralda, já que esta está seca. O menino, em resposta, joga a fralda no chão e dá a calça em minha mão. Eu o ajudo a vestir. Ele sai a correr para o parque. Nem olha para trás, nem busca minha mão, como havia feito antes para entrar na sala. Acho que já não sou mais necessária. (Diário de campo, 08 de novembro de 2011)

A cena acima intrigou-me por muito tempo. Somada com outras cenas, ajudaram-me a perceber que Henrique percebia a minha autoridade relativa. Em outras situações, o menino repete o ritual de me buscar sempre quando deseja transitar por lugares que as professoras não permitiam que crianças ficassem sozinhas.

De um lado, as professoras não me impediam de transitar pela creche, davam-me e permitiam essa autonomia. Por outro, eu não implicava ou censurava as crianças em suas ações. Não tinha autoridade

sobre elas. O menino Henrique se utiliza das duas posições e me indica o quanto o meu papel pode ser entendido e construído de diferentes formas a partir de minhas ações e das interpretações que suscitam destas.

De acordo com Graue e Walsh (2003), o pesquisador não é o único a tomar decisões sobre sua posição e papel. Aqueles que participam da pesquisa também tomam e retomam decisões acerca de seu papel, à medida que vão conhecendo melhor a situação e o movimento, percebendo vantagens e dificuldades dessa situação. Neste sentido, meu papel nesse lugar esteve relativamente móvel, frente aos com quem me relacionei.

No próximo capítulo, apresento as análises apreendidas a partir da inserção no campo empírico, apresentando episódios que ilustram a interpretação tecida dos sentidos constituídos por profissionais, bebês e crianças pequenas em suas relações, e apresento indícios acerca dos contornos destas relações na ação docente com esta faixa etária.

5 AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS, BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NO CONTEXTO DA CRECHE: CONTORNOS DA AÇÃO DOCENTE

Foto 15 – Meninos e meninas do G1 e sua professora



Fonte: Da autora, maio de 2012.

Só se nos detivermos a pensar nas pequenas coisas chegaremos a compreender as grandes. (José Saramago)

Esta seção apresenta o conjunto de relações analisadas no campo de pesquisa, com atenção aos aspectos que enunciam e afirmam⁷⁴ a especificidade da ação docente com bebês e crianças pequenas.

⁷⁴ É importante lembrar que muitos dos indicativos aqui apresentados fazem parte de um campo, especificamente o da Pedagogia da Infância, que nos últimos anos vêm apresentando pesquisas as quais fomentam a consolidação da especificidade da Educação Infantil. No que concerne aos bebês, ainda que se percebam inúmeras lacunas que necessitam de aprofundamento teórico, não se pode mais afirmar que estamos a “inventar a roda”. Muitos indicativos já foram dados pela área no que diz respeito à especificidade da docência com esta faixa etária (ROSSETTI-FERREIRA, 1989, 2004; ROCHA, 1999; TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2008; COUTINHO, 2002, 2010; DUARTE, 2012; BONDIOLI E MANTOVANI, 1998; FALK, 2006, etc.) Neste sentido, as análises aqui apreendidas estarão, de certa forma, afirmando aspectos que sedimentam esta especificidade, já anunciadas em outros estudos.

Como já anunciado nos capítulos anteriores, tomo como fonte de análise não apenas aquilo que as professoras realizam, ou seja, a ação delas sobre ou para as crianças, ou sua relação com elas, mas também as próprias ações e relações entre as crianças nesse espaço, buscando dar visibilidade às interferências (ou às possibilidades de interferência que nascem destas) na ação das profissionais no âmbito da educação infantil. Isto não está implicado em uma supervalorização isolada das ações das crianças como descritores da docência na educação infantil, visto que a atenção dada nestas não exime a responsabilidade dos docentes em planejar e organizar tempos e espaços para a ampliação da experiência pessoal e coletiva das crianças nesse espaço. Parto de uma perspectiva que busca consolidar uma Pedagogia da Infância em que a apropriação do conhecimento pelas crianças, em suas diversas dimensões, seja vinculada aos processos gerais que a constituem, nas mais diversas relações que esta vive, tendo a linguagem, as interações e a brincadeira como eixos centrais (ROCHA, 2010). Assim, observo que a ação docente não se isola apenas naquilo que as professoras realizam de forma direta com ou para as crianças. Tal como sintetiza Buss-Simão (2012, p.120), considero que “todos os tempos, todas as organizações, disposições e arranjos espaciais e todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos e, destes com as crianças, constituem-se como pedagógicos”, portanto estão ligadas à ação docente. A apropriação e a elaboração do conhecimento – marca definidora da função da docência na sociedade, em seu entendimento mais amplo – é consequência das relações que as crianças vivem no e com o meio natural e social, com a cultura, com os adultos e outras crianças, coetâneas e não coetâneas. Nas palavras de Rocha (2008, p. 3),

[...] ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

Nesta análise, parto do pressuposto, como já enunciado, de que a ação docente constitui-se na relação com as crianças, ao mesmo tempo em que as relações nesse espaço, tanto as que se referem às das professoras com as crianças, como as que são vividas pelas crianças entre

si e com o espaço, são objeto de interesse e intervenção da ação docente, visto que as condições para essas relações são fomentadas pelas profissionais⁷⁵, e pelo fato destas fazerem parte do processo de constituição da criança em suas diversas dimensões. Outro motivo no interesse dessas relações é que as especificidades das formas relacionais das crianças pequenas (especialmente dos bebês) com os outros e com o seu entorno também afetam a composição da ação docente nessa faixa etária. Isto dá ênfase à necessidade de dar visibilidade à ação e às manifestações dos bebês no construto da ação das professoras, ainda que se admita ser muito recente a preocupação de reconhecer a ação social das crianças e de tomá-las como fonte de informação.

A atenção à ação dos bebês em suas relações no espaço institucional da educação infantil, a meu ver, revela-se como um desafio a ser enfrentado pela área, pois as discussões sobre a docência, sobre o entendimento da ação profissional docente tem recorrentemente se fixado na ação das professoras e não na ação daqueles com quem elas se relacionam, sobretudo quando se trata de crianças tão pequenas. A preocupação, como indica um levantamento da produção acadêmica em torno da educação das crianças de 0 a 3 anos no ambiente da creche, realizado em pesquisa anterior (SCHMITT, 2008), revela-se com mais intensidade sobre o que as profissionais realizam do que na ação das crianças nesses espaços. Ainda que seja fato o aumento gradativo de interesse sobre as relações entre bebês, como apontado na introdução desta pesquisa, a intersecção das ações dessas com a ação das professoras é pouco recorrente nas pesquisas.

Assim, interessa-me aqui a descrição deste contexto relacional de forma mais alargada e híbrida, a fim de compreender como as crianças de 0 a 2 anos de idade, e suas relações, interferem e são interferidas pela ação docente. Quais contornos tais relações imprimem na especificidade da ação docente com crianças nesta faixa etária? Neste intuito, o texto deste capítulo apresenta uma espécie de caleidoscópio das relações vividas pelos bebês, crianças pequenas e profissionais no contexto da creche. A referência metafórica ao caleidoscópio serve de inspiração por dois motivos: de um lado, a ideia de que o movimento das peças ocorre situado em uma estrutura (as peças não estão soltas, e se movimentam em um determinado espaço, o que incide sobre seu movimento); e, segundo, que o movimento de cada peça interfere na imagem do todo, que se modifica

⁷⁵ Neste recorte para análise, não incluo outras relações, como, por exemplo, as que envolve as famílias, ainda que considere que estes fazem parte da constituição da prática docente na infância.

a cada deslocar das diferentes peças. Se, de um lado, olhar as relações no espaço da creche implica considerar as condições determinantes em que ocorrem tais relações, por outro, um olhar interessado nas ações dos atores que compõe este espaço pode contribuir para entender a (re) produção dessa estrutura e as possibilidades de mudanças e atualizações, a partir de novos sentidos que nascem na relação e encontro entre adultos e crianças pequenas.

Ainda que a interpretação metafórica do mecanismo do caleidoscópio possa recair mais na ideia de aprisionamento, visto que os movimentos das peças são engendrados por uma estrutura fixa pré-estabelecida, tomo como inspiração o movimento das peças e as múltiplas possibilidades de desenhos da imagem para pensar como a multiplicidade de relações vividas nos grupos de crianças pequenas dão contornos não fixos à ação docente.

Este capítulo da análise intenciona apresentar esta rede dinâmica e complexa na qual estão envolvidos os sujeitos pesquisados, de maneira a exprimir a sua inteireza, expondo gradativamente aspectos indicativos das intersecções e dos elos que movimentam as relações entre si. Estes aspectos não estão relacionados apenas à estrutura institucional, na forma que articula e controla estas relações no convívio coletivo das crianças e adultos na creche. Eles abrangem também aspectos pertinentes à presença e à ação subjetiva e intersubjetiva dos bebês, das crianças e dos adultos, que em maior ou menor grau interferem na composição desse contexto e da própria configuração da ação docente.

O capítulo está subdividido em quatro partes organizadas a partir da identificação de aspectos que vão configurando o contexto relacional dos bebês, das crianças pequenas e das profissionais da creche pesquisada. A primeira parte refere-se à composição dessas relações, a partir da descrição da estrutura organizacional, que fomenta os tempos, espaços e atividades para convívio de vários atores dentro de uma instituição de educação infantil. Esta estrutura revela-se na composição de uma rotina (BATISTA, 1998, BARBOSA, 2006) que, ao mesmo tempo em que é reafirmada e modificada pela ação dos profissionais e crianças, engendra e dá ritmo às relações vividas nesse espaço.

A partir do segundo subtítulo, apresento a composição do movimento das relações vividas pelos bebês, crianças pequenas e professoras no contexto pesquisado, indicando uma composição relacional caracterizada pela simultaneidade de ações e interações ocorrida em um mesmo tempo e espaço. Esta composição, ainda que seja característica de ambientes coletivos, dada a ação subjetiva de diferentes atores em um espaço social, é marcada na composição da ação docente

com bebês, com certas características específicas que incidem sobre a necessidade de romper com a ideia de uma ação docente caracterizada de forma linear e *monocrônica* em que cada ação ou relação ocorre de forma sequencial e isolada.

5.1 DO TEMPO MONOCRÔNICO AO TEMPO POLICRÔNICO DAS RELAÇÕES NA CRECHE – ADENTRANDO NO COTIDIANO DOS GRUPOS PESQUISADOS PELA DESCRIÇÃO DE SUA ROTINA

A descrição das relações vividas por professoras e crianças na educação infantil pode ser realizada de duas formas: uma em sentido cronológico sequencial, pela descrição linear dos acontecimentos que marcam a constituição de uma rotina institucional, e a outra, em um sentido múltiplo, pela descrição e visibilidade das diversas interações, encontros e desencontros que os atores sociais deste espaço vivem de forma concomitante. Ambas as formas possuem relação entre si, não podem ser ignoradas nas intersecções que as modelam, mas de forma alguma se igualam quanto à possibilidade de dar visibilidade à ação daqueles que vivem nesse espaço. Enquanto a primeira nos possibilita dar visibilidade à estruturação das ações e relações a partir da organização do tempo, do espaço, dos materiais e das atividades que envolvem os atores de uma instituição, a segunda entra na malha dessa estrutura, dando visibilidade à própria ação dos diferentes atores que habitam esse lugar.

Estas duas formas descritivas das relações podem ser, a partir de Edward Hall (2003), assim definidas: a primeira, em uma perspectiva monocrônica, em que as ações e relações são apresentadas em uma sequência, “uma atividade para cada momento” (HALL, 2003, p. 216), como quadros temporais que orientam, informam (conformam), normatizam, regulam, coordenam e controlam as ações de um coletivo; e, a segunda, em uma perspectiva policrônica, caracterizada por uma multiplicidade de ações e relações que ocorrem de forma simultânea e interligada, exprimindo “curvas” nessa “reta” monocrônica, negociações e interferências nem sempre previstas.

Embora esta pesquisa busque dar ênfase a esta segunda forma, na descrição e análise das diversas relações que contornam e são contornadas pela ação docente com bebês e crianças pequenas, é inviável enunciar esta sem levar em conta a primeira, visto que os engendramentos do tempo, do espaço, a definição e as expectativas das atividades dos adultos e das

crianças na instituição educativa aparecem de forma mais elucidativa (objetiva) nesta. Ou seja, a descrição das ações que são desenvolvidas de forma sequencial e cotidiana na instituição revela de maneira mais clara as suas regras e normas, e dão pistas de como estas “intervêm nas condições e possibilidades de desenvolvimento da acção e interacção social [...]” (FERREIRA 2004, p. 80).

Embora a descrição monocrônica do tempo possa ser referenciada como tempo institucionalizado pela ação dos adultos sobre as crianças, a partir da programação e efetivação de ações e atividades em quadro sequenciais, que devem ser cumpridos face aos constrangimentos que seu descumprimento possa gerar, e a ação das crianças serem mais facilmente descritas em uma perspectiva policrônica, pelas situações múltiplas e heterogêneas nas quais elas se envolvem de forma simultânea (BUSS-SIMÃO, 2012), observo que tal divisão, entre adultos e crianças, não seja tão fixa assim. As professoras na posição que ocupam em planejar tempos, espaços e atividades para a ampliação da experiência pessoal e coletiva das crianças nas instituições (tal como enunciamos como função descritora da docência na educação infantil), certamente são, neste âmbito institucional, as que mais representam a definição de uma ordem institucional. São as professoras que organizam e avisam (definem) às crianças onde, quando e o que podem fazer, a maior parte do tempo que estão na instituição (chegar, limpar, comer, ir ao pátio, dormir, brincar, ir embora). As professoras, ainda que na maioria das vezes representem esta regulação frente às crianças, também vivem e se envolvem de relações simultâneas.

E, por outro, entendo que tanto as ações das crianças, como das próprias profissionais, não ocorrem no vácuo, ou de forma independentes dentro da instituição. Se por um lado as crianças são submetidas às ordens institucionais pela ação dos adultos, por outro, e de forma concomitante, as professoras também seguem regras, ligadas às atribuições de seu trabalho, às normas de funcionamento estabelecidas pelas instituições, pelas definições administrativas, pelos órgãos governamentais, pela “simples tradição que se aceita sem discutir” (SACRISTÀN, 2000, p. 167).

Professoras e crianças estão situadas em uma rotina que imprime e estabelece ritmos às suas ações e relações. A rotina aqui é entendida nos termos apresentados por Barbosa (2000) em sua tese de doutorado, como categoria pedagógica central na educação infantil, como mecanismo de controle do tempo, espaço, atividades e materiais, com a função de orientar e regulamentar as relações e ações constituídas por adultos e crianças no ambiente institucional. Sob estes termos, tal organização

imprime uma institucionalização, na medida em que forja uma tipificação recíproca das ações dos atores nesse espaço (BERGER; LUCKMANN, 2012), a partir da previsibilidade daquilo que se espera que seja realizado.

De acordo com Barbosa (2006), a rotina, ou melhor, as rotinas são produtos culturalmente criados, produzidas e reproduzidas no dia a dia, e tem como objetivo a organização da cotidianidade em que as pessoas estão envolvidas. Ela é produzida e reproduzida pela ação dos atores a cada dia, pela tipificação que se cria na relação com outros em sociedade. O ser humano necessita da rotina, de forma a poder orientar suas ações diárias; caso contrário, cairia no caos de cada momento ter que inventar e refletir sobre os aspectos de seu cotidiano, sobre as formas de que necessita se portar frente aos outros e a si mesmo nos espaços e tempos em que vive. Guimarães (2008) lembra isto ao escrever que, no ambiente da creche, as crianças precisam de um ambiente estruturado que as oriente, e que apresente certa previsibilidade. Isto é lembrado por Giddens (1991) no conceito de segurança ontológica⁷⁶ acerca do sentido da segurança da continuidade dos ambientes sociais para a sua ação.

Todavia, a crítica recai sobre as formas de engessamento que as rotinas possam criar, no controle extremo das ações dos atores na instituição, invisibilizando a possibilidade de novos sentidos nas suas relações. O caráter de extrema regulação é uma característica das instituições de educação, a partir do Projeto da Modernidade, traduzidas em uma tradição pedagógica fundamentada por uma lógica de enquadramento social, de controle, de ordenamento que esquadrinha os tempos, e molda a previsibilidade de forma a aprisionar a vida dos que se relacionam, principalmente das crianças, que são vistas comumente como aquelas que estão se inserindo e se moldando em um mundo já posto⁷⁷.

De fato, as crianças quando nascem precisam, para sua sobrevivência e constituição como ser humano, inserirem-se na cultura. Já há um mundo existente, que precede a vida de cada um. Agnes Heller (2008) lembra isto quando escreve que os seres humanos ao nascerem já entram em um cotidiano, nascem em grupos sociais, e, desde os primeiros dias, começam a aprender os costumes, as regras, as normas de seu grupo

⁷⁶ Na obra *As consequências da modernidade*, Giddens (1991, p. 95) define segurança ontológica como sentimento de segurança necessário aos seres humanos na Modernidade, dada pela crença “na continuidade de sua auto-identidade e na constância dos ambientes de ação social e material circundantes”.

⁷⁷ E de fato as crianças chegam ao mundo com uma estrutura já existente, e são introduzidas neste na relação com outros. Todavia, isto não significa que tal inserção dá-se pela passividade, pela simples acomodação e adaptação.

social. Aprender a comer, a usar utensílios, a vestir-se de determinada forma, a falar um idioma, a ter que dividir, entre outros. Na contemporaneidade, parte destas aprendizagens do âmbito social ocorre, para muitas crianças, no ambiente institucionalizado da creche, na relação com adultos e crianças diversas (de forma simultânea ao ambiente familiar)⁷⁸.

Barbosa (2006), no empenho de uma crítica acerca do engessamento das rotinas, de práticas repetitivas que inviabilizam e negam a ação de crianças e adultos em relação, propõe o uso do termo cotidiano. Tal termo não representa uma negação da rotina, mas uma tentativa de considerar que, junto à necessidade da previsibilidade, das orientações e normas que regem a vida em sociedade, há presente, de maneira concomitante e dialética, ações imprevisas que instalam novos sentidos e novos rumos às relações sociais. Para ela, o termo

...cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *lócus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (BARBOSA, 2000, p. 43)

Nesta tese, não pretendo tratar do cotidiano ou da rotina em si, mas dar ênfase às relações constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas no contexto da creche. Todavia, olhar a ação destes exige observar a existência de uma “ordem instituída” revelada na composição de uma rotina que prevê ações a serem vividas em quadros de tempos e espaços definidos sobretudo pelos adultos, ao mesmo tempo em que há uma “ordem instituinte” que nasce da condição de alteridade de adultos e crianças, que podem ou não ganhar visibilidade na instituição. A princípio, vamos apresentar a primeira ordem, com atenção aos quadros temporais definidos a partir das atividades previstas, em que adultos profissionais devem se orientar e organizar para o atendimento das crianças. Há uma estruturação do tempo e espaço na composição da

⁷⁸ Lahire (2002) menciona que a composição sucessiva da socialização primária e secundária definidas por Perter Berger e Thomas Luckmann é questionável nos tempos atuais, quando as crianças cada vez mais cedo vivem em diferentes espaços sociais de forma simultânea. Cita o exemplo da creche, instituição cada vez mais presente na vida dos bebês na sociedade contemporânea.

ordem institucional que engendra, avisa e ordena a composição das relações entre adultos e crianças. A seguir, busco descrever como está posta esta estrutura na creche pesquisada, adentrando a composição de sua rotina diária.

A entrada na instituição em que ocorre esta pesquisa (como ocorre na maioria das instituições de educação) é estabelecida por regras comuns a todos os grupos. Embora, na creche pesquisada, houvesse certa flexibilidade com relação a horários de chegada e saída das crianças, há enunciada a expectativa de que a maioria siga e respeite horários minimamente estabelecidos.

Das 07h00min às 07h30min, um grupo de profissionais, divididas em duas salas, recebiam todas as crianças das famílias que necessitavam deste horário. Esses trinta minutos funcionavam em regime de plantão para aqueles que informaram sua necessidade, em decorrência do horário de trabalho dos familiares⁷⁹. Nesse momento, as auxiliares de sala que se responsabilizavam pela recepção das crianças não eram necessariamente as mesmas de seus grupos de referência. Em cada um desses subgrupos, ficavam duas auxiliares de sala, recepcionando as crianças de diferentes grupos. As famílias já sabiam para onde se dirigir, pois havia uma definição prévia, informada, de onde cada criança deve ficar. Em um grupo, eram recebidas as crianças de menos idades, pertencentes aos grupos 2 e 3; e, no outro, as que possuíam mais idade, dos grupos 4, 5 e 6.

Das 07h30min às 08h00min, chegavam outras auxiliares de sala, e ocorria uma nova subdivisão. Dos dois subgrupos, formavam-se quatro equipes que continuavam a receber as crianças por agrupamentos etários. O G1 era uma exceção nesta organização de agrupamento. No primeiro horário, não havia, no momento da pesquisa, bebês que utilizavam o plantão, e, no segundo horário, a auxiliar de sala permanecia na sua sala

⁷⁹ A organização do horário de chegada e saída da instituição pesquisada segue um planejamento coletivo, já informado no segundo capítulo. A variação de horários de entrada das funcionárias foi planejada e definida a partir de uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Educação, acerca do fluxo de crianças, no momento de entrada e saída. A partir desta pesquisa, a unidade identifica que, nos trinta minutos iniciais (das 07h00min às 07h30min) e nos trinta minutos finais (das 18h30min às 19h00min) da jornada diária, há um número bem reduzido de crianças. Tal informação implicou na reestruturação dos horários de entrada e saídas das crianças, sendo definido que os trinta minutos iniciais e finais funcionaria em regime de plantão, para as famílias que indicassem sua necessidade. As demais crianças entram, desde esta decisão, a partir das 07h30min, e podem permanecer na unidade até às 18h30min.

de referência recebendo apenas os bebês. Esta exceção, ou seja, esta proposição de ordenamentos diferenciados aos bebês, seguia a interpretação de sua posição na instituição, a partir da significação de sua fragilidade. Com os bebês, era preciso ter mais cuidado: zelo com a sonoridade do ambiente, atenção com as movimentações intensas das outras crianças, o preparo de um espaço que dê condições de atender às suas necessidades de cuidado corporal.

Neste momento de entrada, os familiares, tanto do G1 como do G2, geralmente as mães, entravam na sala, penduravam a bolsa da criança no cabideiro, trocavam, quando julgavam ser necessário, a roupa ou as fraldas das crianças, acomodavam as crianças pelo chão ou as entregavam (no caso de alguns bebês) no colo das auxiliares de sala, ou ainda as acompanhavam no primeiro lanche da creche, realizado no refeitório. À medida que faziam isto, conversavam com a profissional da sala, informavam sobre acontecimentos de casa ou faziam perguntas acerca de acontecimentos do dia anterior na creche (uma roupa esquecida na creche, uma atividade programada e anunciada, a observação de alguma conquista alcançada pelas crianças – primeiros passos, palavras, etc.). Nestes momentos de entrada, bem como no horário de saída, chamou-me a atenção as “portas sempre abertas” para a presença das famílias, e a forma como se constituíam as despedidas entre familiares e crianças. Havia tempo para ficar mais um pouco no colo, para sentar e brincar um pouco com o seu filho, para dar o primeiro lanche. Ao mesmo tempo em que isto inspirava uma proximidade da relação creche-família, pela presença dos familiares na instituição, também indicava uma alternativa construída pelas professoras em facilitar o seu trabalho. Elas, muitas vezes, não necessitavam dar o lanche às crianças ou realizar a primeira troca de fralda, pois as próprias mães (geralmente eram as mães que tomavam estas ações para si) o faziam. Esta dinâmica inicial, da entrada das crianças, também se constituía em uma expectativa das profissionais com relação às famílias, pois se esperava que elas fizessem dessa forma.

Concomitante à chegada da maioria das crianças à instituição, entre o horário das 07h30min às 08h30min, ocorria o primeiro lanche. À medida que as crianças chegavam, estas eram encaminhadas para o refeitório, onde havia uma equipe que se responsabilizava em servi-las. Como parte das ações do projeto que organizava o refeitório, as famílias de todos os grupos eram convidadas a auxiliar as crianças neste momento. Curiosamente, apenas as famílias dos bebês, do G1, possuíam esta prática.

As demais crianças, inclusive as do G2⁸⁰, ficavam sob a responsabilidade das profissionais, visto que seus familiares despediam-se e partiam. Com o G1, era mais recorrente os familiares levarem os bebês ao refeitório e darem a comida, geralmente uma papa (de leite ou frutas) servida em pequenos potes.

Não havia mamadeiras. Todos os bebês, assim que iniciavam na creche, eram introduzidos ao uso da colher, sob a orientação da equipe de nutricionista da SME. Esta informação é importante aqui, visto que a ação em torno da alimentação não segue orientações aleatórias, pois são regulamentadas por uma área específica, que embora seja de outro campo de conhecimento, interpela a composição da ação educativa-pedagógica com as crianças.

As 08h00min, as professoras chegam e as crianças, outrora recebidas em agrupamentos, são levadas às suas salas de referência por estas. As 08h30min, o período destinado ao lanche termina. As crianças que chegam após este horário, segundo a regra estabelecida pela unidade, devem realizar a primeira refeição em casa, salvo os casos daquelas que vêm de consultas ou exames médicos, e os bebês que dormiram neste momento inicial.

Nos grupos 1 e 2, após o lanche, as professoras verificavam se as crianças necessitavam trocar a fralda ou a roupa. Geralmente, nos momentos após as refeições, ocorria uma sequência grande de troca de fraldas. No G1, os bebês que manifestavam sono eram colocados para dormir; alguns eram embalados, outros apenas deitados nos bebês-confortos, ou nos colchões postos pelo chão. Brinquedos eram colocados pelo chão. Das 09h00min às 10h30min, as professoras, entre uma atenção individualizada e outra (trocar fralda, fazer dormir, acalantar, trocar roupa, dar colo), propunham organizações na sala, com brinquedos, massas, livros, às crianças que estão despertas. Em alguns dias, os levavam para o pátio externo ou solário. O pátio externo e o refeitório eram os espaços definidos para uso coletivo. Nestes, ainda que permeados de regras e horários de uso, os bebês e as crianças pequenas tinham oportunidade de se encontrar com outros adultos e outras crianças, diferentes do seu grupo de referência. Era o espaço de todos, enquanto que a sala de referência era o território restrito ao grupo específico. Observei ao longo da pesquisa que, ainda que houvesse tentativas das

⁸⁰ O envolvimento das mães na alimentação dos bebês, é uma das situações encontradas na pesquisa que evidenciam a construção de práticas diferenciadas em relação ao G1. Tal dado endossa a decisão de utilizar de forma diferenciada a identificação de bebês e crianças pequenas.

profissionais em usar o espaço externo, os bebês, seguidos das crianças pequenas do G2, eram os que menos frequentavam esse lugar.

No Grupo 2, após as trocas de fraldas, as professoras realizavam alguma atividade em grupo: contar história, cantar, desenhar, modelagem, exploração de materiais diversos. Nos dias ensolarados, iam ao pátio externo. A princípio, a ida ao pátio, para o G2, não tinha horário fixado. Tal atividade encaixava-se na rotina do grupo de acordo com a decisão das professoras. Isto porque o pátio era dividido por cercas (como já mencionado), formando três espaços a serem utilizados de acordo com a faixa etária (G1 e G2, G3 e G4, G5 e G6). Após a reforma de 2011, as cercas são retiradas e esse grupo começa a seguir o horário após o lanche matutino e vespertino para uso do parque por um período em média de 30 a 45 minutos. Tal horário, de acordo com as professoras, coincidia com o momento em que elas realizavam a troca de fraldas do grupo, limitando, assim, a ida das crianças ao espaço externo.

A partir das 10h30min, eram organizadas as ações de preparo para o almoço: lavar as mãos, vestir babêiros, brincar e esperar sua vez. Os bebês do G1 eram levados um a um pelas profissionais da equipe responsável pelo refeitório, acompanhados também por uma das professoras da sala. A equipe responsável não era fixa. Havia um revezamento constante entre as profissionais da unidade, o que implicou em observar que os bebês eram alimentados cotidianamente por pessoas diferentes. Embora esta organização facilitasse o trabalho dos adultos e reduzisse o tempo de espera dos bebês, o constante rodízio das profissionais pautava-se na preocupação central de dar conta de que todos comessem dentro do horário estipulado pela instituição.

Além disto, a constância do rodízio das profissionais responsáveis para auxiliar a alimentação dos bebês incidia sobre o desconhecimento de singularidades que contornavam a forma como que cada um comia e se relacionava neste momento de ser alimentado pelo outro. Isto ficou notório nas constantes verbalizações destas profissionais: *“ela quase não abre a boca, é assim mesmo?”*; *“esse eu não gosto de levar porque é difícil dar comida para ele.”* *“quem come bem aqui? Eu prefiro levar os que comem bem.”*. Uma das implicações da organização desta prática era a necessidade de os bebês, desde muito cedo, lidarem com a ação de múltiplos adultos, diferente daqueles com quem eles estabeleciam vínculos afetivos mais intensos dentro da instituição.

Diferentemente das crianças de outros grupos, os bebês eram levados um a um (no colo ou de mãos dadas quando já iniciavam a andar) e colocados em bebês-conforto que ficavam sobre as mesas, as mais próximas da sala de referência desse grupo. Na creche, não havia cadeiras

específicas para os bebês, e o bebê-conforto apresentava-se como um equipamento versátil, utilizado tanto para fazer os bebês dormirem quanto para alimentá-los ou para acalmá-los quando estavam muito chorosos. Este equipamento, de acordo com o momento e necessidade posta, servia de cadeira, de berço e de extensão dos braços das professoras. Nos momentos de refeição, era colocado sobre as mesas do refeitório, o que possibilitava às profissionais olhar de mais perto os bebês e acompanhar suas reações.

O encontro dos bebês com as crianças de outros grupos etários, um dos objetivos desse projeto “refeitório”, ficava, supostamente, sob a livre iniciativa dos meninos e meninas maiores em vir sentar-se à mesa em que os primeiros se encontravam. Muitas crianças assim o faziam. Todavia, era recorrente a intervenção de algumas profissionais para deixar “*os bebês comerem sossegados*”, e sentarem-se em outras mesas. Na interpretação de uma professora do G1, a ideia de interação, de encontro com diferentes crianças, não havia sido compreendida por todas as profissionais.

[...] eu percebo que as pessoas ainda não sabem qual é a proposta, porque hoje elas comentaram “a criança chega ali é grandona.”. A criança maior chega para sentar ao lado do bebê e elas dizem: “ah, sai daí”. Então eu noto que o bebê continua ficando isolado nesse grupo coletivo, que é a proposta. (Professora Bianca, entrevista, 12 de maio de 2012)

E isto de fato se comprovou pela permanência de intervenções que se embasavam pela lógica da seriação, em que os bebês, principalmente, ficavam de um lado, e as demais crianças do outro lado, próximas de seus coetâneos. Neste horário (de refeição) e neste espaço (refeitório), comer era a ação mais esperada das crianças, dar comida é ação assumida pelas professoras. O encontro com os pares e não coetâneos era uma possibilidade muito mais gozada pelas crianças maiores que escolhiam onde desejavam sentar, como quem fariam companhia, do que pelos bebês, que ficavam à mercê da iniciativa das crianças maiores e da permissão dos adultos para que isto ocorresse.

De volta à descrição dessa rotina, observei que, enquanto uma das professoras do G1 acompanhava a equipe que se ocupava em dar comida aos bebês no refeitório, a outra permanecia na sala com os que aguardavam pelo almoço, ou os que retornavam deste momento. Esta se ocupava da troca de fralda, de dar água, de olhar os que estavam pela sala,

de arrumar os colchões ou os bebês-conforto para os que manifestavam sono.

A partir do G2, as crianças eram gradativamente introduzidas em novas regras em torno da alimentação. Na hora do almoço, essas eram levadas por outros profissionais, de três em três, sem que as professoras de seu grupo estivessem presentes. Como a equipe responsável pela alimentação seguia um planejamento de revezamento, as profissionais do G2 participavam dessa tarefa, no máximo, três vezes na semana. Nos outros dias, permaneciam ambas (professora e auxiliar de sala em sala) aguardando que as outras profissionais viessem buscar as crianças de seu grupo. A escolha de quais crianças iriam primeiro ao refeitório passa por critérios diversos estabelecidos, como, por exemplo: quem não comeu bem na refeição anterior; quem ia embora mais cedo; quem se manifestava com mais interesse; quem não estava ocupado com alguma ação; etc.

Outra diferença em relação aos bebês do G1 era que as crianças a partir do G2 se serviam no *buffet*. Este era organizado, com antecedência, pelo arranjo do enfileiramento de duas mesas retangulares, em um ponto central do refeitório. As crianças do G2, todos os dias, eram guiadas pelos adultos para pegar um prato, colocar os alimentos que ficavam expostos e escolher um lugar para se sentar. Na mesa do *buffet*, uma ou duas profissionais ficavam sentadas a orientar as crianças. “*Coloca isso, toma cuidado, não derruba, não fala sobre a comida, espera a sua vez, muito bem, parabéns!*” eram frases acompanhadas com olhares e tom de aprovação ou desagrado, que introduzem as crianças em práticas sociais em torno da alimentação. A nutrição não era a única dimensão presente nesse momento. Havia de forma muito enfática o engendramento de ações esperadas pelas crianças, modos de se comportar no coletivo e na sociedade (servir-direito, comer de tudo, sentar à mesa, conversar sem algazarra) e de se relacionar com os que estavam presentes.

Com as crianças do G2, além das frases verbalizadas, havia, inicialmente, uma verdadeira “dança de mãos” ao entorno de seus gestos. Estas mãos (adultas) guiavam, ainda que sem tocar, as pequeninas mãos das crianças nas ações de segurar o prato, pegar as colheres (às vezes eram colheres grandes, conchas relativamente pesadas⁸¹), fazer o movimento

⁸¹ É preciso observar que os materiais utilizados no ambiente institucional da creche nem sempre possuem formatos e tamanhos adequados às crianças, principalmente aqueles que possuíam menos de dois anos de idade. Em termos gerais, há uma homogeneização nos materiais (móveis, utensílios) principalmente nos espaços de uso coletivo. Estes materiais são definidos como infantis,

de enchê-las com a comida e colocar em seus pratos. O prato de vidro, pesado, quase não permanecia em uma posição horizontal. Era preciso dispô-lo sobre a mesa do *buffet* e, em seguida, acompanhar as crianças, uma a uma, até a mesa, sob a suspeita de que elas derrubariam o que continha em seus pratos. Quando ocorria de um prato cair no chão, as demais crianças (as de mais idade), vaiavam, faziam algazarra e riam, não importasse de quem fosse. De certa forma, reafirmavam a expectativa do êxito que deviam ter nas práticas em que eram introduzidas.

As expectativas em torno da inserção dos bebês e crianças pequenas nas práticas do refeitório, espaço de uso coletivo de todos os grupos, estavam de certa forma alicerçadas na ideia de que todos devem participar das atividades propostas pela unidade, desde muito pequenos. Esta é uma organização própria dessa unidade educativa, visto que, na maioria das unidades pertencentes à Rede municipal, os bebês que possuem meses de vida realizam suas refeições no ambiente de sua sala de referência, com as profissionais de seu grupo, e as crianças do G2 são servidas pelos adultos.

A inclusão dos bebês do G1 no *projeto do refeitório* iniciou no momento da pesquisa, em 2012, e tomou como mote dois pontos: um, a ideia de que todos devem participar (e serem inseridos nas regras da creche), como já citado; e, o outro, as dificuldades em torno do atendimento individual dos bebês no momento da alimentação, o que gerava períodos de espera por parte das crianças e manifestações intensas de choros no grupo. É fato comprovado que a estrutura prevista na composição do grupo, no que se refere à proporção crianças/adultos, quinze bebês para duas profissionais, gera dificuldades, como já mencionado, em diversas pesquisas realizadas na Rede Municipal de Florianópolis (COUTINHO, 2002; TRITÃO, 2004; SCHMITT, 2008; DUARTE, 2011), no atendimento de suas singularidades, sobretudo nas situações em que a atenção individual é necessária. O momento da alimentação é recorrentemente adjetivado como um dos mais difíceis no cotidiano de um grupo de bebês, dadas essas condições. Um aspecto importante a considerar nesta pesquisa é as tentativas que as professoras buscavam para melhorar o atendimento das crianças e,

adequados às crianças pequenas. Mas esta categoria infantil é homogeneizada. As cadeiras e as mesas do refeitório, por exemplo, possuem o mesmo tamanho. Servem tanto para as crianças de 1 ano, como para as que tem 6 anos. Assim, segue o tamanho das colheres, dos copos, dos pratos. O bebê-conforto é um dos únicos utensílios que exprimem a existência de crianças de menos idade na instituição.

consequentemente, facilitar o seu trabalho. O planejamento coletivo em torno da alimentação é um exemplo, ainda que se possa olhar de forma crítica alguns aspectos desta organização.

No que concerne à prática de se servir sozinho, a partir do G2, é pertinente observar a organização de uma estrutura que se sedimenta na repetição/treinamento da ação cotidiana, a qual as crianças são inseridas a partir da interpretação que as profissionais elaboram de orientações publicadas em documentos oficiais e de perspectivas teóricas acerca da educação infantil, em que a ação das crianças pequenas é reivindicada de forma a ser valorizada. O anúncio de que as crianças são capazes torna-se expectativa das professoras e orienta a elaboração da ação docente e institucional em certos momentos da rotina, e em outros não. Servir-se, comer sozinho, escolher a comida, são ações esperadas nas crianças, pela organização do projeto intitulado “refeitório”.

Após o almoço, ocorria a higiene (lavar a boca, trocar a fralda, trocar a roupa). No G1, alguns bebês dormiam, outros ficavam pela sala. No G2, eram distribuídos colchões pelo chão, forrados com lençóis, com travesseiros e mantas. As crianças, após lavar a boca, tiravam os sapatos e se acomodavam nos colchões. As crianças que não realizaram a troca de fralda antes do almoço, o faziam neste momento. Os que se molhavam ou se sujavam também trocavam a roupa. Quando todos estavam aseados, as profissionais sentavam-se entre os colchões, verificavam se todas estavam aquecidas nos dias de frio, zelavam e controlavam para que todas permanecessem deitadas até adormecerem. Alguns recebiam carícias nas costas ou cafuné, outros dormiam rapidamente, principalmente os que chegavam mais cedo à unidade. Alguns resistiam para dormir, brincavam com seu corpo, trocavam risos e olhares com os que estavam próximos, interrompiam, ainda que recorrentemente controlados e vencidos, a sequência esperada dos acontecimentos. Enquanto as crianças do G2 dormiam, as profissionais organizavam a sala, confeccionavam materiais, colavam bilhetes nas agendas, etc. O tempo era minunciosamente aproveitado.

Ao meio dia, as professoras de todos os grupos saíam para almoçar e as auxiliares de sala permaneciam na vigília das crianças que dormiam ou, como ocorria no G1, continuavam a observar ou interagir com os que estavam acordados. O movimento contínuo e heterógeno do G1, mesmo no momento denominado de “sono” na instituição, destoava com os dos outros grupos.

Às 13h00min, as professoras retornavam do horário do almoço e as auxiliares de sala revezam o seu turno e repassavam recados ou informações do que ocorreu pela manhã ou no horário em que ficaram

sozinhas com as crianças. Às 13h00min, era servido o lanche do período vespertino. Os bebês do G1 realizavam essa refeição no espaço da sala de referência, com suas profissionais. Eram alimentados um a um, o que demandava um grande tempo de atenção das professoras. O G2 cumpria o revezamento do uso do refeitório, de três em três, orientados pela auxiliar de sala que os acompanhavam, enquanto a professora permanecia na sala arrumando os colchões, iniciando a troca de fraldas, calçando os sapatos dos que acordavam.

Se algum bebê do G1 estivesse dormindo neste momento, a sua refeição era dada logo quando este despertava. Tal regra não era permitida com outros grupos. A partir do G2, as crianças podiam realizar o lanche até às 14h00min no refeitório. Caso alguma delas não despertasse em tempo para realizar o lanche, sua próxima refeição seria a janta, às 16h00min. Esta não era uma posição das professoras do G2, mas uma regra instituída na creche.

Entre o horário do lanche e a janta, os grupos seguiam as atividades propostas pelas profissionais do grupo de referência, como ocorria pela manhã, salvo os dias em que havia alguma programação coletiva, como teatro, oficinas, festas. De certa forma, este *entre horário* das refeições caracteriza-se como o momento em que as profissionais docentes realizam organizações mais autônomas, a partir da interpretação subjetiva que davam às possibilidades de ações a serem realizadas em seus grupos – brincar, cantar, ir ao pátio, observar as crianças entre outras propostas.

No G1, ocorriam ações concomitantes sem que houvesse um recorte sequencial. Trocas de fraldas, crianças dormindo, brincadeiras no tapete, livros de história, manuseio de materiais, exploração do espaço, encontros entre bebês, entre outras ações que ocorriam de forma simultânea. A ação das profissionais ia se configurando na composição dessa multiplicidade de eventos. No G2, ainda que houvesse também esta multiplicidade, havia momentos em que as profissionais elegiam para organizar uma atividade dirigida ao grupo ao mesmo tempo: rodas para contar história, rodas para cantar, ir ao pátio, brincar com massinha, fazer pinturas, etc., geralmente no horário entre a troca de fralda e a janta.

As 15h30min, os bebês do G1 começavam a ser levados ao refeitório para jantar. Chegavam sempre um pouco antes das demais crianças, de modo a possibilitar que as profissionais da equipe do refeitório pudessem auxiliar. A organização segue a mesma da que ocorre no momento do almoço, sendo que a professora acompanhava o grupo, enquanto a auxiliar de sala ficava com os demais na sala e começava a realizar as trocas de fralda e de roupas dos que terminavam. Esta troca era mais demorada, pois incluía a troca de roupas, no preparo das crianças

para irem embora. Alguns familiares chegavam no momento da janta e participavam desta, alimentando seus filhos ou filhas. Entravam na sala, ajudavam na troca de roupas ou aguardavam por ali mesmo, até que as profissionais terminassem de arrumar seu filho ou filha.

As 15h40min, as crianças a partir do G2 começavam a ser levadas para a janta. Seguiam o mesmo ritual do almoço, em regime de revezamento, orientados por uma equipe. Após, eram levadas para sala, lavavam a boca, trocavam as fraldas e roupas. As famílias que começavam a chegar entravam na sala, pegavam os pertences das crianças, conversavam com as professoras, despendiam-se e partiam. Às 17h00min, as professoras terminavam sua jornada de trabalho. As auxiliares de sala permaneciam na sala de referência com as crianças.

Às 17h30min, geralmente haviam poucas crianças no G2. A partir deste horário, a auxiliar de sala levava o grupo ao refeitório, ou em outra parte da creche (rampa, sala de vídeo, pátio) onde ocorriam propostas de atividades coletivas, parte do projeto intitulado “enquanto você não vem”, já referendado no capítulo dois. O G1 não participava deste projeto, e os bebês permaneciam na sala de referência até as 18h30min, quando terminava sua rotina diária de creche.

Quadro 12 – Síntese da rotina da creche: quadros temporais/espaciais e de atividades que incidem sobre a composição das relações constituídas entre crianças e profissionais

Tempo	Espaço	Ações (centrais) previstas
07h00min – 08h30min	Nas salas de referência	Chegada – dos braços familiares para o coletivo da creche - relação com as famílias
07h30min – 08h30min	Refeitório Sala de referência	Lanche matutino Ações diversas – entre ir e voltar da alimentação
08h30min – 10h30min	Na sala de referência ou no espaço externo	Ações orientadas e livres Nos grupos de referência

10h30min – 12h00min	Refeitório Sala de referência	Almoço alternado com as ações e relações vividas na sala de referência Higiene
11h30min – 13h30min (aproximadamente)	Sala de referência	Sono (para todas as crianças a partir do G2) Ações diversas no G1
13h00min – 14h00min	Refeitório Sala de referência	Despertar, trocar fraldas, arrumação dos colchões Lanche vespertino
14h30min – 15h30min	Na sala de referência ou no espaço externo	Ações orientadas e livres Nos grupos de referência
15h30min – 17h00min	Refeitório Sala de referência	Janta Troca de fralda, troca de roupa Saída das crianças
17h00min – 18h30min	Sala de referência	Atividades livres ou orientadas pelas profissionais Conversa com famílias Saída das crianças

Fonte: da Autora, 2011/ 2012.

O quadro de atividades previstas no cotidiano das crianças e profissionais da instituição segue marcas que compartimentam o tempo e definem os espaços a serem ocupados. Entrar e sair marcam o começo e o fim da jornada de crianças e professoras na instituição e se caracterizam como períodos de transição entre o universo privado/doméstico e o espaço público/institucional. Nesta transição, há trocas de informações realizadas nas fronteiras entre o espaço de casa e o espaço da creche. Diferentemente de pesquisas realizadas por diferentes autores (ANDRADA, 2001; ÀVILA, 2002; FLASH, 2006; GUIMARÃES, 2008;

em outros), observo uma tentativa das professoras em construir relações mais próximas com as famílias. A possibilidade permanente dos familiares entrarem na sala, ficar por algum tempo, organizar as crianças, participar da primeira refeição, são indícios importantes nesta análise. Muito mais que um auxílio às profissionais no início do dia, significa possibilidades de conversar e trocar informações acerca das singularidades dos bebês e crianças pequenas, que possuam nos adultos familiares seus primeiros porta-vozes dentro da instituição. Por outro lado, é também espaço de anúncio das profissionais às famílias, acerca do que as crianças vivem na instituição e do que elas esperam desta relação entre família e instituição. A auxiliar de sala Ruth expressa isto ao relatar que

[...] chegar à creche não é igual para todas as crianças. Alguns bebês não reagem negativamente quando são colocados no tapete ou em outro canto da sala por suas mães. Estes se despedem, dão tchau, e logo iniciam a explorar os objetos da sala. Mas para outros bebês ser colocado no colo é melhor. Hoje a mãe da Manu a deixou no chão, ficou um pouco com ela e quando a menina estava distraída ela ia saindo escondida. A Manu percebeu e começou a chorar. Então chamei a mãe dela quando ela já estava indo embora. Eu disse: volta, pega ela no colo, dá um beijo, se despede, anuncia que estás indo e a coloque no meu colo. Ela fez. A Manu até chorou, mas foi bem menos de quando ela foge [...] Algumas coisas é preciso explicar às mães, pois elas não sabem como as crianças ficam aqui. (Comentário da Auxiliar de Sala Ruth, Filmagem, 03 de abril de 2012)

Ainda que tensões possam permanecer, entre os papéis que cada um (familiares e profissionais da creche) possui na vida das crianças, esta relação, marcada cotidianamente pelas rotinas de encontro, de chegar e partir, fazem parte da composição da ação docente das professoras de forma permanente.

Outra marca que recorta os tempos da instituição são os momentos de alimentação instituídos, que incidem sobre a organização de outras ações das professoras e das relações que as crianças vivem nesse espaço. Estes momentos, além de serem parte da manutenção física (nutrição/saúde) e parte do processo de socialização das crianças

(LESSA, 2011), são também, no quadro de rotina da instituição, marcadores para situar o início e o fim de outras tarefas que envolvem os atores dessa instituição.

São quatro momentos de alimentação: lanche, almoço, lanche e janta, localizados temporalmente sempre no começo e fim de cada período (matutino e vespertino). Marcam uma intensa movimentação dos adultos, e talvez seja o momento que mais agregue diferentes seguimentos profissionais da instituição a interferirem na ação docente e nos processos de socialização das crianças. Cozinheiras que fazem a comida, a seguir cardápios estabelecidos por nutricionistas, a lidar com especificidades das crianças (alergias alimentares) que exigem cuidados a serem negociados em um ambiente coletivo, professoras e auxiliares de sala que se deslocam dos espaços onde estão (o grupo etário de referência) para levar a comida da cozinha ao *buffet*, para buscar as crianças em suas salas, diversas vezes (indo e vindo) em função do rodízio, crianças que vão e vêm, no ritmo frenético de se alimentar, profissionais da limpeza a recolherem restos, a passar panos nas mesas, a varrer o chão.

Os momentos de alimentação são aqui considerados marcadores de tempos para outras ações, pois funcionam como eixo do funcionamento coletivo. Lessa (2011), em uma pesquisa sobre as práticas de socialização das crianças no momento de refeição em uma instituição de educação infantil, identificou isto ao perceber que os horários destinados para as refeições na creche representam o principal eixo norteador da rotina institucional da educação infantil. Este momento pulsa não apenas o movimento das crianças e profissionais em torno das práticas de socialização e nutrição, mas também o tempo disponível para outras ações. Uma das professoras do G2 ilustra isto ao descrever um pouco o seu dia no grupo, localizando as propostas encaminhas às crianças, a partir do horário da alimentação.

A gente sempre faz uma atividade, que tu vês, de manhã, e à tarde [...] de manhã a gente faz a troca de fraldas, mas assim, não sei se tu já notaste. Quando a criança chega, a gente olha. Se a fralda dela estiver suja ou com muito xixi a gente troca, senão, é trocada antes do almoço. E depois do almoço a gente sempre dá uma olhada, para ver se alguma criança precisa trocar. Então, a gente sempre faz uma atividade de manhã e outra à tarde, depois do lanche. [...] Daí vem a janta e depois é a preparação para ir embora. (Professora Eli, entrevista setembro de 2011)

O tempo de envolvimento das professoras com a alimentação é bem alargado, visto que há uma proposição coletiva, em que todos são responsáveis por todos, seja no ambiente do refeitório, seja no âmbito da sala, onde há esperas e retornos desse momento. De acordo com o quadro exposto anteriormente, as profissionais da instituição ficam no total de cinco horas diárias envolvidas de forma direta ou indireta, com a alimentação de todas as crianças da creche. Este tempo equivale a 62,2% da carga horária das professoras que trabalham oito horas, 41,6% da jornada de seis horas diárias das auxiliares de sala. Ou seja, a ação docente é preenchida ou regulada, nessa instituição, grande parte do tempo pela alimentação coletiva das crianças na creche.

Em pesquisa anterior (SCHMITT, 2008), ao analisar as relações em um grupo de crianças de quatro a onze meses de idade, havia mencionado que as profissionais que atuavam com bebês ficavam grande parte do seu tempo envolvidas com as ações de cuidado em torno da alimentação e da higiene. Ao observar a composição da rotina desta creche pesquisada, no que diz respeito às ações para a alimentação coletiva, considero que tal análise possa ser aplicada às profissionais dos grupos composto pelas crianças de mais idade.

No que diz respeito aos bebês e demais crianças da instituição, observa-se que esse tempo de envolvimento com a alimentação é relativo, pois, de maneira geral, estes vão ao refeitório, alimentam-se ou são alimentados⁸² e logo retornam à sala de referência. Em média, as crianças permaneciam neste espaço de 10 a 20 minutos. A própria regra do rodízio não permitia que este tempo se excedesse, pois todas as 250 crianças deveriam passar por este espaço quatro vezes ao dia, o que era regulado, ainda que de forma sutil, pelas profissionais. Essa assimetria de tempo, entre o tempo de ação das profissionais e o tempo que as crianças utilizavam para se alimentar e se relacionar neste espaço⁸³, imprime outra condição que irei explorar mais na análise das múltiplas relações que ocorrem nesse espaço de educação infantil, enfaticamente com bebês e

⁸² Não ignoro a existência de múltiplas, intensas e densas relações estabelecidas entre as crianças neste momento, mas, por uma escolha de análise, não trarei estas relações vividas no refeitório para esta tese.

⁸³ Os momentos de alimentação não se restringem à dimensão nutricional. Não são apenas momentos de suprir uma necessidade biológico-nutricional. Para as crianças, e mesmo para os adultos, são momentos de troca, de interações com seus pares, tal qual indicam pesquisas na área. Ver Paula (1994), Coutinho (2002) e Lessa (2011).

crianças pequenas, acerca da concomitância de ações e relações de crianças e adultos. Ou seja, as profissionais ocupam-se de ações em que nem todas as crianças se ocupam ao mesmo tempo. Isto implica pensar no que as crianças se envolvem nesses momentos, e quais condições são dadas para que elas possam realizar, viver ações, de forma autônoma, sem ter que esperar pela atuação dos adultos. Observar as iniciativas das crianças em suas relações, a forma como iniciam relações, elaboram suas ações, umas com as outras, com e na materialidade do espaço, talvez possa nos trazer pistas acerca da própria ação docente.

A seguir, adentro de forma mais detalhada no contexto relacional dos dois grupos pesquisados, não de forma linear como tende a descrição da rotina, em quadros temporais, mas em uma perspectiva policrônica e heterogênea, buscando dar visibilidade à presente alteridade das crianças no contexto coletivo, em que a ação docente ganha forma e contorno.

5.2 DA MULTIPLICIDADE SIMULTÂNEA DAS RELAÇÕES CONSTITUIDAS ENTRE BEBÊS, CRIANÇAS PEQUENAS E PROFESSORAS: INDÍCIOS PARA A COMPREENSÃO DE UMA AÇÃO DOCENTE NÃO LINEAR

O aspecto da linearidade da rotina da instituição pesquisada, marcada por quadros temporais e espaciais que orientam e incidem sobre as relações vividas nesta, apresenta-se como aspecto importante, pois auxilia na visualização de uma estrutura de ordens e normas que orientam as relações nesse contexto, e sobre a própria composição da ação das professoras com e sobre as crianças. Todavia, é obvio que, em um contexto em que estão reunidos, diariamente, várias crianças e adultos, de diferentes origens, de diferentes idiosincrasias, esta descrição linear é insuficiente e limitadora. Isto não se refere apenas ao fato dessa linha monocrômica impedir ou dificultar a percepção da existência de um cotidiano *não linear*, policrônico (HALL, 2005), em que a ação das profissionais, das crianças e dos bebês revela-se de forma múltipla, intensa e diversa. Essa descrição linear também dificulta compreender a ação docente em seu caráter relacional, visto que, nessa lógica, os diversos embates, confrontos, negociações, diálogos, modificações, organizações, estratégias de atenção e controle, que são inerentes ao seu fazer, no encontro real com as crianças, não são revelados.

As crianças são as que mais interrogam com suas ações e a forma como estabelecem suas relações, a lógica rotineira das instituições de educação infantil. (ROSSETTI-FERRREIRA, 1988; BATISTA, 1998; BUSS-SIMÃO, 2012; COUTINHO, 2002, 2010; LESSA, 2011). Elas

manifestam, de forma intensa, a coexistência de diferentes temporalidades e ritmos, e a possibilidade real de envolvimento em diferentes ações, contrastando com as lógicas de institucionalização homogeneizadoras (dormem enquanto alguns estão almoçando, choram quando outros estão dormindo, correm quando se espera que elas fiquem paradas para ouvir a história, insistem em brincar e ouvir a história ao mesmo tempo, quando se espera que ela participe apenas de uma ação, entre outros exemplos).

Por outro lado, a linearidade é a forma mais objetiva que as próprias professoras encontram para descreverem o dia a dia da creche, e conseqüentemente para dar visibilidade à organização de suas ações. Isto é revelado por elas quando solicito que contém um pouco do que ocorre no dia a dia de seus grupos.

A entrada com brinquedos no tapete; o lanche da manhã; a troca, a primeira troca; logo depois do lanche, alguns dormem, mas geralmente a gente procura trocar antes que eles durmam. A gente já sabe mais ou menos quem dorme neste horário; depois tem um horariozinho que agora a gente está começando a levar ao parque, ou então a gente disponibiliza uma proposta diferente na sala com música, com instrumentos, com livrinhos. (Auxiliar de sala Ruth, G1, Entrevista, 14 de maio de 2012) [...]. depois eu venho para a sala com eles. Mas, antes disso, passam no refeitório, faz um lanchinho, nós vamos para sala, esperamos os outros irem chegando, irem chegando, até que a Eli [professora] chega. Continuamos a esperar até oito e meia, quinze para às nove que é o horário de chegada de todos. [...] aí começamos a nossa rotina de troca, aquele que está mais necessitado, aquele que está mais molhado, às vezes já vem molhado de casa. Começamos a função das trocas de fraldas, ou colocamos o brinquedo para que eles fiquem mais à vontade. A Eli [professora] chega e coloca um DVD até que dá nove, nove e pouco, que é mais ou menos a hora que nós vamos fazer as atividades. A atividade proposta. Isso dá em torno de meia hora, quarenta minutos, às vezes dá menos. O trabalho que já é uma sequência. Logo já tem que se lavar, fazer as trocas de fraldas, porque já vem o almoço. Em seguida [...] O sono (Auxiliar de Sala Helena, G2, outubro de 2011)

A sequência de ações realizadas pelas profissionais para ou com as crianças na creche é a forma mais objetiva de descrever o cotidiano da instituição e a própria ação docente. Está pautada em uma perspectiva linear do contexto educativo, em que cada ação ocorre em uma sequência, sempre dirigida pelas professoras.

Esta sequência envolve tanto as ações em torno da higiene, alimentação, sono, como outras atividades, as que tradicionalmente são identificadas (recortadas do conjunto de ações realizadas) como “atividades dirigidas”, ou “pedagógicas”. As professoras percebem e assumem que tanto as primeiras ações como as segundas fazem parte da composição da prática docente com as crianças, e as descrevem sequencialmente, orientadas pela ideia de estar na cena, no controle ou direcionamento da ação das crianças.

Nas “atividades dirigidas”, estão incluídas as ações de contar histórias, cantar com o grupo, a manipulação de materiais, as produções em papel, entre outras; e são, recorrentemente, as mais valorizadas na descrição da ação docente. De maneira geral, são as que são realizadas com todo o grupo, ou com parte do grupo, e imprimem a ideia de que nessas, em especial, as crianças aprendem algo. São as ações em que as profissionais mais se sentem como atuantes de sua docência, ou seja, sentem-se como professoras⁸⁴.

A descrição sequencial dessas ações, tanto as de cuidado corporal, como as nomeadas de “atividade dirigida”, tem como fomento a ideia de que é a professora que realiza, de que é ela que inicia, direciona, controla, termina. Nessa descrição, há duas centralidades: uma, diz respeito à profissional, e a outra à atividade a ser feita. A forma como as professoras descrevem seu cotidiano com as crianças dilui a presença ativa das crianças e dos bebês nesse contexto, que são vistos como depositários da ação do outro, cumpridores de um rol de ações direcionadas pelas instituições, como parte de seu processo educativo, embora, no dia a dia, elas percebam a presença concomitante da ação das crianças no contexto coletivo.

Esta ideia linear da ação docente é observada, recorrentemente, na composição dos planejamentos da educação infantil (OSTETTO, 2000), em que a centralidade da organização do cotidiano encontra-se na

⁸⁴ Ávila (2002) e Guimarães (2008) citam as práticas dos “trabalhinhos” como indícios da representação da ideia de ser professora de crianças pequenas. Isto desvaloriza outras ações que são mais importantes e significativas às crianças e bebês.

atividade realizada, dirigida pelas profissionais e não na ação das crianças. Isto está, de certa forma, enraizado no imaginário social, em que ser professora está relacionado à ideia de dirigir, transmitir, ensinar, conduzir o outro.

Um olhar atento ao cotidiano das crianças pequenas, e em especial ao grupo de bebês na creche, mostra que esta lógica sequencial é questionável pela existência intermitente e concomitante de várias ações das crianças e das próprias profissionais que convivem neste contexto social. Destaco que o primeiro e mais decisivo aspecto apreendido na análise realizada nesta pesquisa refere-se à condição da **multiplicidade simultânea**⁸⁵ das ações/relações/interações vividas pelas professoras, bebês ou crianças pequenas. Este aspecto não é tomado aqui como uma simples característica pertinente aos contextos coletivos, em que diferentes atores sociais realizam ações diferentes ao mesmo tempo. Esta simultaneidade é compreendida aqui como aspecto importante da composição e ressignificação da ação docente frente à multiplicidade de eventos relacionais que ocorrem no âmbito da creche, envolvendo não apenas a ação dos adultos, mas enfaticamente a ação das próprias crianças.

O termo simultaneidade é compreendido como aquilo que é concomitante, ou seja, refere-se a dois ou mais eventos que ocorrem ao mesmo tempo e que possuem alguma ligação entre si. É um termo utilizado na Física, e definido como relativo por Einstein, já que a percepção da simultaneidade depende da posição daqueles que observam. Ou seja, duas pessoas, de acordo com a posição que ocupam, podem ou não concordarem (ou perceberem da mesma forma) que dois ou mais eventos ocorrem ao mesmo tempo. Ainda que a observação do físico esteja relacionada com a posição no tempo e no espaço, tal referência pode estar ligada também à posição social daquele que observa.

Neste sentido, quando as professoras descrevem o seu dia com as crianças, o fazem a partir da posição que ocupam (adultos profissionais responsáveis pela educação e cuidado das crianças), visualizam e valorizam, de seus lugares, determinadas ações, e não outras, que compõem o contexto da creche. De maneira geral, tendem a olhar a

⁸⁵ Este termo é usado por Tardif e Lessard (2009) a partir da descrição ecológica do trabalho docente realizado por Doyle (1986, apud TARDIF; LESSARD 2009). Embora o termo seja o mesmo, o enfoque nesta tese será mais alargado, visto que esta multiplicidade não diz respeito apenas às várias relações que o profissional estabelece no contexto educativo, mas inclui também as múltiplas relações vividas pelas crianças, como parte implicada com a ação docente.

composição desse cotidiano e de sua ação docente a partir da centralidade do que fazem com ou para as crianças, em uma sequência temporal. “*Vamos para o lanche, voltamos, trocamos as fraldas, fazemos alguma atividade, almoçamos [...]*”. Outras ações ou relações que ocorrem ao mesmo tempo, e de forma interconectadas, não são muitas vezes consideradas ou mesmo valorizadas, em virtude dessa posição permeada por uma perspectiva centralizadora, a qual a docência, em seu sentido restrito, tende a anunciar.

A descrição densa das relações no contexto da creche, foco desta pesquisa, interroga a linearidade temporal e a identificação da ação docente como uma sequência de ações ocorridas apenas nas relações dirigidas unilateralmente pelas profissionais. Quando aumentamos a lente que usamos para olhar esse contexto através de um recorte temporal, observamos não a sequência, mas uma composição heterogênea, composta por diversas ações e relações coexistentes, configuradas pela ação dos diferentes atores que desse fazem parte. Profissionais trocando a fralda de crianças, acalentando-as, contando-lhes histórias, observando-as, concomitante a meninos e meninas que vivem múltiplas outras relações e ações pelo espaço: dormindo, comendo, brincando uns com os outros, contemplando imagens e situações, etc. Uma composição que interroga qualquer pretensão de tomar a ação docente por uma perspectiva linear, visto que as profissionais são responsáveis, direta ou indiretamente, por essa composição múltipla, ainda que, muitas vezes, elas persistem em compor e enunciar um contexto linear.

Identifico esta composição de várias ações/interações em uma condição simultânea, no entendimento que estas ocorrem de forma concomitante. Todavia, é preciso considerar que não se trata apenas de uma quantidade de eventos que coincidentemente ocorrem em um mesmo espaço e tempo, mas de ações que possuem ligações entre si, dentro de um espaço de relações coletivas, contornadas por significados e sentidos (re) produzidos em um âmbito social. Estas diversas ações ocorrem dentro de um espaço de educação infantil, que é permeado por regras e concepções que orientam a ação daqueles que ali estão inseridos.

Antes de apresentar os episódios que elucidam essa condição de multiplicidade simultânea, sinto a necessidade de explicar a escolha do termo simultâneo, visto que sua interpretação não é unívoca para a compreensão do contexto das instituições de educação. Este termo, em uma lógica distinta daqui tratada, é considerado como um dos componentes da Pedagogia Moderna, a partir dos textos de Comenius no século XVII. De acordo com Narodowski (2001), a simultaneidade juntamente com a gradualidade e a universalidade configuram-se como

aspectos fundantes, anunciados por Comenius, e instauram um novo entendimento das relações educativas, naquele momento histórico, que perpetua até hoje, na imagem da escola como instituição legítima e responsável pela transmissão do conhecimento de forma sequencial e gradual.

Em Comenius, a simultaneidade no contexto de educação institucional não está ligada à pluralidade de eventos e ações que ocorrem ao mesmo tempo e no mesmo espaço de forma interligada. Para este autor, este termo está relacionado à homogeneidade, preceito da Pedagogia Moderna, *de ensinar tudo a todos*, através da racionalidade de um único método que prevê, ordena, estabelece objetivos, ensina o mesmo conteúdo para um número máximo de pessoas ao mesmo tempo. Ou seja, consiste que uma mesma ação, um mesmo currículo, um mesmo padrão de educação, possa abranger e regular a aprendizagem de um número máximo de pessoas, especialmente crianças e jovens. Esta ideia está presente, incontestavelmente, nos sistemas educacionais, que seguem calendários únicos, currículos únicos, propostas únicas para um número infundável de crianças, seriadas cronologicamente em grupos, baseados na homogeneidade.

O entendimento de Comenius de uma modelação da atividade educativa, pela simultaneidade, espelha-se na racionalidade, na eficiência e no utilitarismo que marcam o nascimento da produção capitalista e do preceito racional calcado pelos Iluministas e sedimentado no projeto da Modernidade. Assim, neste prisma racional, o método ganha centralidade, e a eficácia é traduzida pela possibilidade educar/instruir “todos ao mesmo tempo, de uma só vez”. O preceito da *simultaneidade sistêmica* persegue a ideia de uniformidade, de que, por um único método, possa-se atingir a todos, de igual forma, ao mesmo tempo.

Não é objetivo aprofundar a crítica acerca dos preceitos da pedagogia moderna, mas é útil lembrar que não é a simultaneidade sistêmica que pretendo observar, em seu caráter homogeneizador nas relações pesquisadas; embora possa compreender que, historicamente, a concepção da ação docente, de maneira geral, seja marcada por este preceito de Comenius, mesmo quando tratamos da educação infantil.

Em tempos mais atuais, a simultaneidade é utilizada também por alguns autores no estudo da atividade docente no campo da Sociologia. Walter Doyle, citado por Tardif e Lessard (2009), define esta como uma das características do trabalho docente, ao ter que lidar cotidianamente com uma série de acontecimentos decorrentes de sua interação em sala de aula. São eventos dados em um âmbito coletivo, formado por diversos atores, que interverem de forma constante em sua atividade. Desta forma,

na composição de sua atividade, o professor, simultaneamente, estabelece várias relações e realiza várias ações concomitantemente, o que é definido pelo autor como *multiplicidade simultânea*, termo também usado nesta pesquisa. Tardif e Lessard (2005) concordam com o termo do autor, mas consideram que isso só ocorre porque a ação docente é interativa, possui significados comunicados na relação, e sentidos que são negociados, não com um, mas com vários atores sociais que podem, de formas diferentes, responder ao professor.

De acordo com os autores acima, a ação docente é direcionada a organizar um espaço de vivência coletiva, o que implica pensar que tal coletivo é formado por diferentes indivíduos que, embora possam compartilhar características e interesses em comum, são irredutivelmente diferentes entre si. Na compreensão dessa simultaneidade, os autores dão ênfase à ação docente, e a explicam a partir das inúmeras tarefas concomitantes que este profissional assume, e as inúmeras interações que ele estabelece de forma simultânea com diferentes indivíduos. Isto é descrito em um quadro que dá visibilidade à ação de ensinar algum conteúdo, e, de forma concomitante, à existência de várias interações estabelecidas com os indivíduos, de modo a chamar e controlar o grupo a quem a ação é dirigida: resposta de questionamentos individuais, chamada de atenção de alguns, questionamento direcionados de forma individual, etc., ocorridos de forma simultânea (TARDIF, LESSARD, 2005). Desta forma, a ideia de multiplicidade simultânea destes autores continua centrada na figura do profissional docente, nas várias ações que ele exerce e das várias intervenções que realiza em um grupo discente, de forma concomitante.

No que diz respeito a esta pesquisa, é bastante visível o fato de que as professoras que atuam com bebês realizam várias ações de forma concomitante: trocam a fralda de uma criança, ao mesmo tempo em que estão a olhar para as outras em relação no espaço, estendem sua presença pela voz a outros bebês que estão mais distanciados, enquanto permanecem a acalantar algum bebê que chora, guardam na memória eventos que serão registrados posteriormente à medida que também conversam com as crianças e trocam a roupa de outro, etc. Esta condição simultânea nega, por si só, qualquer tentativa de descrever a ação docente a partir de uma perspectiva linear. Isto porque não se trata de uma ação a cada tempo, mas muitas ações ao mesmo tempo.

Além disto, o caráter simultâneo é enunciador também da presença de uma multidimensionalidade da ação docente. Ou seja, interroga uma pretensa linearidade que não dá visibilidade às múltiplas dimensões que concomitantemente estão presentes na relação das profissionais com as

crianças pequenas. De fato, dar comida a um bebê, por exemplo, ultrapassa a dimensão nutricional. De forma simultânea a esta dimensão, estão presentes outras dimensões (afetiva, cognitiva, cultural, expressiva, etc.) que atravessam o processo constitutivo/educativo das crianças, enquanto ser inteiro.

Mas, além disso, a multiplicidade de relações e ações simultâneas, mencionada nesta pesquisa, diz respeito também às ações e relações dos bebês e crianças entre si e com o espaço. Estas outras relações, ainda que preservem uma autonomia que funda a ação das crianças pela capacidade destas em iniciarem por conta própria relações, de agirem no mundo e atribuírem sentidos na relação com seus pares (CORSARO, 2011; FERREIRA, 2002; SARMENTO, 2005), embora não desconectadas de uma cultura mais ampla, ou mesmo que se distanciem muitas vezes dos sentidos que os adultos atribuem à sua existência (transgressões, risco, graças, falta de concentração), mesmo que não ganhe visibilidade, fazem parte do contexto das instituições de educação, afetam e são afetadas pela ação docente. Ou seja, ao mesmo tempo em que a possibilidade e a composição dessas diferentes relações está atrelada (direta ou indiretamente) à forma como as profissionais organizam e estruturam tempos, espaços e materiais ao grupo de crianças, por outro lado, a concomitância das ações e relações das crianças nesse espaço também as afetam na composição de sua ação, que necessita constantemente lidar com essa multiplicidade.

No contexto pesquisado, tal característica toma forma importante no caminho de compreender as especificidades em torno da ação docente com bebês, na medida em que desafia desviar o olhar de uma suposta sequência da ação, e toma a composição dessas diferentes relações como contorno e condição da ação docente com crianças pequenas e bebês.

Abaixo, trago alguns trechos, relativamente extensos, de cenas do cotidiano dos grupos pesquisados que vão enunciando esta multiplicidade simultânea das relações sociais.

No tapete azul, no meio da sala do G1, estão sentados Igor, Diego, Willian e Nyca. Eles pegam, tocam e colocam na boca os objetos que estão próximos. Por vezes, olham-se entre si, tocam-se, pegam os objetos de um e outro. Enquanto isto, um pouco retirada deste pequeno grupo, sentada no berço sofá, está Yara. Ela se ergue com apoio das grades e se olha no espelho que fica atrás do móvel. Ela agita um dos braços, sorri,

abaixa-se e ergue-se com rapidez. Por vezes, olha os meninos, meninas e adultos que estão pela sala. Ao encontrar o olhar de algum deste, sorri com uma intensidade perceptível, o que rapidamente provoca o sorriso dos outros. As profissionais, em outras ações, por vezes a olham e respondem ao seu sorriso. Neste mesmo momento, Manu chora no colo da professora que tenta acalentá-la. O choro por vezes contagia outras crianças, como Willian, Diego e Kia, que choram. Kia, no chão, arrasta-se, abaixa a cabeça, chora, volta a se arrastar. Larinha parece ser a que menos se importa com os choros. Ela anda meio cambaleante (faz poucos dias que começou a dar os primeiros passos sozinha), pela sala. Pega brinquedos, troca-os de lugar, senta, levanta, anda, olha pela sala. Ela é, por hora, a única criança que já caminha, o que lhe dá mobilidade intensa aos seus interesses. Enquanto isso, a professora continua com Manu no colo e, com um dos pés, balança um bebê conforto, onde colocou Kia. Perto dali, a auxiliar de sala Ruth troca a fralda de Igor. Tira fralda, passa o lenço umedecido, sorri para ele, joga a fralda no lixo, pega uma nova na bolsa e o veste. O menino tem um brinquedo nas mãos, que manuseia, coloca à boca. Quando a profissional o chama, ele olha e ri em seguida. (Imagem, 27 de março de 2012)

No G2, às 13h45min – Algumas crianças estão no refeitório lanchando, outras estão pela sala, algumas sentadas com algum brinquedo, andando ou dentro da cabana. Henrique que recém acordou está deitado no colchão. Ele está com febre. A Auxiliar de sala sai para ligar à mãe do menino. A professora Eli o observa, às vezes se aproxima e coloca a mão em sua testa. Concomitante a isto, envolve-se na troca de fraldas.

“Tu eu já troquei” diz ela ao verificar a fralda de Vitor. *“Ah! Vamos lá, Maria, trocar a fralda.”* Diz ela ao chegar perto da menina. *“Vem trocar a fralda!”* Continua a chamar enquanto puxa uma das mãos de Maria”.

Mas a menina, segurando uma boneca, resiste em ir. A professora percebe e diz: *“Vem, Maria, pode trazer o*

neném, mas vamos lá trocar a fralda. Vem!" Ela se refere à boneca que a menina segura.

A menina levanta-se com a mão da professora em seu pescoço a guiar o caminho. Nas mãos, vai a boneca e um pratinho de brinquedo com uma colher. Elas se encaminham para o trocador. [...] Enquanto a professora a troca, Maria mexe com a boneca e o pote.

Foto 16 e 17: Valéria com meu caderno



Fonte: Da Autora, 30 de agosto de 2011.

Enquanto isso, Valéria está sentada no chão a escrever em meu caderno. Ela mexe constantemente neste, risca, folheia as páginas, muda de posição sobre as suas pernas. Parece buscar uma posição mais adequada. Ela olha para uma caixa que está sobre o berço-sofá. Em seguida vai até lá, sobe, ajoelha-se em frente à caixa e

ajeita o caderno sobre esta. Fica lá a escrever (e a sugar o bico que tem na boca).

Enquanto isto, Lolô se senta em meu colo, e observa a filmagem no visor. Ela aponta para o vídeo, observa e pergunta: "*E a Lolô? A lolô?*"

"*A Lolô está sentada no meu colo.*" eu lhe digo.

[...] Toca uma música no aparelho de CD (a professora havia colocado antes de iniciar a troca de fraldas). Laís e Ana Clara dançam no meio da sala. Valéria vê e vai para perto delas também a dançar.

Valéria pula, gira, cantarola trechos da música. A professora, que ainda troca a fralda de Maria a ouve, e canta também alguns trechos.

"*ela pula pra cá, ele pula pra lá*", diz o refrão que a menina repete.

Sara, com uma boneca nas mãos, também dança ao som da música. Laís faz o mesmo. Elas param quando a professora chama a atenção de Gú, que tirou todos os brinquedos da estante.

"*Aí quem vai guardar depois?*" Diz a professora enquanto coloca Maria no chão. As meninas que dançam no meio da sala olham em direção ao menino.

Maria se senta no berço-sofá, junto com a sua boneca, pratinho e colher... Logo ao seu lado, senta-se Ana Clara. Esta tem nas mãos um copo vermelho de plástico, que provoca um som quando ela o mexe. Dentro deste, há uma peça plástica. O som parece chamar a atenção de Maria, que espreita o seu interior. Ela tenta retirá-lo da mão de Ana Clara. Mas, esta segura o copo com força, retendo-o. Ana Clara mexe no copo, olha para frente e, em um momento de distração, Maria, rapidamente, toma o copo com uma das mãos (a outra ainda segura a boneca). Ela pega o copo e o coloca no meio de suas pernas.

Fotos 18 e 19: Ana Clara e Maria com o copo



Fonte: Da Autora, 30 de agosto de 2011.

Ana Clara a olha, mas não faz menção de pegar o copo de volta para si. Maria coloca na boca, como se bebesse algo. Mexe o copo. O barulho assemelha-se com o som que o gelo faz dentro de um copo com alguma bebida. Maria repete o movimento, mexe o copo, provoca o barulho, bebe seguidamente. Ana Clara, ao lado, a olha, a observa. Maria, em certo momento, também a olha e lhe oferece o copo, ou melhor, "a bebida" colocando em sua boca.

Foto 20: Ana Clara e Maria com o copo.



Fonte: Da Autora, 30 de agosto de 2011.

A professora, enquanto isso, busca Eloisa, que está em meu colo para trocar a fralda. [...] (30 de agosto de 2011)

As cenas acima instigam a observar uma série de relações e ações que se constituem ao mesmo tempo nas salas de referência dos grupos pesquisados. São cenas compostas por diferentes episódios, alguns muito rápidos, outros que ocorrem de forma mais lenta, em que estão envolvidos bebês, crianças pequenas e profissionais, em uma composição policrônica (HALL, 2005).

Esta policronia refere-se tanto ao número de episódios concomitantes em um recorte temporal e espacial, como também ao envolvimento simultâneo de cada um em diversas ações. Isto diz respeito tanto às crianças como às profissionais que transitam entre uma interação e outra, com atenção entre o que fazem e a presença e a ação de outros. Ou seja, nas cenas acima, é possível perceber as professoras envolvidas com a troca de fralda, por exemplo, ao mesmo tempo em que observam, zelam, controlam e intervêm verbalmente nas ações dos bebês e crianças que estão ao entorno. E de igual forma, os bebês e as crianças pequenas que olham/observam seus pares ao mesmo tempo em que buscam materiais expostos para suas investidas e brincadeiras, que iniciam ações a partir da ação do outro, que observam os adultos, que resistem interromper suas brincadeiras quando são solicitados pelas profissionais, que brincam com os objetos enquanto trocam a fralda com a professora, etc.

Nas cenas descritas, observa-se a composição diversificada de tipos de relações vividas no contexto dos grupos: a) a relação individual da profissional com a criança ou da criança com a profissional; b) a relação da profissional com o grupo ou do grupo com a profissional

(ÒDNA, 1995); c) a relação entre crianças e bebês; d) a relação das crianças e bebês com o espaço físico e com os materiais⁸⁶. Embora cada uma destas relações possam ter especificidades, de acordo com o papel que é atribuído e constituído por cada ator frente ao outro (o papel da professora frente ao bebê é diferente do papel que vai se atribuindo ao bebê na relação deste com ela, ou mesmo dele com seus pares), e aos sentidos constituídos em cada ação (trocar a fralda do bebês possui sentidos diferentes dos atribuídos às trocas de objetos entre as crianças), elas estão ligadas umas com as outras e se interferem mutuamente. São relações e ações localizadas em um espaço social, de convívio coletivo, e não são isoladas.

Professoras, bebês e crianças pequenas estão inseridos em um espaço social, de convívio coletivo, que exige um envolvimento intenso uns com os outros, e a manutenção de atividades concomitantes. São como “malabaristas” (HALL, 2005) a manter o envolvimento entre uma e outra situação. Isto significa que, embora cada episódio contido nessas cenas possa ter contornos próprios que indicam seu começo e fim, há interligações entre esses que fomentam a composição de um contexto que é partilhado, e de forma direta ou indireta revela aspectos concretos que precisam ser considerados na composição da ação docente, que é responsável por organizar, dar suporte ou mesmo controlar essas situações.

Um aspecto que observo nesta análise é que essa composição de múltiplas relações que ocorrem ao mesmo tempo é uma condição **contínua** nos grupos de bebês, em especial, e ganha relevância no entendimento que as professoras têm acerca de sua função frente ao grupo. Não é um dado recortado, de um determinado momento localizado entre uma atividade e outra que as profissionais elaboram, tal qual identifica Rosa Batista (1998) em sua pesquisa com um grupo de crianças com mais idade. No grupo dos bebês pesquisado, isto era uma constância em seu cotidiano, e no grupo das crianças pequenas, no G2, uma predominância que se altera à medida que as crianças eram inseridas em rituais de atividades coletivas, como analisarei mais à frente.

⁸⁶ Esta classificação de tipos de composição relacional, identificadas a partir da participação dos atores sociais desse contexto, pode ainda ser vista pelo cruzamento de outras relações que vão configurando esse contexto. Apesar de não trazer para esta análise, observo que há nessa composição contextual, outras relações que a interferem, como as relações com as famílias, as relações entre os diferentes seguimentos profissionais da creche, as relações das profissionais entre si.

No grupo dos bebês, o G1, ao entrar pela sala, eu encontrava todos os dias uma intensa composição de situações, que destoava do contexto dos demais grupos da creche. Embora não estivesse analisando os demais grupos etários, ao passar pela porta da sala destes, era possível avistar, ainda que a distância, a formação de rodas para contar histórias, a orientação de uma mesma atividade dirigida pelas profissionais para todos ao mesmo tempo em algum momento do dia, ou mesmo no espaço externo, avistava recorrentemente a reunião das crianças em torno da professora para alguma atividade ao ar livre. A concomitância de ações/relações ocorridas nesses grupos de mais idade ganhava maior visibilidade nos momentos denominados de *atividade livre* ou de múltipla escolha (os projetos coletivos previam esta organização), quando oficialmente era possibilitado escolhas às crianças. Mas, no grupo dos bebês, a visão era sempre múltipla.⁸⁷ Um dormindo, outro engatinhando, outro no colo da professora, outro trocando fralda, outro no espelho, outros se encontram entre si, etc., em qualquer momento do dia. Isto marca uma condição de relações diversificadas, definida nesta tese como uma constância nos grupos de bebês. (BARBOSA, 2010)

Ao mesmo tempo em que as professoras dividiam-se para atender algum bebê (principalmente nos momentos de troca de fralda e ou de manifestações emocionais – como o choro), os outros ficavam, quando acordados, envolvidos no ambiente. No G1, mesmo nos momentos em que as profissionais colocavam-se entre as crianças para explorar algum material, para cantar ou contar histórias, tais ações não ocorriam e não eram direcionadas para todos ao mesmo tempo. Os bebês vinham e iam, aproximavam-se e se afastavam interessados em outros encontros no grupo. Estavam quase sempre “espalhados” pela sala, e a reunião em roda, comum aos rituais da educação infantil, que se inicia nesta creche pesquisada a partir do G2, no G1 era quase sempre inócua.

Tal como Guimarães (2008) também observou em seu estudo, às vezes essa composição múltipla apresenta-se de forma caótica (choros, pedidos mútuos de atenção, sono, fome, muitas crianças para trocar). Eram momentos de tensão, em que a atenção e as possíveis respostas direcionadas aos bebês de forma direta eram quase sempre seletivas. Implicava na escolha de quem atender primeiro, de quem acolher no colo,

⁸⁷ Com isto não quero afirmar que as crianças dos outros grupos não viviam esta experiência de múltiplas relações. De fato sim, mas a organização do seu contexto era recortada pela previsibilidade de ações dirigida pelas profissionais e momentos livres destinadas às suas elaborações livres. Buss-Simão (2012) ilustra tal situação em sua pesquisa.

de quem poderia esperar. O olhar dividia-se entre aquele (s) que recebia(m) atenção e os outros que estavam no espaço. As profissionais, ainda que tentassem abarcar o máximo de bebês ao seu entorno, na tentativa de lhes oferecer atenção múltipla, (como na imagem abaixo), não conseguiam atender todos ao mesmo tempo.

Foto 21– Bebês G1: primeiros dias na creche



Fonte: Da autora, março de 2012.

Esta tentativa das professoras em “abarcar todos” ao seu entorno, na busca de poder atendê-los de alguma forma, ocorreu, durante a pesquisa, de forma mais intensa no processo de inserção⁸⁸. Naquele momento inicial, havia um mútuo desconhecimento. De um lado os bebês que estranhavam o ambiente e de outro as professoras que desconheciam, ainda, as singularidades de cada bebê. Embalar, aproximá-los de si, dividir-se entre muitos, às vezes de forma silenciosa, revelavam-se como ações que intencionavam atender a todos ao mesmo tempo. O choro apresentava-se como uma manifestação emocional de grande poder dos

⁸⁸ Embora eu considere que parte dos episódios aqui mencionados esteja relacionada com o processo de inserção dos bebês na instituição, visto que a pesquisa inicia-se no grupo 1 durante este processo, não tratarei desta temática de forma aprofundada. No entanto, cabe relatar que havia algumas ações planejadas pelas profissionais e pela instituição para esse período. Estas ações centravam-se na inserção gradativa, na redução do horário de permanência dos bebês na instituição e na possibilidade de permanência, nos primeiros dias, de algum familiar dos bebês na unidade educativa. Também é importante mencionar que estas ações centraram-se nas primeiras semanas, e que, para alguns bebês, este processo foi mais prolongado. Assim, o choro, como uma das manifestações mais visíveis de estranhamento dos bebês, esteve presente de forma intensa nos dois primeiros meses de pesquisa, o que mobilizava de forma intensa as profissionais.

bebês neste período. Tal manifestação não contagiava apenas o ambiente, afetando outros bebês, mas também a própria ação das professoras, que inicialmente tentavam de forma intensa acalmar, cessar o choro.

Quando os bebês já estavam mais habituados com o espaço da creche, a concomitância das manifestações e ações dos bebês, de forma heterogênea, ao contrário do tumultuo, gerava (frequentemente) certa tranquilidade ao ambiente. A capacidade dos pequenos de se envolver em situações diversas no espaço, de estabelecer outras relações de forma mais autônoma, permitia que as professoras se envolvessem de forma mais dedicada a um ou outro bebê. Isto, é claro, está também ligado ao entendimento das próprias profissionais que, ao acreditarem na capacidade interativa dos bebês, organizavam o ambiente de forma a favorecer o envolvimento deles em outras situações interativas. Neste contexto, os bebês estavam sempre pelo chão, não havia berços, dormiam em colchões (forrados com lençóis e travesseiros) para que, ao acordar, pudessem se deslocar sem a necessidade do adulto, haviam muitos objetos que ficavam à disposição no ambiente, etc. Abaixo, algumas imagens do G1 que revelam esta multiplicidade relacional como uma potencialidade na organização da ação docente com bebês.

Foto 22 – Atenção aos bebês no contexto coletivo



Fonte: da Autora, abril de 2012.

Foto 23 – Atenção aos bebês no contexto coletivo



Fonte: da Autora, abril de 2012.

Foto 24 – Atenção aos bebês no contexto coletivo



Fonte: da Autora, abril de 2012.

Compreendo que esta composição relacional híbrida, densa e concomitante é uma característica que marca os contextos dos grupos de bebês em creche, (como também das crianças pequenas), embora seja

pouco tratada como um aspecto concernente à composição da ação docente. Em certa medida, esta característica é equivocadamente interpretada muitas vezes, pelas próprias professoras, como uma ausência de características da docência e do próprio sentido de ser professora. Isto porque, historicamente, a imagem da professora constituiu-se em outras esferas escolares e se identifica com a ação de uma figura central frente a um grupo de crianças a ensinar e a explicar conteúdos, ou dar aulas. Mesmo com o avanço científico da área, no sentido de afirmar uma especificidade da educação das crianças pequenas e das peculiaridades da docência na educação infantil, a ideia tradicional dos modos de ser professora acaba por orientar práticas que insistem na produção de “trabalhinhos” ou explicações que visam meras reproduções. Estas práticas geram conflitos nas professoras quando confrontadas com a presença concreta das crianças pequenas e dos bebês (em especial), que de forma ativa, heterogênea e com temporalidades diversas, confrontam com os modelos que buscam “concentrá-los” em uma mesma ação.

Tal qual menciona Faria (2010) a docência com crianças pequenas ainda está em construção e se caracteriza pela ideia de “um professor que não dá aulas” (RUSSO, 2007). Ou seja, a sua prática não se efetiva pela transmissão unilateral de conhecimentos pré-selecionados, ou por uma organização em que a voz da professora centraliza todas as atenções e ações das crianças. A ação docente com crianças pequenas e bebês precisa ser orientada para a fomentação de tempos, espaços, materiais para ampliação de suas experiências, a partir da relação com outros. Estes *outros* envolvem tanto as professoras, como também as outras crianças e o ambiente cultural em que elas estão inseridas. Ao mesmo tempo em que esta ideia de docência descentraliza a imagem do professor como único a poder estabelecer relações educativas com as crianças (anunciando o protagonismo ativo das crianças entre si), traz consigo também o desafio de assegurar o importante papel desempenhado pelas profissionais, visto que estas precisam agora não apenas propor situações em que estão presentes, mas também, de forma concomitante, planejar, propor, assegurar tempos, espaços e condições materiais para que as crianças possam viver (de forma intensa e ampla) as suas próprias relações. Esta ideia de docência ainda é muito recente e precisa ser aprofundada, visto que não é fácil a desconstrução de um ideário de ser professor, pautado em uma Pedagogia instrumental-escolar em que a relação educativa estava centrada na ação das professoras em transmitir conhecimentos em uma lógica diretiva da ação das crianças. A análise das relações vividas pelas crianças pequenas em contextos coletivos com atenção à sua

capacidade de interagir com adultos e coetâneos vem ajudando a rever esse entendimento de docência.

Voltando à análise, em síntese, considero que esta composição híbrida de múltiplas relações, de encontros e ações no contexto coletivo dos bebês, de forma constante, está ligada a três aspectos: a) a composição de uma estrutura de atendimento coletivo, marcada principalmente pela presença de muitos bebês para poucos profissionais; b) as singularidades dos bebês que impedem (ou dificultam) as professoras de sistematizarem sua ação em um modelo de docência que tende à monocronia; e c) as concepções (de bebê, criança pequena, infância, educação) que orientam a composição da ação docente de modo a tornar tal composição múltipla uma constância e não um problema.

Observo que o último aspecto citado acerca das concepções que orientam a ação docente é de extrema importância, pois outras pesquisas realizadas no âmbito nacional (FLACH, 2006; GIRALDI, 2008) indicam a existência de práticas em que os bebês são submetidos a longos períodos de espera, ou induzidos a realizarem “atividades” de forma homogênea, inviabilizando e invisibilizando a capacidade destes de interagirem entre si e com o espaço. Tais práticas centralizam-se na ação das professoras e, conseqüentemente, formam um ambiente constantemente caótico e de desrespeito às singularidades das crianças.⁸⁹ No contexto pesquisado, as professoras, especialmente as que atuavam com bebês, acreditavam na capacidade interativa dos bebês, consideravam as interações entre eles e com o ambiente importantes, e não apresentavam, ao menos durante a pesquisa, tentativas de reuni-los para realizar uma mesma ação.

A observação do contexto pesquisado indica, bem como outras pesquisas (ROSSETTI-FERREIRA, 1998; ÀVILA, 2002; COUTINHO, 2002, 2010; TRISTÃO, 2004; ANJOS, 2006; SCHMITT, 2008; GUIMARÃES, 2008, entre outras), que as professoras não são as únicas referências relacionais dos bebês e crianças pequenas dentro do contexto da creche. Isto é possível de se perceber nas cenas descritas anteriormente, em que os pequenos estão muito mais envolvidos com seus pares e com os materiais do espaço da sala do que com as professoras,

⁸⁹ A pesquisa de Giraldi (2008), em especial a descrição de cenas que beiram a violência contra os bebês, das profissionais lavando o rosto dos bebês para que estes não durmam e realizem atividades propostas pela professora. Esta informação é importante, pois as análises aqui desenvolvidas são localizadas, portanto estão relacionadas com o espaço onde ocorre, e com as ações subjetivas das profissionais e crianças que participaram da pesquisa.

que se ocupam intensamente com outras ações, sem que seja com todas ao mesmo tempo.

Nas duas cenas apresentadas anteriormente, observa-se o que metaforicamente anunciei como um caleidoscópio, formado por relações múltiplas, em que as ações dos atores movimentam a composição do todo. Na cena do G1, por exemplo, em um canto da sala, estão alguns bebês em torno de brinquedos. Cada um se envolve em tocar, pegar, explorar o que foi inicialmente organizado pelas professoras. A ação de cada um para si abre brecha para novas relações, quando eles se olham, trocam olhares, imitam movimentos realizados. Em outro canto, concomitante a este momento, está uma menina, Yara, sentada dentro de uma espécie de sofá olhando o espelho. Encontra-se ali, depois de um grande esforço realizado para subir no móvel. Ao entorno do móvel, havia almofadas e alguns bichos de pelúcia grandes, postos pelas professoras, que já tinham observado a iniciativa de alguns bebês em se colocarem naquele espaço. A observação de Yara ao espelho é interrompida com olhares que ela lança aos que estão no ambiente. A cada encontro de olhar, especialmente com as professoras, um sorriso que nasce, em resposta mútua, fazendo ponte de uma ação a outra. Concomitante a estas cenas, encontra-se Manu, no colo de uma das profissionais, e Kia, que é embalada no bebê-conforto. Há também Larinha, que anda pelo espaço da sala, entre um canto e outro, entre o encontro com um e outro.

O mesmo ocorre com a cena do G2, onde as crianças, com movimentos mais elaborados, realizam várias ações e estabelecem várias relações à medida que a professora, sozinha naquele momento, envolve-se em trocar as fraldas dos que precisam. Entre uma troca e outra, uma chamada de atenção, um apoio verbalizado, olhares que apoiam, zelam, controlam. As crianças entre si vão e vem de uma situação a outra. Como Valéria, que escreve no caderno e, ao ver outras crianças dançando, lança-se a compartilhar o momento.

Os bebês e as crianças pequenas, no espaço da creche, não ficam aguardando os adultos para viverem outras relações. A relação com as profissionais é importante, mas não é a única a ocorrer neste ambiente, que é de educação coletiva. Neste sentido, a função das professoras que atuam com bebês e crianças pequenas na creche não se restringe em apenas intervir de forma direta nas relações que estabelece com as crianças, mas contempla também a organização do ambiente físico e social, de forma a favorecer o envolvimento das crianças e bebês em múltiplas interações, independentemente de sua ação direta. É preciso ter por base que as crianças agem e que é função das professoras

possibilitarem um ambiente que acolha, sustente, amplie as possibilidades de suas ações. De acordo com Rossetti-Ferreira (1988, p. 62),

Na medida em que essa autonomia e o envolvimento em outras atividades por parte da maioria das crianças é garantido, cada adulto fica mais disponível para observá-las e estabelecer um contato individual mais afetivo com alguma criança ou grupo de crianças que o procure ou que perceba precisar de uma atenção especial.

Assim, a concomitância de ações e interações vividas pelos bebês e pelas crianças pequenas no contexto de seus grupos na creche não se revela como uma problemática, mas como aspecto pertinente à composição da ação docente com esta faixa etária.

5.3 AS AÇÕES DE CUIDADO NA COMPOSIÇÃO DAS RELAÇÕES EDUCATIVAS COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE

No contexto dos grupos pesquisados, identifiquei que as ações de cuidado corpóreo-afetivo possuem uma forte influência na composição da simultaneidade de relações vividas por professoras, bebês e crianças pequenas na creche. Ou seja, as ações realizadas cotidianamente pelas professoras para atender as necessidades das crianças, como alimentação, higiene, sono, bem-estar, realizadas em encontros mais próximos na faixa etária de 0 a 2 anos, se constituem como elos de outras relações vividas neste espaço de forma concomitante.

Antes de adentrar nas intersecções entre as ações de cuidado corpóreo-afetivo e as outras relações vividas na creche pesquisada, é mister realizar algumas considerações em torno do conceito de cuidar, a fim de não restringi-lo a determinadas ações, como aquelas que trato com maior ênfase nesta pesquisa⁹⁰.

⁹⁰ É uma escolha arriscada dá ênfase às relações de cuidado corporal na creche, principalmente as que envolvem as ações das professoras com bebês e crianças pequenas na alimentação, higiene, sono, já que as interpretações sobre estas podem limitar a dimensão do cuidado na educação. Todavia, é na concretude destas relações vividas cotidianamente na creche, que percebi a configuração de outras relações, em que as crianças se envolviam com mais liberdade, sem o

O cuidado faz parte da prática pedagógica na educação infantil, o que já foi discutido por inúmeras pesquisas (BÚFALO, 1997; MARANHÃO, 2000; TRISTÃO, 2004; SCHMITT, 2008; DUARTE, 2011; entre outras) na afirmação de sua indissociabilidade com o educar. De maneira geral, o binômio educar-cuidar já se tornou um referencial-padrão para caracterizar o trabalho desenvolvido com as crianças pequenas na primeira etapa da Educação Básica. É consenso, ao menos no âmbito legal e teórico, que toda ação desenvolvida com ou para as crianças no âmbito das instituições de educação infantil é caracterizada como educativa, pois incide sobre a constituição pessoal e coletiva delas, e é atravessada pela dimensão do cuidado.

As Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) afirmam tal enunciado ao considerar que o cuidado indissociável do educar inclui tanto ações de prover, proteger, acolher, como também as que instigam a curiosidade, a ludicidade e a expressão infantil. Além disto, o cuidado não se apresenta apenas nas ações que envolvem a relação direta com as crianças, no atendimento de suas necessidades físicas-emocionais. Está presente também na forma como se organiza o espaço, os materiais, os enunciados que fomentam o ambiente de convívio coletivo dos bebês e crianças pequenas, e na composição da ação das professoras em qualquer relação vivida com as crianças.

Embora a indissociabilidade do educar-cuidar seja bastante difundida e enunciada teórico e legalmente como característica específica da educação infantil, a compreensão de seu significado ainda não se apresenta como uma questão resolvida para o campo. Pesquisas como de Guimarães (2008) indicam a existência ainda de práticas nas instituições de educação infantil que cindem estas duas dimensões em ações segmentadas. De um lado o educar, compreendido como ensino ou transmissão de conhecimentos (ensinar as partes do corpo, as cores, as músicas etc.), do outro lado, o cuidado, associado de forma restrita as ações que atendem as demandas de higiene, proteção, alimentação, sono etc. sob uma perspectiva de tutela e disciplinadora dos corpos.

Ainda que o binômio educar-cuidar tenha sido cunhado teórica e politicamente na década de 1980 (MONTENEGRO, 2005) como forma de afirmar a especificidade das instituições educativas de 0 a 6 anos, em uma visão integrada de educação, o termo composto, para alguns autores,

controle imediato das professoras. Além disto, estas ações, estão entre as que as professoras mais realizam em seu trabalho, embora, quase sempre, sejam as menos planejadas e a mais desvalorizadas no entendimento do ser professora na educação infantil.

não contribui muito para a afirmação da indissociabilidade destas duas dimensões. Tiriba (2003) observa que a composição dual do termo, sugere muito mais uma dicotomia do que uma visão integrada da educação infantil. A justaposição dos dois vocábulos reforça a divisão entre as ações que são consideradas educativas e as que são de cuidado, incidindo sobre a organização dos contextos das instituições. É como se a palavra composta tratasse de dois tipos de ações e não de duas dimensões presentes que se entrecruzam nas relações estabelecidas entre professoras, bebês e crianças pequenas.

É importante lembrar que as distinções produzidas nas ações de educar, identificadas como as que lidam com a razão e as de cuidado ligadas ao corpo e a emoção, estão relacionadas aos binarismos produzidos no projeto da Modernidade, em que se segmentou o ser humano na tentativa de explicar, pela regularização e normatização, o seu desenvolvimento e definir sua educação. Essa racionalização desencadeia dualidades opostas que fragmentam o entendimento do humano: razão-emoção, mente-corpo, cognitivo-afetivo – valorizando sempre as primeiras em detrimento das segundas. Na atualidade, há uma demarcação mais acirrada sobre a defesa da inteireza do ser humano, o que ajuda na afirmação de que é impossível, na relação com as crianças (ou em qualquer relação humana) separar mente-corpo, razão-emoção, educar-cuidar.

No vocabulário português não há uma palavra que possa ser identificada como sinônimo da junção dos dois sentidos. Rosemberg (1994) menciona isto ao citar a palavra inglesa “*educare*”, cunhada por uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, como vocábulo que funde os sentidos dos termos educar e cuidar. Na ausência de uma tradução para nosso idioma, e sob a necessidade de afirmar inúmeras ações desenvolvidas com as crianças, que envolvem o bem-estar físico emocional, como educativas, realizadas por profissionais com formação específica na área da educação, talvez ainda seja preciso a permanência do binômio, de forma a não esquecer nem de uma e nem de outra dimensão, direitos imprescindíveis à vida das crianças.

Campos (1994) escreve que a noção de “cuidado” na composição do binômio foi usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários à vida de qualquer criança, especialmente as de menos idade: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, como parte integrante do que se denomina “educar”.

Para Kramer (2003) o vocábulo educar daria conta de enunciar as duas dimensões, visto que não há educação sem cuidado, não apenas no contexto da educação infantil, mas em qualquer espaço de formação

humana. Educar sempre exige uma postura de cuidado com o outro, ao mesmo tempo em que todo ato de cuidado traz em si um anúncio de educação, que afeta e contorna a relação com o outro. Este anúncio tanto pode se dar na relação direta com as crianças, muitas vezes de forma não verbal (pela forma como se olha, como se toca, como se espera ou não pela resposta das crianças, pela forma como se realiza as ações) como pode ser marcado na organização do espaço/tempo para as interações das crianças com outros atores sociais, e com o ambiente da creche.

Como dimensão presente em toda relação humana, as ações de cuidado trazem em si o germe do educar, à medida que estas ocorrem pela e na relação social, marcados por enunciados, muitas vezes de forma não verbal, acerca da posição que cada um possui nesta relação, o que se espera de si e do outro. Não se trata, portanto, de se limitar em uma ação instrumental, (como limpar, alimentar, acalantar, tomar conta) mas de estar atento a estes enunciados presentes na relação com o outro. Por ser uma dimensão presente na relação entre humanos, o cuidado educa não apenas aquele para quem a ação é dirigida, mas também aquele que cuida, à medida que incide sobre a composição de seus atos direcionados ao outro.

Em pesquisa mais recente, Guimarães (2008) busca ressignificar o entendimento do cuidado a partir de uma perspectiva ética do conceito *cuidado de si*, cunhado por Foucault na análise da cultura greco-romana. O “cuidado de si”, não representa o individualismo das sociedades modernas ocidentais, mas uma perspectiva ética da experiência de si e com o outro. Nesta perspectiva ética, o cuidado ultrapassa as ações instrumentais, ligadas essencialmente ao controle do corpo, (alimentar, assear, dormir, zelar) e é compreendido como uma *experiência de si*, na busca de dar visibilidade aos “modos pelos quais as crianças vão se percebendo e considerando a si mesmas” (GUIMARÃES, 2012, p. 37) O cuidado é entendido como possibilidade de conhecer a si mesmo no movimento de também conhecer o outro. O que implica pensar, que este, não se restringe à experiência das crianças em perceber a si mesmas, mas abrange os próprios adultos, na atenção que podem ter nos atos, ações, realizadas por si e direcionados ao outro. Com base em Foucault a autora considera que a perspectiva ética exige “de quem cuida um trabalho sobre si que se desdobra no sentido de quem é cuidado...” (GUIMARÃES, 2008, p. 50)

A pesquisa de Montenegro (2005) acerca da origem da palavra cuidado, ajuda a ampliar a compreensão desta dimensão no âmbito das instituições de educação infantil. Segundo a autora, as imprecisões do sentido do cuidado na história da educação infantil, somadas as lacunas

de sua definição conceitual em diversos campos, exige resgatar as origens e significados atribuídos ao termo, de forma a compreender sua marca na composição das relações educativas com as crianças. De acordo com seu estudo,

De origem latina, a palavra cuidar é mais frequentemente associada ao verbo *cogitare*, embora também encontremos referência a sua origem na palavra, também latina, *curare*, derivada da primeira.” (MONTENEGRO, 2005, p. 84)

Assim, *cogitare* possui o sentido de pensar, supor, imaginar, e *curare*, o sentido de *tratar de, pôr o cuidado em*. Ou seja, o primeiro está associado a ideia de pensar, refletir, e o segundo, de solicitude ao outro. Na língua portuguesa o verbo cuidar se expande a partir do termo *cogitare*, portanto ligado ao entendimento de pensar naquilo que se faz, refletir sobre a ação, estar atento, e também, a partir de *curare*, a ideia de estar disponível, ser solícito ou esmerar-se ao outro.

Para Montenegro (2005) o cuidado pode significar reflexão (ponderação) mas não se restringe a um sentido de introspecção, pois como verbo, *cuidar* indica uma ação direcionada, implicada com o outro. Ou seja, o cuidado está implicado em uma ação voltada para si e para o mundo, para o outro. O termo não é isolado, mas localizado na relação humana, assim, quem cuida, sempre cuida de alguém, de si ou do outro.

Neste sentido, a palavra estudada em sua origem, apresenta elos que interconectam corpo, emoção e mente. Abrange concomitantemente um sentido em torno da reflexão de si, uma *atenção consigo mesmo* e um sentido de *compreensão do outro*. Tal significado confronta com os sentidos constituídos ao longo da história da educação infantil, sobretudo da creche, em que o cuidar, esteve muito mais relacionado a ações de controle do adulto sobre a criança, remetido às ações mecânicas, rotineiras, sem a exigência de reflexão ou planejamento.

De certa forma, tratar da dimensão do cuidado na educação das crianças pequenas, significa ainda lidar com a desvalorização de ações que envolvem o corpo e a emoção na sociedade, apesar de todo o avanço das discussões teóricas e das definições legais que caracterizam a especificidade da docência na educação infantil.

No âmbito político, a dicotomia do educar e cuidar permanece anunciada pela contratação diferenciada de profissionais para atuar nesta etapa da educação básica. De acordo com Oliveira (2010) na maioria dos municípios brasileiros a contratação das profissionais que atuam

diretamente com as crianças na educação infantil é dividida em dois segmentos: uma professora ligada ao magistério (exigência a partir LDB de 1996) e a outra, uma auxiliar, que recebe diversas nomenclaturas (monitora, assistente, auxiliar, educadora, auxiliar de sala). A contratação destas apresentam diferenças quanto à exigência de formação inicial, aos planos de carreira, aos salários, às descrições de suas atribuições, ainda que muitas vezes, na atuação com as crianças pequenas realizem as mesmas tarefas.

Na creche pesquisada haviam as professoras e as auxiliares de sala. As professoras, ligadas ao quadro de funcionários do magistério, possuíam salário e plano de carreira significativamente melhores do que as auxiliares de sala que estavam ligadas ao Quadro Único do Pessoal Civil. Com relação à formação inicial, para auxiliares de sala era exigido no mínimo o curso em magistério, e para as professoras o curso de Pedagogia. É importante lembrar que no contexto pesquisado, como descrito em capítulo anterior, duas das auxiliares de sala que participaram da pesquisa possuíam graduação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil, tal como as professoras. Tal situação contribuía para a composição de relações horizontais entre as profissionais, embora não fossem ignoradas as tensões advindas da política de contratação do município, principalmente no que se refere às desigualdades geradas na carreira e no salário.

As atribuições de cada cargo também afirmam esta diferenciação e traziam a dicotomia do educar-cuidar. A Secretaria Municipal de Educação, defini que dentre as funções da professora está “Ministrar aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para as crianças;” (FLORIANÓPOLIS)⁹¹. Já para auxiliar de sala, dentre outras funções ligadas ao entendimento de ajudar na ação da professora, aparece a de “desenvolver hábitos de higiene, junto à criança;” Esta função atribuída às auxiliares não aparece na listagem de atribuições da professora, e endossa a cisão entre a função de uma e outra profissional. Uma ligada ao exercício do magistério “preparar aulas, atividades pedagógicas...”, e a outra, ligada às ações de cuidado físico ou de assistência às ações elaboradas pela professora.

No contexto pesquisado, mesmo as professoras e auxiliares de sala conscientes das contradições políticas que atravessam suas condições de trabalho, não observei distinções ou separação das ações entre elas. As

⁹¹ Ver no site

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>.

cenas anteriormente descritas enunciam um cenário em que ambas as profissionais estão profundamente envolvidas em ações educativas que envolvem o cuidado físico emocional das crianças pequenas e bebês.

... A professora Eli às vezes se aproxima e coloca a mão na testa de Henrique que está com febre [deitado em um colchão]. Concomitante a isto, se envolve na troca de fraldas... (30 de agosto de 2011)

[...] a professora, sentada no chão, continua com Manu em seu colo, ao mesmo tempo balança, com o pé, um bebê conforto, onde está Kia. [...] a auxiliar de sala Ruth troca a fralda de Igor. Tira fralda, passa o lenço umedecido, sorri para o menino, joga a fralda no lixo, pega uma nova na bolsa, o veste. (27 de março de 2012)

Para as profissionais, não há distinção quanto ao papel que elas desempenham com as crianças. Além das ações de cuidado, havia também o compartilhamento de outras ações realizadas com os bebês e crianças pequenas, como contar histórias, cantar, manusear objetos, brincar, ou mesmo observar e registrar as situações do grupo.

A auxiliar de sala Helena pega a caixa com os instrumentos musicais[...] Antes de sentar no tapete, a profissional faz ar de suspense, chacoalha a caixa, faz expressão de curiosa. As crianças se aproximam, ficam em seu entorno. Alguns se sentam, outros ficam de pé, mas todos ficam cada vez mais perto. Gú diz “bichuuuu”. A auxiliar pergunta: “Será?” [...] Enquanto isto, a professora continua a trocar as fraldas dos que necessitam... (Filmagem, 29 de junho de 2011)

A professora Bianca está no refeitório com alguns bebês. Enquanto isso a auxiliar de sala Ruth, sentada no meio da sala canta para os demais bebês que permaneceram na sala. Os bebês estão pelo espaço, mas ao ouvirem a profissional cantar, se voltam para ela. [...]Larinha balança o corpo [...]; Manu, em um canto da sala, olha e bate palmas, Diego mexe em brinquedos perto da estante e balança o corpo ao ouvir a música, [...] Kya que

chorava, se cala por instantes e olha a profissional ...
(Filmagem, 03 de maio de 2012)

Enquanto as crianças do G2 dormem, a auxiliar de sala conversa com a professora sobre a avaliação de um dos meninos do grupo. Ela considera que o menino pouco se interessa com as propostas realizadas no grupo. "Ele sempre procura outras coisas para fazer. Ele não fica muito tempo ouvindo as histórias." A professora discorda. Considera que o menino é muito envolvido em algumas atividades, como as que envolvem pintura. A auxiliar de sala, tece outros comentários, faz anotações no caderno, que servirão para avaliação⁹². (Caderno de Campo, 13 de novembro de 2011)

A atuação das profissionais confirma a indicação de Duarte (2011) acerca da docência compartilhada, concretizada pela partilha das ações e responsabilidades frente a organização cotidiana das relações com os grupos.

Todavia, mesmo não havendo distinção entre as profissionais, identifiquei em alguns momentos, a separação das ações consideradas de rotina em torno do cuidado físico, das consideradas pedagógicas, planejadas para todo o grupo. Isto ocorria de forma visível em um dos grupos, o composto pelas crianças pequenas.

Enquanto no grupo dos bebês, as ações de cuidado⁹³ ocorriam durante todo dia em conjunto com outras ações, no grupo das crianças pequenas, estas ações começavam a ser concentradas em certos momentos durante o dia. Ou seja, em quadros temporais que separavam as ações de cuidado das que eram consideradas pedagógicas, ou

⁹² Este excerto apresenta aspectos importantes sobre o entendimento das professoras sobre a ação das crianças no espaço da creche, principalmente no que se refere as expectativas em torno delas, o que orienta as reflexões no processo de avaliação. A própria concepção de avaliação daria nesta simples passagem margem para muitas reflexões. Todavia a escolha neste momento é indicar o envolvimento das duas profissionais, professora e auxiliar de sala, em ações que outrora foram consideradas de responsabilidade de uma ou outra. É importante também considerar que esta pesquisa ocorreu em um momento que a rede, a qual pertence a creche pesquisada, não havia implementado a hora atividade das professoras. Desta forma, o horário do meio dia era utilizado para discutir o planejamento ou produzir materiais.

⁹³ Com exceção da alimentação que seguia o horário da instituição.

intituladas como “atividades dirigidas”. Trocar fraldas, por exemplo, ocorria com todas as crianças, sempre antes ou depois das refeições, ou ainda, dormir era uma prática instituída para todos após o almoço. Entre uma e outra sequência de ações de cuidado em torno do corpo, as professoras começavam organizar ações dirigidas para todo grupo.

A organização destas atividades direcionadas para todas as crianças ao mesmo tempo, em uma composição monocrômica (HALL, 2005), contrastava com os momentos em que as professoras estavam envolvidas com as ações que exigem relações mais individuais com as crianças, como a troca de fralda. Era nestes momentos que as crianças gozavam de mais liberdade, para elaboração de múltiplas relações e ações entre si, com e no ambiente.

Neste sentido, mesmo compreendendo que a dimensão do cuidado está presente em todas as relações e ações constituídas no âmbito da creche, faço um recorte sobre as ações em torno do cuidado corpóreo-afetivo, pois em ambos os grupos estas aparecem como elos constituintes e propulsores de outras relações no grupo.

5.3.1 As relações em torno da atenção individualizada no contexto coletivo da creche

Uma das características específica da composição da ação docente com bebês e crianças pequenas são as relações em torno da atenção individualizada no contexto coletivo da creche⁹⁴ (DUARTE, 2011). As crianças pequenas e os bebês em especial, possuem necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas de forma individualizada, ou auxiliadas pela ação direta dos adultos de forma mais intensa do que ocorre com as crianças de mais idade. Eles precisam do

⁹⁴ É importante considerar que a atenção individual, ou as relações voltadas para o indivíduo, não é algo presente apenas no contexto da educação coletiva dos bebês e crianças pequenas. Tardif e Lessard (2005) quando dão ênfase ao caráter interativo do trabalho docente, escrevem que embora o professor seja responsável por planejar sua ação voltada para um coletivo que deve ensinar, ele se vê envolvido cotidianamente em uma série de relações voltadas para o indivíduo, visto que a aprendizagem se constitui neste. Eles se referem enfaticamente a grupos de crianças com mais idade. As interações descritas pelos autores, centram-se irremediavelmente sobre o controle dos comportamentos dos indivíduos pelo professor, para a realização da tarefa coletiva da aprendizagem. Ou seja, uma ação direcionada para todos, em que o professor negocia, dialoga, controla o envolvimento individual de cada aluno.

outro (adulto) para suprirem necessidades básicas de sua vida, como os cuidados com o corpo físico ou a atenção as manifestações emocionais, o que ocorre, na maioria das vezes, de forma individual neste grupo etário.

Tal característica marca dois aspectos na análise das relações em torno da ação docente: a existência imperativa de relações de atenção individualizada, e o fato destas relações ocorrerem em um espaço de educação coletiva. Há entre estes aspectos uma mútua interferência. De um lado o coletivo afeta a forma como a atenção individualizada é exercida, e por outro, a composição frequente destas relações com as crianças de forma individual afeta a composição das relações vividas em grupo.

Dentro do espaço da creche, em que a educação e o cuidado são caracterizados pelo âmbito coletivo, implica considerar que as profissionais, lidam recorrentemente com o cruzamento das relações individuais e a organização da vida coletiva das crianças. Ou seja, ao mesmo tempo em que elas precisam atender cada criança, elas também precisam organizar, simultaneamente, uma estrutura que atenta os propósitos do convívio coletivo.

De acordo com Barbosa (2013) a ação pedagógica é direcionada para a organização do coletivo, centrada nas variáveis do tempo, espaço, materialidades e experiências. Dentro desta composição da prática pedagógica voltada para o coletivo, estão inseridas as relações de atenção individual, que envolve enfaticamente o encontro singular entre a professora com cada criança.

No contexto pesquisado, a presença recorrente das ações de atenção individualizada nos grupos de bebês e crianças pequenas indica a fomentação de um contexto relacional múltiplo e cambiante, em que são produzidas relações educativas variadas com as crianças. Ou seja, o fato das professoras terem que atender os pequenos de forma individual, várias vezes ao dia, fomenta um tempo e espaço em que as demais crianças pequenas e bebês, ficam mais envolvidas entre si e com o espaço, do que sob a ação diretiva delas. Esta situação endossa a fomentação da multiplicidade relacional simultânea, como aspecto a ser considerado no contorno da ação docente com esta faixa etária.

De certa forma, esta composição, exhibe, com mais ênfase, relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas, e conseqüentemente, foram desvalorizadas na configuração da ação docente, quais sejam: as relações constituídas em torno das ações educativas de cuidado corpóreo/emocional e as relações entre as crianças, e delas com o espaço. Paradoxalmente, estas relações pouco valorizadas, são as que mais ocorrem no espaço da creche. De um lado as professoras

estão intensamente envolvidas no atendimento das necessidades de cuidado corpóreo-emocional das crianças, e por outro, o fato destas ações ocuparem grande parte do seu tempo, possibilita aos bebês e crianças pequenas, viverem relações intensas entre si e com o ambiente.

Na pesquisa realizada no mestrado, já havia identificado esta fomentação de outras relações a partir da recorrência das relações educativas de cuidado corpóreo emocional em grupo de bebês com idade inferior a um ano. Para ilustrar o quanto as professoras estavam envolvidas com as ações de cuidado de forma individual, havia realizado um cálculo, com a soma apenas das situações de alimentação e troca de fraldas realizadas com cada bebê, sem a intenção de limitar as ações de cuidado a estes momentos.

Todos os dias, cada criança vive no mínimo quatro momentos de troca ou banho, mais quatro momentos de alimentação ao longo do período. Ao todo, considerando apenas as ações de cuidado de higiene e alimentação, cada criança passa em geral por oito encontros individuais com um adulto. No entanto, para os adultos, significam oito momentos individuais com cada criança, o que, multiplicado pelo número de bebês que compõem o grupo, significa 120 momentos de atenção individual por dia; dividindo-os entre as três profissionais, resultam numa média de 40 encontros individuais para cada uma. Isso demarca de uma forma muito específica as relações vividas nesse espaço, diferenciando-as das relações entre os grupos de crianças maiores. (SCHMITT, 2008, p. 121)

Embora a creche pesquisada no atual estudo tenha organizações que se diferem da instituição onde ocorreu a pesquisa de mestrado, principalmente no que se refere à alimentação (como descrito no início da primeira parte deste capítulo), esta composição ainda se reafirma. Ou seja, as ações de cuidado individual ocupam grande parte do tempo no grupo de bebês e das crianças pequenas.

Isto é reconhecido pelas professoras de ambos os grupos. Quando questionadas sobre as relações ou ações que ocupam a maior parte de seu tempo com as crianças, elas não têm dúvidas em afirmar: “Alimentação.” (professora Bianca) “Alimentação e troca” (auxiliar de sala Ruth, Entrevista 14 de maio de 2012); “Acho que é a troca de fraldas. O tempo todo trocando fraldas” (professora Eli) “Concordo com a Eli. Trocar

fralda é o que a gente mais faz” (auxiliar de sala Lili, Entrevista agosto de 2011).

Ainda que as relações em torno da atenção individual, não se restrinjam a alimentação e a higiene, pois as professoras estão recorrentemente envolvidas com uma e ou outra criança de forma mais próxima e direcionada (para acalantar, para conversar, para orientar em alguma ação), são estas que quantitativamente mais aparecem, além de ocuparem mais tempo, exigem, em certa medida, um grande investimento físico e emocional por parte delas.

Contudo, esse tempo não é simétrico, pois são as professoras que ficam mais tempo nestas ações do que as crianças individualmente, o que provoca a pergunta: o que elas fazem enquanto as professoras estão ocupadas com estas ações de cuidado? O que é proposto a elas, de forma que outras ações e relações possam ocorrer?

Rossetti-Ferreira (1988) nas pesquisas a partir da década de 1980, já havia mencionado que no contexto da creche, as profissionais não eram onipresentes em todas as relações que os bebês viviam. O fato de se envolverem com as ações de cuidado, de forma intensa, provocava uma condição de distanciamento delas com os demais bebês. Além de esta caracterização revelar a necessidade de rever as condições estruturais das instituições⁹⁵, suscita a ideia de que os bebês neste espaço de educação coletiva ficam muito mais tempo interagindo entre eles do que com os adultos diretamente.

Acerca desta característica da educação coletiva de bebês, a abordagem de Emmi Pikler (DAVID e APPEL, 2012⁹⁶; FALK, 2004, 2008), fundamentada principalmente pelos estudos da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento, chama atenção para o binômio atenção-liberdade. Ou seja, na creche é necessário ocorrer a atenção individualizada com os bebês, ao mesmo tempo em que é preciso

⁹⁵ Sobretudo ao que concerne a proporção adulto/crianças.

⁹⁶ As autoras David e Appel (2012) na obra *Lóczy ou le maternage insolite*, apresentam de forma bastante detalhada os fundamentos filosóficos e metodológicos da instituição que foi dirigida pela médica pediatra Emmi Pikler a partir de 1946, após a segunda guerra mundial. Segundo as autoras, são quatro os princípios que orientam a organização do trabalho educativo da instituição. 1 – o valor da atividade autônoma; 2- a valorização de relações afetivas personalizadas, dentro do quadro institucional; 3 – a necessidade de favorecer às crianças a consciência de si e de seu entorno; 4- a importância de um bom estado de saúde psíquica, resultado da aplicação dos princípios anteriores.

fomentar um espaço que possibilite a sua atividade livre⁹⁷. De um lado, a atenção singular com cada bebê, evidenciada principalmente nas relações de cuidado pessoais, só pode ser qualificada se as professoras possibilitarem um ambiente em que as demais crianças possam continuar suas relações, descentralizando sua intervenção. De outro lado, a liberdade das crianças no ambiente, é fomentada também pela recorrência das ações que exigem a atenção da professora com cada criança. Isto implica na confiança do espaço organizado e na própria ação das crianças, embasada na perspectiva de que elas, desde bebês são capazes de iniciar ações, e que outras situações como: estar envolvida em uma ação consigo mesma, estar com seus pares e explorar o ambiente, são relações tão educativas quanto as vividas diretamente com as professoras.

Há na abordagem de Emmi Pikler uma ênfase na necessidade dos adultos estabelecerem relações de cuidado de forma singularizada com os bebês e crianças pequenas nos contextos de educação coletiva, partindo da perspectiva de que cada criança é um ser único, com características, necessidades e expectativas próprias. Ou seja, não se trata apenas de atender as crianças uma a cada vez. No termo atenção individualizada, ou singularizada, há a ideia de que esta relação ocorre com outro ser humano e não com um objeto.

Considerando que a subjetividade de cada criança está a se constituir, a autora observa, que no contexto coletivo, a forma singular com que o adulto a responde, é imprescindível para este processo. Ou seja, a forma como a professora se direciona aos bebês, nos momentos de cuidado principalmente, é enunciativa da posição que é aferida a eles e a professora. Quem é o bebê nesta relação? Como a professora orienta sua ação a partir deste bebê? Como vai se constituindo bebê e professora nesta relação? Como este bebê e as ações direcionadas a ele auxiliam na composição de um contexto que é coletivo mas heterogêneo?

De acordo com Maranhão (2001) cuidar da criança exige compreender sua singularidade como pessoa e como ser, ajudando-a a se perceber, em um processo contínuo de desenvolvimento. Mas, isso

⁹⁷ O conceito de atividade livre na abordagem de Emmi Pikler, não se reduz as situações interativas vividas pelos bebês entre si e com o espaço. Tal conceito, conhecido também como motricidade livre, está relacionado a defesa da médica de proporcionar aos bebês liberdade em seus movimentos, sem que sejam impostos estímulos e posições que eles ainda não manifestam condições de realizar por si mesmo. Para a autora, o adulto deve possibilitar um espaço em que o bebê seja convidado e apoiado em experimentar e sentir por si próprio a capacidade motora de seu corpo.

pressupõe que há concepções que orientam a ação das professoras, acerca não apenas de quem são as crianças e os bebês, mas também de seu papel frente a estes. Haverá muita diferença na ação orientada por concepções que entendem os bebês a partir da falta, da ausência, da dependência, da descrição biológica isolada, daquelas que são orientadas por uma visão de bebê como ser social, potente, capaz, ativo nas relações.

Neste sentido, é importante lembrar as contribuições de Bakhtin (1993; 2003) no campo da Filosofia da Linguagem, acerca do papel do outro na constituição do ser, de forma a não confundir singularidade/subjetividade como algo que emana da natureza/biológica de cada criança, de forma isolada. Embora Bakhtin não tenha se dedicado aos estudos das relações educativas, muito menos as que envolvem crianças pequenas e bebês, os seus estudos no campo da linguagem apresentam importantes contribuições para esta pesquisa. No que concerne o entendimento da subjetividade e da singularidade, conceitos que tento esclarecer, Bakhtin (2006) auxilia a partir de seus estudos acerca do enunciado e enunciação. Para o autor a subjetividade é o traço que permite ao sujeito trazer para a linguagem o traço da singularidade. (BARBOSA, 2012). É o que torna a enunciação (momento em que ocorre o enunciado – unidade comunicativa dada na interação social)⁹⁸ um evento irrepetível. Ou seja, singularidade para o autor está ligado a ideia de unicidade, daquilo que não se repete. A subjetividade do ser que possibilita isto, a medida que ele contribui para criação de novos sentidos, a partir de seu lugar único.

Contudo, entende-se ao longo de sua obra, que a subjetividade não é algo dado no ser, ao contrário, ela é constituída de forma fincada no social. Ou seja, a forma como vemos, sentimos, falamos, agimos é sempre constituída a partir da interação com outros, contextualizada pela realidade social.

Segundo Freitas (2002)

Bakhtin considerou que o homem, fora das condições socioeconômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e [a] uma produtividade cultural. O nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. Não

⁹⁸ Ver Bakhtin (2006)

se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês. E é por essa realidade que se define o conteúdo da ligação do homem com a vida e a cultura (FREITAS, 2002, p. 127).

Para o autor, filósofo da Linguagem situado no âmbito do materialismo histórico e dialético o ser humano possui uma necessidade absoluta do outro para se constituir. Considera que para ser humano não basta o nascer biológico⁹⁹. O ser humano, para declarar sua existência social e cultural precisa de outro nascimento, que só ocorre pela inserção na cultura a partir da relação com outros. Escreve Bakhtin (2001, p. 11) que “Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário um segundo nascimento, um nascimento social”, que ocorre no encontro com outros, situados no tempo, no espaço e cultura.

[...] o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência (BAKHTIN, 2003, p.55)

O *eu*, para Bakhtin (2003) não é autônomo, existe somente a partir do outro, somente em diálogo com outros *eus*, de forma situada na cultura. É preciso o outro para que o *eu* possa se auto definir e ser autor de si mesmo. Em uma passagem do texto “*A forma espacial da personagem*” ele escreve, que antes de podermos nos perceber como corpo e como ser, nosso contorno é dado pelo outro.

[...] dos lábios dela [mãe], no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu nome, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são [as] palavras da pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam

⁹⁹ Concepção presente também nos estudos de Vygotski (1996, 2000).

de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura [autossensação] interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como algo. [...] é verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa” (BAKHTIN, 2003, p. 46-47)

Para Bakhtin (1993) cada ser é único, irrepetível, como indica a sua frase: “[...] nada no ser, além de mim mesmo, é um eu para mim.” Aquilo que sinto, vivo e experimento, não é sentido, de forma exata por mais ninguém. Mas o que é sentido, percebido no eu para si, só toma forma compreensível pela significação do outro, na relação social.

Segundo Barbosa (2012) o aprendizado constitutivo de si está sempre em processo. Este processo tem início nas primeiras horas de vida da criança e estende-se até a morte. Somos sempre inacabados, nos constituindo permanentemente na relação com outros no âmbito social e cultural. É preciso entender que essa construção da singularidade do ser é continuamente construída pelo diálogo com o que é exterior, o que não permite a conclusão da subjetividade. A autora supracitada, faz uma analogia curiosa, ao escrever que a subjetividade na teoria bakhtiniana

[...] assemelha-se a uma ilha invadida por todos os lados e que, devido a isso, não apresenta características próprias. Na transformação dos sentidos que constituem os signos sócio-ideológicos da vivência interior, há uma troca fecunda entre os sentidos, valorações e emoções e os significados circulantes do meio social. (BARBOSA, 2012, p. 17)

Esta analogia está atrelada ao conceito de polifonia de Bakhtin (2006), entendida como as vozes que atravessam o ser, na composição de seus enunciados. Esta noção é importante, na análise das relações sociais entre professoras e crianças na creche, ao considerar que suas relações são atravessadas por outras vozes. Junto a professora há as vozes de outros que a constitui em sua subjetividade, de forma a orientar suas ações e enunciados: a faculdade que se formou, os autores que leu, as crianças

que já passaram por sua vida, etc. As crianças pequenas, de igual forma, trazem consigo, ainda que elas tenham pouco tempo de vida, vozes/marcas de outras relações sociais, sobretudo as que fazem parte de seu contexto familiar.

É importante salientar que estas vozes não são apenas pessoais, mas também de grupos e categorias sociais que vão atravessando a constituição do ser humano. Ou seja, trata-se de vozes sociais, vindas da classe social, do gênero, da geração, da etnia, etc.

É importante também considerar que o entrelaçamento do eu-outro, na perspectiva bakhtiniana significa, também, que não se trata de uma via única, onde só o outro me contorna e significa. Há nesta relação uma constituição mútua. O eu também se torna outro, e responde aquele com quem se relaciona, de forma a também contribuir em sua constituição. Neste sentido, as crianças não são meras depositárias de significações que lhe são atribuídas pelo outro. Elas também dizem, agem, interferem no outro, a partir do lugar que ocupam na relação social.

A forma como o adulto atende os bebês, não está apenas relacionada ao ato que ele realiza em direção a estes, mas também ao posicionamento, ao papel que possui frente a eles. Esta posição é vislumbrada pelo conceito de responsividade de Bakhtin (1993), que alude à não indiferença do ser frente ao outro, ao lhe dar respostas a partir do lugar que ocupa. Segundo o autor, compreender o outro é compreender seu dever em relação a ele, “atitude ou posição que devo tomar em relação a ele, isto é compreendê-lo em relação a mim mesmo [...] o que pressupõe a ação responsável, e não abstração de mim mesmo” (BAKHTIN, 1993, p. 35)

No que se refere a posição social, atravessada pela categoria geracional, na relação criança-adulto, a compreensão deste ato responsivo, precisa ser balizado, de modo a compreender os determinantes sociais que orientam a ação de um frente ao outro. No que concerne a relação hierárquica produzida socialmente entre estas duas gerações, ao tratar do papel do adulto no processo de subjetivação das crianças, sempre estaremos envolto do risco deste processo ser entendido de forma monológica, em que o primeiro pressupõe tudo saber do segundo, orientado por preceitos conceituais e morais que abstrai a criança de sua real e concreta existência.

Retornando a ideia da atenção individualizada no contexto coletivo da creche, considero esta uma difícil tarefa das professoras, pois exige uma constante vigilância sobre sua própria ação direcionada não apenas à uma criança, mas às várias com quem elas convivem cotidianamente. Além disto, a sua atenção dificilmente será recortada, pois sempre estará

dividida entre a criança com quem está mais envolvida na ação de cuidado e as demais que fazem parte do grupo.

No contexto da creche pesquisada observei nas relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas em torno das situações de cuidado corporal/afetivo, tentativas recorrentes das primeiras em responder às crianças em suas manifestações e necessidades de forma singularizada. Isto é perceptível, principalmente no grupo dos bebês, pela forma como as professoras tentavam identificar e respeitar os tempos próprios de cada um: ao reconhecerem as manifestações de sono em diferentes momentos do dia, ao trocá-los ou banhá-los quando manifestavam desconfortos, ao oferece-lhes colo e aconchego em momentos de choro ou desalento, ao identificarem e respeitarem gostos e preferências próprios constituídos nas relações vividas em outros espaços sociais, como a família.

... No parque [...] Maynara, distante das professoras chora. Ela passa as mãos nos olhos, coça a cabeça. A professora de educação física vai ao seu encontro e a pega no colo. Ela enxuga suas lágrimas e a olha atentamente. Fala-lhe algo. De longe, ela avisa a auxiliar de sala Ruth: “eu acho que ela está com sono. Eu vou leva-la para dormir.” A outra profissional apenas concorda. A menina é levada para sala, onde estão a professora Bianca e outros bebês que dormem. Ruth fica no pátio com aqueles que engatinham e mexem na areia (12 de abril de 2012)

Igor e Inácio engatinham pela sala, enquanto isso, em um canto da sala, a professora Bianca acaricia as costas de Willian que está deitado de bruços sobre um colchão. O menino sonolento, quase dorme, mas quando a professora tenta se afastar, ele chora. Ela retorna. Não fala nada. Apenas volta a lhe acariciar. Ao lado, está Nyca que dorme no meio de vários travesseiros. A professora conta-me que a menina gosta de dormir assim e que há sempre um colchão com os seus travesseiros, disponível na sala. (Caderno de Campo, 20 de março de 2012)

No grupo dos bebês, apesar de algumas ações serem mais determinadas pela instituição, como o horário da alimentação, outras,

como o sono, a troca de fraldas, o colo e o banho ocorriam sempre quando era identificada a necessidade e ou desejo dos bebês. Isto formava, como já mencionado, uma composição muito heterogênea neste grupo, onde havia sempre uma infinidade de ações e situações que ocorriam ao mesmo tempo. A permanência desta composição heterogênea, mesmo nos momentos em que as professoras não estavam envolvidas nas ações de cuidado, apresenta indícios da tentativa delas em identificarem e respeitarem diferentes temporalidades dos bebês, de forma a não homogeneizar o atendimento de suas necessidades, embora a organização institucionalizada da creche inserisse gradativamente às crianças em quadros temporais de ações mais homogêneos.

Em um depoimento da professora do grupo dos bebês, observo indícios desta preocupação,

Para mim, o que eu sinto de maior responsabilidade [na atuação com os bebês], é não conseguir entender eles. Eu tenho medo de não entender o que eles querem passar, e estar fazendo algo ruim para eles. Poder prejudicar no futuro por algo que eu faço aqui. Sei lá, ela não querer dormir e eu a obrigar dormir, porque ela não conseguiu me passar se queria dormir naquela hora ou não. Eu acho que isso, para mim, é de maior responsabilidade. Não conseguir entender eles. Eu tento entender a todo o momento o que a criança quer passar, para não fazer algo que a prejudique. (Professora Bianca, entrevista 14 de maio de 2012)

Há na fala da professora o indicativo da necessidade de entender o que os bebês manifestam, de forma a poder orientar a sua ação docente. O que a princípio ela considera ser uma limitação do bebê *“ela não conseguiu me passar se queria dormir naquela hora ou não”* apresenta outro sentido, quando a professora coloca-se na função daquela que precisa compreender o que dizem os bebês. Ou seja, a limitação comunicativa não se centra no bebê, mas, no próprio adulto por não entender estas manifestações.

Inverter o sentido desta limitação, dos bebês para a dos adultos, apresenta-se como um aspecto importante para ações que possam singularizar as relações com os primeiros. Isto porque, sob esta outra lógica, admite-se que os bebês não são passivos, eles dizem, manifestam, e que é preciso aprender a entendê-los.

Apesar dos limites da estrutura institucional (número de crianças, horário de entrar, sair, comer, cardápio único de alimentos a serem oferecidos, materiais muitas vezes insuficientes) identifiquei na relação cotidiana e direta com os bebês a possibilidade de constituir relações dialógicas, em que o cerne orientador, não era ato em si de limpar, assear, controlar, alimentar, ordenar as crianças na sequência do atendimento, mas sim, a manifestação do outro que desencadeava nas professoras atos responsivos. (BAKHTIN, 1993), abrindo espaço para que cada relação pudesse ser reconhecida como um evento único, singular.

Na imagem abaixo é possível observar ambas as professoras envolvidas na atenção individualizada com alguns bebês, enquanto os demais estão ao entorno, em outras relações. Não se trata de um episódio extraordinário. Na verdade é uma cena bem corriqueira do que acontece neste grupo, a professora em um canto acalentando um bebê no colo, enquanto a outra professora oferece água a outro bebê. A que oferece água, olha o rosto do menino, mostra o copo, espera a resposta. O menino a olha também, e depois o copo. Ela sorri, ele responde a olhá-la. Ele bebe água, no intervalo de um gole e outro, os dois se olham, sorriem, ela o acaricia nos cabelos. Não há pressa. Também não há palavras, mas indícios de um intenso diálogo, constituído por gestos e olhares mútuos.

Foto25: Diálogo entre professoras e bebês



Fonte: da Autora, 05 de junho de 2012.

Outras cenas podem auxiliar neste anúncio do possível diálogo nos momentos de cuidado, afirmando a possibilidade de uma relação educativa, que embora seja orientada e guiada pela ação do adulto, abre espaço para manifestação dos bebês. Nestas cenas, ainda que o atendimento das necessidades físicas seja um dos objetivos da ação da professora, a intencionalidade educativa-pedagógica não se encontra demarcada apenas por este aspecto, mas também pela posição que as professoras assumem em tratar os bebês como outro ser humano, expressivo e atuante na relação, e não como objeto. Compreendo que tal posicionamento das professoras é de suma importância para constituição de práticas que afirmem a singularidade dos bebês, considerando-os atuantes na relação, e não como objeto a ser tratado.

Fotos 26, 27, 28: Diálogos no momento da alimentação



Fonte: da Autora, 12 de junho de 2012

Neste sentido é importante considerar que

... as relações de cuidado não são apenas ações mecânicas de assear o *outro*, mas também configuram-se como respostas ao *outro* bebê nas suas manifestações emocionais, que gradativamente vai identificando o *outro* adulto como aquele que pode atendê-lo, a pessoa de quem ele pode esperar ajuda. Isso é reforçado pelo fato de que, nessa idade e no contexto coletivo da creche, é o adulto profissional que possui a função de reconhecer a necessidade desse cuidado. Primeiramente, é sob seu olhar que as necessidades de cuidado com o *outro* são percebidas e identificadas, originando-se daí as respostas ao *outro* bebê. (SCHMITT, 2008, p.117-118)

De maneira geral, as professoras sempre estão emitindo respostas aos bebês, verbais e não verbais, como indicam as cenas acima. Todavia, estas respostas nem sempre afirmam a posição do bebê, ou da criança pequena, como outro ser humano que sente e se expressa de forma singular. Muitas vezes, a resposta também é mecânica e coercitiva, sem considerar a posição daquele que a ouve/sente. Neste sentido, as contribuições de Martin Buber (2007), no campo da Filosofia, a respeito do conceito de diálogo podem ser pertinentes nesta análise. Para o autor há três tipos de diálogo: o verdadeiro diálogo, aquele em que a relação é orientada pela reciprocidade do EU-TU (e não do EU-ISTO), implicado no reconhecimento do outro com quem se relaciona; o diálogo técnico, orientado para informação objetiva, e o monólogo disfarçado de diálogo, em que pretensamente só a posição de um aparece. Entendo que a singularização das ações de cuidado, voltada às crianças, só podem ocorrer pela perspectiva dialógica do reconhecimento do outro. Ou seja, em uma composição relacional em que há o reconhecimento da criança como outro ator social (nos termos da Sociologia da Infância), e não como objeto.

As professoras dos bebês na creche pesquisada reconhecem que esta não é uma tarefa fácil, pois além das contradições conceituais que envolvem muitas vezes o entendimento da docência com bebês de forma a invisibilizar tais relações em torno do cuidado, elas também estão inseridas em uma estrutura que dá condições, mas também regula e limita suas ações.

Léo – e por ser os maiores momentos de estar com a crianças, a troca e alimentação, se tu não tens tempo de fazer com calma, pode se tornar automatizado. Eu gosto de trocar, de mexer nas perninhas, de brincar. Só que eu olho no relógio e penso: “quatro e meia. Meu Deus! Faltam trocar sete. E a Bianca está lá na janta e daqui a pouco já é cinco.” Sabe? E aí eu começo, tenho que pegar a Maynara, a Manu...e sem querer a gente vai entrando numa rotina. E daí entra naquela questão: “o pai que espere!” Mas não, a gente acaba por entrar nesse movimento: troco a Maynara porque a mãe dela já está chegando.

Bianca – sem falar que na rotina da creche tem horário para criança ir embora, para entrar, para comer...

Ruth– Não é o horário das crianças, mas o horário dos adultos. (Entrevista com as professoras, 14 de maio de 2012)

No que concerne às cenas anteriores descritas, as professoras reconhecem que os bebês possuem necessidades fisiológicas diversas, e que a satisfação destas, neste momento da vida, exige a atenção delas. Todavia, tais necessidades são marcadas também pela cultura, em rituais que vão fomentando formas de satisfação e de inserção na sociedade. Como indica Paula (1995), as ações de cuidado são todas, em sua essência, práticas sociais/culturais apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o *outro*.

Os bebês não começam a viver estas ações de cuidado na creche. Quando chegam neste espaço, ainda que com poucos meses de vida, já trazem consigo marcas sociais/culturais, originárias, sobretudo, do ambiente familiar. Como assevera Ferreira (2004) as crianças não são seres “ocós”, e isso inclui os bebês. Significa considerar que as singularidades que os contornam, são constituídas também pela presença de *outros*, tal como considera Bakhtin (2006), a partir de relações vividas em outros contextos sociais.

Os bebês manifestam estas outras vozes, que os acompanham em sua constituição, de maneira muito singular no espaço da creche. Modos de dormir, de comer, de ser acalentado, entre outros, que podem ser identificados pelas professoras através de uma disponibilidade atenta às manifestações deles, ou mesmo, através das famílias que se apresentam como os primeiros porta-vozes das crianças na creche.

Estas marcas sociais indicam uma singularidade constituída nas relações, e não descrita por aspectos biológicos isolados. No grupo dos bebês, o caso de Kya aparece de forma muito ilustrativa acerca desta questão.

Como mencionado no capítulo de caracterização do campo de pesquisa, esta menina equatoriana trazia consigo marcas culturais que a diferenciava no grupo. Tais marcas, tem o corpo, como um dos principais enunciadores de sua cultura. A mãe desta menina a carregava, frequentemente enrolada em um tecido, junto ao corpo, hábito de seu ambiente cultural. Ela acompanhava a mãe em todos os lugares. Quando chega à creche, Kya passa pelo desafio de constituir outras formas de estar com os adultos, que dividiam a sua atenção com outros bebês. Isto a iguala as outras crianças, pois de maneira geral, todos passam por esse processo. Todavia, para cada bebê ou cada criança, este processo é um evento único, irrepetível, que transcende a perspectiva de uma adaptação aplicada pela instituição.

Apesar de a mãe acompanhá-la nos primeiros dias na creche, Kya não passou com tranquilidade por este processo de entrada. Sem a presença da mãe, a menina chorou muito¹⁰⁰. A princípio as professoras a respondiam pegando-a frequentemente no colo, em resposta a seu choro que era muito intenso e contínuo. Contudo, as professoras não conseguiam permanecer com Kya no colo, e a presença sempre próxima de um corpo colado ao seu, passou a ser menos frequente.

Foto29: Um colo para Kya



Fonte: da Autora, abril de 2012.

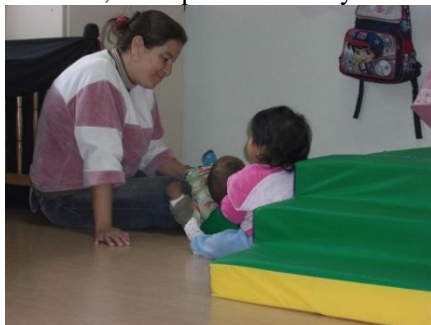
¹⁰⁰ Apesar destes dados incidirem sobre a necessidade de discutir o processo de inserção/adaptação dos bebês na creche, opto em não entrar nesta temática, atendo-me aos limites de uma tese.

Inevitavelmente, Kya teve que aprender a estar neste lugar de outra forma. E as professoras passam a não pegá-la mais no colo. Há uma resposta nesta ação, a qual é significada pelas professoras com o enunciado de que no espaço da creche as crianças não ficam o tempo todo no colo. Este enunciado não é verbalizado à menina, mas enunciado pela ação das professoras, que param de impedir o seu choro, ou seja, deixam-na chorar. As professoras não ficam ausentes ou indiferentes ao seu choro. Elas a olham, às vezes sentam-se em seu lado, ou mesmo a sentam sobre suas pernas. Por vezes o choro sobressaía, e as professoras envolvidas em outras ações não conseguiam responder, nem mesmo de longe, o que provocava uma sensação de demasiado distanciamento.

Aos poucos Kya percebe que as professoras não mais a pegariam no colo, da mesma forma como ocorre em sua família. Ela pára de chorar de forma tão contínua, e começa a se envolver em outras relações, de forma mais autônoma. Há de certa forma uma conformação induzida pela ação das professoras, a qual Kya, bem como as outras crianças são submetidas no espaço institucional.

Curiosamente, neste processo, observei que a menina para de chorar de forma tão constante em direção às professoras. Todavia, quando outro adulto entra à sala ela chora. Não é um choro de estranhamento, mas um choro direcionado a quem chega, pois geralmente, eles logo a pegavam no colo. Neste momento da observação Kya estava com nove meses, e embora não tivesse planejado de forma intencional tal reação, ela nos dá indícios de uma ação social formada a partir de aspectos circunstanciais – a chegada de alguém que pode pegá-la no colo – que interfere na composição da ação do outro.

Fotos 30, 31: o processo de Kya





Fonte: da Autora, abril de 2012

Apesar do esforço das professoras em responder aos bebês de forma singular e atenta, observo que esta não é uma prática constante na creche pesquisada. Isto se evidencia nos momentos de troca de fraldas, uma das ações mais realizadas pelas professoras no âmbito da creche.

No grupo 2, a professora chama Vitor para trocar a fralda. “Vem Vitor, vem. Vem trocar a fralda.” O menino que anda com um triciclo pela sala, apenas a olha. A professora se aproxima dele, pega-o pela mão, repetindo o chamado: “vem, depois tu brincas.” Ela coloca-o sobre o trocador, e verifica sua fralda. Em seguida, coloca as luvas, e começa a despi-lo, da cintura para baixo. Retira a fralda suja, passa vários lenços umedecidos até certificar-se que ele está limpo. Ela olha para a parte do corpo que limpa, enquanto o menino envolve-se com um pequeno plástico encontrado casualmente sobre o trocador. Durante a troca os dois não se olham. A professora retira o trocador, coloca a fralda limpa, passa pomada. Concomitante a esta ação ela às vezes cantarola a música que toca no CD. Ao terminar de atar a fralda, ela levanta o menino, e lhe veste a calça. Neste momento ela o olha e comenta: “Que bonito que o Vitor está. Com calça jeans e camisa polo. Que bonito Vitor.” Ao terminar de vesti-lo, ela o ergue, lhe dá um beijo no rosto e o coloca no chão. Em seguida recolhe a fralda suja, e vai ao banheiro lavar as mãos. Volta com um frasco de álcool, passa no trocador

do menino e no móvel. Guarda os materiais, busca a bolsa de outra criança, e fala: “Valéria, vem trocar a fralda” (17 de agosto de 2011)

Observei nos momentos da troca de fralda que o encontro próximo, íntimo que se forma na relação individualizada, muitas vezes, se tornava mecânico e aligeirado, face à sequência repetida desta ação a ser realizada com todos do grupo. O que se iniciava geralmente com o chamado do bebê ou da criança pequena, seguido do anúncio do que aconteceria, se rompia pela sequência de atos “tirar a fralda, limpar, vestir novamente” que ocorreriam sem muita comunicação verbal ou visual entre a criança e a professora. Por vezes, como mostra a cena anterior esta mecanização dos atos era interrompida com uma frase final ou uma carícia, como o beijo, um olhar, mas de maneira geral, durante a troca, as professoras mantinham uma centralidade no ato de limpar.

Este distanciamento e mecanização se fortalece a medida que os bebês crescem. No caso das crianças do G2, observei que a troca de fralda, é a ação que mais ocupa as professoras, mas esta possui dentro no conjunto das relações estabelecidas com as crianças, um sentido de ação rotineira, aquela que se cumpre para depois realizar outras ações mais importantes.

Ou seja, embora as crianças sejam atendidas individualmente, a sequência igual dos atos, externados pelas técnicas corporais¹⁰¹ (MAUSS, 1974) apreendidas e refinadas na experiência profissional de cada professora, situadas no ambiente institucional da creche, tendia muitas vezes para mecanização da relação, distanciando-se das possibilidades de diálogo e encontro com a criança, e o envolvimento desta na ação que se realiza.

As crianças, e mesmo os bebês, frequentemente não eram envolvidos na troca de suas fraldas, ação que está direcionada ao seu corpo. Havia um convite enunciado verbalmente que avisava que a troca de fralda ocorreria. Mas durante a ação, quando as crianças já estavam

¹⁰¹ Técnicas corporais são, segundo Mauss (1974, p. 401) “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo.” Na creche, as professoras não apenas inserem as crianças em técnicas de uso de seu corpo, julgadas adequadas, mas também servem-se de seus próprios corpos, de maneira a realizar o seu trabalho de forma mais eficaz. Segundo Mauss (1974, p. 407) “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo.”

sobre o trocador, não havia avisos do que a professora irá fazer no corpo delas. A própria posição que elas ficam, não auxilia neste envolvimento. Deitadas sobre o trocador, as crianças e os bebês ficam à mercê das mãos do outro, não conseguem ver o seu corpo tocado. Às vezes, em uma posição desconfortável, dividindo espaço com as bolsas e utensílios que são colocados sobre este móvel.

Acerca disto, chama minha atenção o quanto o momento da troca de fralda é pouco discutido na composição da ação docente. Este é apenas localizado de forma muito sucinta, no conjunto de ações que fazem parte das ações de cuidado. No contexto da creche, isto se revela não apenas pela mecanização da ação, mas pela própria materialidade que se dispõe para a realização desta ação. O móvel utilizado para trocar a fralda na creche pesquisada, era pequeno, mal cabia os bebês, o que é ainda pior para as crianças de 1 a 2 anos. Quando deitados neste, suas pernas ficam para fora, ou precisam se encolher, não há suporte (escadas) para que os que andam possam subir por conta própria, não há proteção na lateral para que possam ficar de pé, não há espelhos por perto para que a criança se observe.

Ações como trocar a fralda exige um grande investimento físico das professoras. Implica considerar que esta prática se repete várias vezes ao dia, o que traz o risco de sua reificação (BERGER e LUCKMANN, 2012). A reificação significa destituir a dimensão humana da ação, tanto daquele que a realiza, como daquele para quem a ação é dirigida. Berger e Luckmann (2012) revisitam tal conceito marxista quando tratam da institucionalização. Escrevem os autores que as ações realizadas cotidianamente podem, pela repetição e mecanização, eliminar a reflexão do ato.

Honneth (2008) a partir de Luckas, faz uma comparação entre a relação instrumental e a relação humana, compreendendo que a reificação pressupõe a não percepção das pessoas com as características que as tornam humanas. Ou seja, é como tratar alguém como uma coisa, como algo, despido do reconhecimento de sua humanidade.

Como possibilidade de romper a reificação, produzida principalmente na sociedade capitalista moderna, Honneth (2008) convoca a necessidade do reconhecimento, ou seja, a necessidade de assumirmos perante o outro uma postura afetiva, na qual reconhece nele o outro de nós mesmos, o próximo.

Na creche pesquisada, este reconhecimento tratado por Honneth nos convoca a perceber as crianças e os bebês como nossos outros, aqueles que podem nos orientar na ação, o que implica percebê-las como

o Tu, da composição que Buber (2007) defende no diálogo verdadeiro (EU-TU).

E de fato, sendo as crianças atores sociais não indiferentes aos contextos sociais que fazem parte, observo que as manifestações destas podem, e muitas vezes interferem na forma como as professoras elaboram a sua ação. No contexto pesquisado observei diversas manifestações/ações sociais das crianças pequenas e dos bebês que convocavam ou mobilizavam as professoras a mudar o rumo de sua ação. Os choros que protestavam pela posição não desejada (de ficar deitado no trocador) as fugas para dentro da cabana quando não desejavam trocar a fralda, as mãos que tentavam tocar o próprio corpo no momento da troca, as vocalizações, palavras que chamavam a atenção do adulto, entre outras ações que afetavam a ação das professoras.

Todavia, é preciso considerar que a resposta das professoras tanto pode acolher como cercear a ação. No que se refere à troca de fralda, observei que as manifestações e protestos das crianças sobre este momento, geralmente eram respondidos pelo desvio da atenção. Oferecer um objeto para brincar, cantar uma música para distraí-la, conversar sobre algo diferente, entre outros modos de responder, provocavam o desvio da atenção da criança sobre o seu próprio corpo, ou sobre a ação direcionada a este. Diferente do que ocorre, por exemplo, na alimentação, em que as crianças pequenas e mesmo os bebês são provocados a participar: comer sozinhos, olhar o que se oferece etc.

Estar atento às ações dos bebês e crianças pequenas nos momentos de atenção individualizada pode ajudar as professoras a rever sua ação com as demais crianças. Na creche pesquisada isto ocorria quando a ação ou as manifestações dos bebês e das crianças pequenas eram acolhidas pelas professoras como enunciados que as convocavam alterar sua ação.

No lanche a professora do G2 serve as crianças que estão sentadas à mesa pão com doce e café. Ela observa que Henrique não come o pão que lhe foi entregue. Ele deixa de lado o alimento, empurrando com a mão. "Pega Henrique." Mas o menino afasta o pão. A professora fica por alguns instantes olhando o menino. Em seguida, pega um prato com fatias de pão sem doce, e pergunta a ele: "quer sem doce." O que é aceito de imediato por ele. Quando oferece a criança ao lado pergunta: "quer pão com doce ou sem doce." (Caderno de Campo, 08 de julho de 2011)

Ainda que as cenas analisadas possam apresentar inúmeras tentativas das professoras em concretizar relações de cuidado que reconheçam as crianças e bebês como outros, como aquele que pode orientar suas ações; há, ainda, ações que apenas acontecem de forma individual, um a um, como a troca de fralda, que necessitam ser refletidas como ações educativas pedagógicas, que incidem sobre a constituição subjetiva das crianças.

5.3.2 O corpo na composição das relações entre professoras, bebês e crianças pequenas na creche

O corpo apresenta-se como aspecto importante na análise da constituição das relações sociais no âmbito da creche, tanto no que se refere à ação social dos bebês (COUTINHO, 2010) e crianças pequenas, quanto no que concerne à ação das professoras (DUARTE, 2011).

Nos estudos que envolvem crianças e a infância, o corpo tem se apresentado quase como uma categoria obrigatória, entendido como “possibilidade de instauração, vivência e comunicação” (COUTINHO, 2012) da ação social destas. Ou seja, como sugere a autora supracitada, o corpo é lugar de inscrição do verbo, a primeira matéria de ligação do homem com o mundo. “Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular do ator” (LE BRETON, 2012, p. 07)

Contudo, a decisão de tratar o corpo como categoria de análise, nas relações que envolvem adultos e crianças tão pequenas traz em si desafios, dados os componentes dualistas que o cercam, principalmente quando relacionado à infância. O corpo, compreendido na interface da natureza-cultura, razão-emoção, objeto-sujeito, carrega consigo a herança da dicotomia. Localizado por diferentes perspectivas em diferentes campos de conhecimento, o corpo ora foi compreendido como “herança de natureza biológica, ora como herança cultural, fruto de trajetória social e histórica” (BUSS-SIMÃO, MEDEIROS, SILVA, SILVA FILHO, 2010, p.151) Tradicionalmente, natureza e cultura se apresentaram como dimensões separadas nos estudos sobre o corpo, negando suas inter-relações.

A história dos estudos sobre a infância e sobre a criança, carregam a marca desta dicotomia, e apresentam a categoria corpo sob a expressão de reducionismos, ora pendendo para a biologia/natureza, ora para o social/cultural.

Autores da sociologia da infância, (JAMES, JENKS, PROUT, 1999; PROUT, 2004) observam que a defesa de que a criança/corpo deveria ser estudada como uma categoria social, e não ser deduzida a partir de diferenças biológicas entre adultos e crianças, a partir do construcionismo social, mostrou-se, em determinado momento, útil na formulação de críticas e oposições às abordagens ortodoxas pré-sociológicas naturais que predominavam nos estudos das crianças. De fato o corpo e a infância, tenderam a ser estudados por um viés biológico e não sociológico por muito tempo.

Contudo, pender a vara para o outro lado, resultou em outro reducionismo. De acordo com os autores acima, ao substituir as explicações sobre a criança e o corpo pautadas em determinismos biológicos, pelo entendimento de que estes se apresentam como efeitos de relações sociais, ignorou-se o fato do corpo/criança ser também um ente físico. Ou seja, neste novo reducionismo o corpo/criança se dissolve como ente material (natureza/biologia) para ser tratado como objeto discursivo, “não o produto de uma interação entre natureza e cultura, mas efeito de discurso.” (JAMES, JENKS, PROUT, 1999, p. 208)

Prout (2004) defende a necessidade de uma abordagem mais híbrida, em que nem cultura e nem natureza sejam excluídas. Ou seja, há a emergência de uma perspectiva que considere a dimensão natural-cultural na constituição humana.

As crianças como os adultos, são seres naturais e culturais, e considerar o corpo como categoria importante na análise das relações sociais, implica observá-lo de forma interconectada com a cultura, considerando mútuas interferências. Ou seja, é importante considerar a inteireza do ser humano, sua condição biocultural, que se constitui, ao mesmo tempo, como “totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura”. (BUSS-SIMÃO, MEDEIROS, SILVA, SILVA FILHO, 2010, p.152)

Não existe corpo sem ser culturalizado, e nem cultura sem ser corporizada. Compreender o corpo nas marcas das relações entre diferentes atores sociais, implica assumi-lo na interface entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, corpo e mente, razão e emoção, sujeito-objeto. Há uma inteireza na composição do ser humano, em que tais dimensões não se opõem, mas se completam.

Tal como Coutinho (2010) considero que o corpo é um componente da ação social, à medida que as relações sociais e a significação da ação do outro passa pela comunicação corporal. Bebês, crianças pequenas e professoras no contexto da creche estão intensamente

envolvidos em relações em que o corpo materializa suas ações e interações. Isto se refere tanto ao fato do corpo ser via comunicativa da ação social, como ao fato de que o corpo como experiência se constitui de forma contínua nas interações vividas por crianças e adultos.

Estudos como de Buss-Simão (2012) Coutinho (2010) apresentam análises importantes acerca da dimensão corporal na constituição e manifestação da ação social de crianças pequenas e bebês em instituições de educação infantil. Estes estudos revelam como a análise desta dimensão pode nos ajudar a dar visibilidade e a compreender a ação das crianças nos contextos sociais que fazem parte, a partir da ideia de que seus corpos não são apenas conformados, mas que também agem, reproduzindo ou produzindo sentidos, principalmente entre seus pares.

É pertinente observar que os espaços institucionais, como a creche, apresentam práticas, rituais, regras que visam a acomodação dos indivíduos, o que implica em um investimento sobre o controle do corpo. Mas, como observa Coutinho (2012, p: 245)

Ainda que autores como Guattari (1987) reconheçam a creche como um espaço de iniciação, uma instituição que visa incutir as semióticas dominantes do mundo capitalista, não podemos deixar de reconhecer que há uma ação por parte das crianças, bastante revelada em sua corporalidade, assim como dos adultos que estão nesse contexto, que se estruturam agindo, inclusive de modo a transformar essa lógica adaptativa, bastante presente nos processos educativos.

Na pesquisa da autora supracitada são apresentados episódios das relações dos bebês em uma creche portuguesa, em que ação social, manifestada intensamente pelo corpo, se revela como apropriação e criação de sentidos pelas próprias crianças. Ou seja, a autora evidencia em suas análises que “a experimentação por meio do corpo permite que as crianças, de modo geral, se apropriem e elaborem saberes sociais em uma dinâmica bastante ativa” (COUTINHO, 2012, p.252), possibilitando a atribuição de novos sentidos, o que não as livra de constrangimentos e choques com as lógicas institucionais que tendem a padronizar comportamentos.

Há uma ênfase importante nos estudos mais atuais (FERREIRA, 2002; COUTINHO, 2010; AGOSTINHO, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012)¹⁰² acerca do corpo como linguagem ou comunicação na ação social das crianças. Tal consideração redimensiona o entendimento da linguagem como sistema de signos convencionais, à medida que considera que as crianças são capazes de atribuir sentidos as manifestações corporais, utilizando códigos corporais como comunicação ao outro, principalmente entre seus pares. (COUTINHO, 2010).

Nas relações analisadas neste estudo, tanto as que se refere aos bebês e crianças entre si, ou deles com as professoras, observo também o corpo como linguagem, como comunicação da ação direcionada intencionalmente ao outro. As professoras que se comunicam com as crianças com olhares, toques, gestos contornados por enunciados dirigidos socialmente. Assim como as crianças que entre si, vão constituindo suas relações intensamente pelo corpo: pela convocação do olhar, do sorriso que responde ou chama, dos gestos que vão expressando e comunicando acordos, desacordos, apoio, oposição.

Contudo, escolho trazer para esta análise, a presença do corpo físico/emocional dos bebês e crianças pequenas, no cruzamento da natureza com a cultura, buscando dar visibilidade a interferência deste na composição das relações na creche pesquisada. Observo que esta presença materializada do corpo das crianças e dos bebês no espaço institucional interfere na constituição das relações vividas neste espaço, sobretudo, as que dizem respeito a ação docente.

Com isto, não desconsidero ou me oponho a perspectiva de que o corpo é constituído na interface natureza-cultura, e que a perspectiva sociocultural se apresente como imprescindível para compreensão de sua objetivação e subjetivação.

Concordo com Le Breton (2012, p. 07-08) acerca da ideia de que

Os usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e tempo nos quais a existência toma forma através da fisiologia singular de um ator. [...] O ator abraça fisicamente o mundo apoderando-se dele, humanizando-o e, sobretudo,

¹⁰² Tais pesquisas baseiam-se nos estudos de Le Breton, no campo da Sociologia do corpo.

transformando-o em um universo familiar, compreensível e carregado de sentidos e valores que, enquanto experiência, pode ser compartilhado pelos atores inseridos, como ele, no mesmo sistema de referências culturais. [...] O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõe graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social.

Neste sentido, entendo que o corpo é significado nas relações vividas de forma localizada em um sistema social, mas, também considero que os sentidos atribuídos a este não são fixos, mas recorrentemente afetados pela própria ação dos atores que se relacionam.

Mas por que dar visibilidade a dimensão físico/emocional do corpo?

A observação desta presença e interferência do corpo dos bebês, ocorreu inicialmente pela constatação da repetição das relações de cuidado físico/emocional no contexto institucional. Tradicionalmente a repetição destas ações de cuidado são analisadas pelas condições estruturais e pela dimensão da rotina, sob o entendimento que esta é um instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, que organiza e padroniza as relações entre adultos e crianças (Barbosa, 2006). De maneira geral, as relações que envolvem as ações de cuidado com o corpo, são compreendidas sob esta lógica estrutural de controle sobre as crianças, o que dificilmente poderia me opor.

Embora os grupos pesquisados estivessem submetidos a uma ordem institucional, que estabelece uma organização de tempo e espaço para o atendimento das necessidades biológicas (especialmente comer, limpar e dormir), cognitivas, afetivas e sociais, sob a ação e a intervenção das professoras, isto não ocorria de forma sincrônica e linear. Os dados apresentados nos subtítulos anteriores desta análise indicam o quanto é heterogêneo a composição destas relações, sobretudo as que dizem respeito aos bebês. As singularidades dos bebês, a constante mobilização das professoras para atendê-los, a composição de outras relações entre os bebês ao entorno destas situações, auxiliam a relativizar a ideia da linearidade das relações e da própria ação docente.

Nesta análise identifico que esta configuração heterogênea de relações simultâneas (um dorme, outro troca fralda, outro brinca no espelho, outro engatinha, outro chora) também está ligada a presença

física/biológica dos bebês, atravessada por aspectos sócio/culturais que as significam e as responde de determinadas maneiras.

A dimensão corporal dos bebês, principalmente os que possuem menos idade, possui uma forte influência dentro da organização institucional, não apenas nas relações constituídas dentro do espaço da sala de referência, como na instituição em geral. Esta influência é revelada pela constituição de especificidades que os diferenciam da posição ocupada pelas demais crianças no espaço da creche. .

Na creche pesquisada os bebês, diferentemente das crianças de mais idade, não possuíam horários fixados para dormir, e quando adormeciam na hora de alguma refeição, ou chegavam mais tarde na creche, tinham a possibilidade de se alimentar fora do horário estipulado. Esta flexibilidade presente no grupo 1, tinha como fundamento principal a ideia de que os bebês não possuíam controle sobre suas necessidades biológicas, o que permitia rearranjos na estrutura planejada pelos profissionais responsáveis. Na entrevista com as professoras do G1, é possível observar esta significação do não controle dos bebês, o que de certa forma, também revela os limites do controle dos adultos sobre estes.

Rosi¹⁰³ – De que forma, vocês organizam a rotina do grupo?

Ruth- Acho que, um pouco, a rotina é organizada por eles, a partir do grupo...

Bianca – A partir da creche

Ruth – A partir da creche, mas o encaminhamento do berçário, é a partir dos sinais que a criança dá também.

Bianca – mas tem a hora de comer, a hora de limpar a sala...

Ruth – mas assim, eles nem sempre respeitam àquela hora de comer, porque se ele está com sono ele dorme!

Bruna – É. E a gente não acorda.

Léo – É. Nós já tentamos fazer à tarde, Ruth... Eu e a Bianca já passamos por duas situações destas. Uma, nós deixamos dormir, e aí bem no fim, foi-se a janta de três ou quatro. E no outro dia, decidimos, não vamos deixá-los dormir. Nós conseguimos que eles não dormissem. Mas na hora que nós sentamos eles para dar a comida... [risos]

¹⁰³ Rosi sou eu, a pesquisadora.

Bianca – na hora que colocamos para comer eles não conseguiram... [risos]

Léo – E deu uma choradeira. E não quero, e dorme. Então foi quando nós falamos, "Deixa dormir, se der para dar a comida tudo bem, se não der, quando os pais chegarem à gente avisa: ele não jantou, porque dormiu na hora da janta."

Rosi – Como é que funciona isso com relação à cozinha?

Bianca – Ah! Elas guardam a comida se a gente pedir. Mas geralmente o pai vem buscar antes. [...] A gente percebe que as pessoas que trabalham aqui, são bem preocupadas com o berçário. Essa coisa de guardar o alimento é bem difícil para os grupos maiores. Para o berçário, quando a gente pede, geralmente elas fazem. A gente sempre avisa: estão dormindo ainda. Se precisar guardar dois potinhos, elas sempre guardam.

Ruth – Para os grupos maiores só em casos assim: se foi ao médico e avisou, elas guardam. Do contrário não. (14 maio de 2012)

As falas das professoras evidenciam a presença de uma ordem institucional, uma rotina que prevê e formata a ação direcionada às crianças por horários e regras, neste caso ligado ao funcionamento da cozinha. Mas, também revela a presença dos bebês que contradiz esta previsão temporal. Eles apresentam temporalidades heterogêneas que fogem do controle do outro. Não são apenas os bebês que não conseguem controlar algumas manifestações fisiológicas, como o sono. As próprias professoras também não conseguem, embora revelem que já tenham tentado.

Como o estudo se realizou em dois grupos etários, foi possível perceber esta posição privilegiada dos bebês, do grupo 1, ao observar que os horários e os modos de satisfazer algumas de suas necessidades, não seguiam, tão à risca o estabelecimento de regras da instituição. Esta posição se modifica com o tempo, a medida que os bebês crescem e se inserem gradativamente na ordem institucional, ocupando o status de criança na creche.

É claro que esta flexibilidade não é apenas demarcada pela manifestação biológica do corpo dos bebês, mas também, pela função atribuída aos adultos de responder, prover e proteger os bebês e crianças pequenas em suas necessidades físicas e biológicas. Como a manifestação

de muitas destas necessidades não são controladas e previstas pelo adulto, cabe a ele atendê-las sempre que estas ocorram. Há, de certa forma, uma vigilância para que tal função seja cumprida, sob o risco de acusações de negligências, vindas tanto das famílias como da instituição.

Identifiquei ao longo desta pesquisa uma série de episódios em que as necessidades físicas e emocionais dos bebês, eram manifestadas de forma a mobilizar e modificar as ações que ocorrem no grupo. São situações muitas vezes imprevistas, manifestadas de forma individual pelos bebês, que interrompem, muitas vezes, a ação que a professora havia previsto realizar.

[...] A professora começa a dar o lanche para Igor. Diego chora, enquanto engatinha sobre o brinquedo de espuma (de escalar). Sua calça está com uma mancha, e pela manifestação de incômodo, parece que ele evacuou. A professora olha o menino, ao ouvir o choro e comenta algo a respeito, [...] interrompe o lanche de Igor, e levanta-se para ir ao encontro de Diego [...] em seguida o leva para trocar a fralda. (12 de junho de 2012)

[...]A professora abaixa-se e limpa o nariz de Nika que está mexendo em alguns objetos no tapete. Há poucos metros dali, Kya chora e engatinha, na direção da professora. Esta se senta no chão, de frente para Kya que cessa o choro com a aproximação. A professora não a pega no colo, apenas a olha, acaricia seus cabelos. Kya volta a chorar. A professora pega um pano, o que a menina trouxe de casa, e a envolve, colocando-a em seu colo. Embala-a, aconchegando-a. Dá pequenas batidas em seu bumbum. [...]A professora tenta embalar Kya no bebê conforto. A menina chora. A professora a deixa ali e vai até um canto da sala, o qual eu não consigo filmar. Ela volta, limpa o nariz de William que está sentado no tapete, brincando com uma peça plástica. Em seguida, a professora senta-se ao lado do bebê-conforto e volta a embalar Kya que ainda chora. [...] (05 de junho de 2012)

[...] 08h20min Inácio e Lalinha choram. A menina sentada no chão e o menino em pé, mas ambos com o olhar direcionado às professoras, que conversam entre si, sobre as faltas das crianças do grupo. A professora

Bianca pega um pedaço de papel higiênico e vai até o menino. Abaixa-se e o limpa. Em seguida, lhe dá a mão, e caminha com ele até a estante. A auxiliar Léo, com um livro de história, senta-se no chão e o chama – “Inácio, olha Inácio! Vem cá ver!” Mas, ele não a olha, continua ao lado da professora Bianca. Esta pega um bebê-conforto da estante, forra-o com travesseiros e um lençol, [...] e coloca Arthur deitado neste. Arrasta o mesmo até à auxiliar, para que esta o embale. O menino pára de chorar, e com o embalo, adormece minutos depois. [...] em seguida, A professora pega Lalinha no colo e a leva ao trocador para trocar a fralda. (1 de junho de 2012)

A presença destas manifestações fisiológicas do corpo, externadas por manifestações emocionais ligadas as sensações de conforto e desconforto (WALLON, 1979) condensadas por aspectos culturais, num contexto coletivo, interfere enfaticamente na composição relacional dos atores sociais que fazem parte deste grupo. Revelam a composição heterogênea do grupo, pela manifestação singular do funcionamento dos corpos e das formas como ocorre sua satisfação. No que se refere a fisiologia do corpo, especialmente no grupo de 0 a 1 ano, os bebês sentiam sono, produziam seus fluidos e excrementos, manifestavam fome e outros desconfortos, em tempos muito próprios, repetidas vezes durante o dia, ainda que houvesse uma organização institucional em que se previa um horário e técnicas (MAUSS, 1974) para atender e homogeneizar estas singularidades. Esta organização institucional, revelada pela força de uma *rotinização* não exige a presença deste corpo fisiológico. Isto é visto pela constância com que as crianças exprimem a presença de suas fisiologias e emoções, de forma a cadenciar os encontros e relações no grupo, e interferir na composição da ação docente.

É importante considerar, que embora estas manifestações fisiológicas emocionais não possam ser enquadradas em um conceito de ação social, nos termos que apresentei no segundo capítulo, estas possuem uma interferência na ação das professoras. De certa forma se constitui uma interdependência. Se de um lado os bebês e as crianças pequenas necessitam das professoras para satisfazerem necessidades básicas para sua sobrevivência, de outro lado, a composição da ação docente é afetada e cadenciada pela heterogeneidade das manifestações físicas, emocionais e sociais dos primeiros. Desta forma, pela presença heterogênea dos bebês, marcada pela natureza e cultura, a composição das relações em torno da ação docente, se apresenta inevitavelmente pela permanência de

uma heterogeneidade, ainda que muitas vezes não seja percebida ou legitimada pelas professoras. Em suma, afirmo que a condição biológica dos bebês, afeta a constituição da ação docente. Gera uma interdependência, cadencia a ação das professoras, e consequentemente a composição do contexto relacional dos grupos etários pesquisados.

A interferência da condição biológica do corpo, visualizado com mais nitidez em nossa sociedade na primeira infância não pode ser confundida aqui com a perspectiva higienista presente no século XIX, em que os bebês eram visto apenas como corpos a serem alimentados e asseados. Siebert (1998, p. 81) lembra isto, ao observar que no contexto da creche, onde as ações de cuidado e atenção a estas necessidades dos bebês ocorrem repetidas vezes, corre-se o risco de formar relações baseadas no ato de “encher” (alimentar) e “esvaziar” o corpo dos bebês. Ao se tratar das ações de cuidado na infância, é mister afirmar que a criança “precisa de satisfações corporais sim, mas que lhe sejam dadas enquanto pessoa e não como vegetal”.

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

Nas cenas descritas anteriormente, sucessivamente os bebês e crianças pequenas recorrem aos adultos em busca da satisfação de algum desconforto provocado por fatores internos ou externos ao seu corpo. Os bebês reconhecem a condição do adulto, como aquele que pode respondê-los em suas necessidades. O choro aparece como uma das principais formas de solicitação dos bebês pelo adulto, e marca a movimentação das relações neste contexto. Tal manifestação era interpretada e atendida pelas professoras de diversas formas. Havia momentos que o choro era um chamado urgente, em outros era manifestação de desconforto físico,

outras vezes interpretado como estranhamento que necessitava passar. Os bebês também vão se utilizando de diferentes formas desta comunicação: choram quando querem colo, quando estão com fome, quando querem as professoras por perto, quando não desejam algo ofertado. O exemplo de Kya é bem ilustrativo, quando a menina passa a chorar para os que entram na sala, no momento em que as professoras já não a respondiam mais com o colo. A manifestação emocional ganha contorno social, e é orientada ao outro.

Wallon (1975) destaca a emoção como é um dos pontos na constituição do ser humano e na sua relação com o outro desde que nasce. É compreendida como uma função humana de natureza bio-social-psíquica. Possui uma natureza biológica porque o sistema nervoso possui centros para coordenar seus efeitos tanto no plano subcortical (sua expressão é involuntária) como no plano cortical (suscetível ao controle voluntário), e está ligada ao social porque é significada e objetivada nas relações sociais.

Assim, percebe-se que a manifestação emocional da criança, principalmente do bebê, é utilizada como forma de mobilizar o outro, neste caso o adulto, para satisfação de necessidades e desejos. Possui um valor plástico e demonstrativo significando a realização mental das funções posturais e tirando delas impressões para a consciência. A emoção consegue estabelecer esta comunicação com o outro através de um diálogo tônico que apresenta um forte componente de contágio. (CERISARA, 1997)

A interferência destas manifestações no contexto do grupo, fomenta a composição de relações cambiantes, da professora com as crianças de forma individual, da professora com o grupo e das crianças entre si, à medida que movimenta a atenção da ação docente, entre um e outro.

5.4 AS RELAÇÕES ENTRE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS E O CONTORNO DA AÇÃO DOCENTE PELA ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Chamar a atenção para o aspecto da atenção individualizada no contexto dos bebês e crianças pequenas, não possui o intuito de defender esta como uma centralidade da ação docente, sob a consideração apenas das ações de cuidado. Todavia, observo que estas ações e relações vividas com os bebês e crianças pequenas na creche, fomenta a composição de um contexto heterogêneo, composto pela condição policrônica da vida em grupo.

Como já mencionei neste capítulo de análise, no grupo dos bebês esta simultaneidade de relações se apresenta de forma constante, e no grupo das crianças pequenas de forma intensa nos momentos em que as professoras estão envolvidas com a atenção individualizada. Desta forma, a descrição destas outras relações não se localiza em momentos recortados ou destinados de forma deliberada para a atividade livre das crianças, como ocorre em grupos de mais idade¹⁰⁴. Nestes grupos pesquisados, o tempo livre para outras relações (com seus pares e com o ambiente) está diretamente relacionado com a necessidade das professoras em se envolverem com ações mais individualizadas, como cuidado. Portanto, de certa forma, esta heterogeneidade de ações e relações que ocorrem de forma simultânea se apresenta como condição imperativa da composição da ação docente nesta faixa etária.

Contudo, essa questão implica a cautela de não atribuir ao trabalho com os bebês o formato espontaneísta, caracterizado apenas pelas ações de provimento das necessidades básicas, sem planejamento e sem intencionalidades por parte dos professores. Demartini (2003, p. 97-98), chama atenção para o fato de que as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos, tendem a ser interpretadas como espontaneístas, pelo equívoco de julgar que estas múltiplas relações possam ocorrer sem planejamento, e que as professoras apenas precisam monitorar o que ocorre ao entorno, enquanto estão envolvidas com as ações de cuidado.

Neste sentido é importante afirmar que a ação docente não se funda apenas na relação direta e controladora da professora sobre as crianças, em atividades que ela dirige. Uma das funções da professora é fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si, com os objetos e com os adultos. Bondioli e Mantovani (1998), ao se referirem a uma pedagogia da relação, defendem que o papel do adulto é de facilitar e articular as trocas entre as crianças e os adultos, e a organização do espaço é um dos aspectos dessa função. Ou seja, propiciar um contexto de possíveis relações, e não de espera e/ou de dependência única das crianças em relação ao adulto.

As professoras não estarão em todas as cenas, guiando ou mediando as crianças de forma direta. Todavia, é função delas organizar um *cenário* em que bebês e crianças pequenas possam ser convidados,

¹⁰⁴ Buss-Simão (2012); Francisco (2005) identificam em suas pesquisas que as relações entre as crianças (de mais idade- 3 a 5 anos) ocorrem de forma mais intensa nos momentos identificados como atividade livre, tempo definido pelas professoras.

provocados e acolhidos em outras relações, principalmente com seus pares, de forma a ampliarem suas experiências.

Não estar em relação direta com os bebês o tempo todo, não significa, como afirma Guimarães (2008) abandono, negligência ou mesmo, ausência de ação em sua direção. Isto porque a ação educativa pode se configurar de outra forma (diferente da regulação constante da ação das crianças) pela composição de um ambiente em que elas se sintam acolhidas e apoiadas em suas ações. Organizar o espaço, prever e apoiar esta policromia, de modo a sustentar as iniciativas, acolher e respeitar os tempos de entrega e interação dos bebês entre si e com o entorno, pode se configurar como ações contornadas por uma intencionalidade, portanto educativa-pedagógica.

Em ambos os grupos observei que as professoras disponibilizavam elementos na organização do espaço de modo que as crianças e bebês pudessem viver outras relações, principalmente nos momentos em que elas estavam envolvidas com as ações de cuidado. A escolha do que dispor no ambiente era orientada por expectativas em relação às ações das crianças. Ou seja, esta organização não era neutra, mas contornada por concepções e enunciados (BAKHTIN, 1976). Presumidamente havia na forma como as professoras organizavam o ambiente marcas do binômio atenção-controle.

É importante considerar que no contexto das relações observadas, a dimensão do controle, direcionado às crianças, aparece de forma explícita. São as professoras que decidem onde as crianças podem ficar e circular, que dispõem os materiais nos ambientes, que intervém de forma a impedir ou não as iniciativas das crianças, que incitam e significam comportamentos esperados. Mesmo quando não estão diretamente atentas às crianças, as profissionais marcam seu controle sobre elas, e as crianças, desde muito cedo vão percebendo a posição que os adultos possuem de controle/autoridade naquele espaço.

Como menciona Rocha (2012), toda e qualquer ação educativa possui em si uma dimensão de controle, que precisa ser vista no confronto com a existência da ação ativa das crianças no âmbito da educação coletiva. Mesmo que a defesa seja de uma educação que se pautem em relações horizontais, dialógicas (de reconhecimento da ação das crianças); a análise do contexto real da sociedade, não nos exime de observar o controle que se faz presente, principalmente quando se trata das relações inter-geracionais, adulto-infância.

Como considerada Rocha (2012, p.4)

Na Educação Infantil a verticalidade é inevitável, porque nós somos adultos e sempre seremos na relação com a geração infantil. Somos responsáveis pela normatização, pela educação das novas gerações, portanto, não estamos no mesmo lugar que as crianças.

Isto localiza às professoras, incondicionalmente em uma posição de controle, em maior ou menor medida na relação com as crianças, ou mesmo sobre as relações estabelecidas entre as crianças, visto que estas se formam em um ambiente que é regulado pela ação das professoras. Isto não significa que as crianças sejam apenas *depositárias* daquilo que as professoras impõe ou orientam, como meras *assujeitadas*. As crianças também agem, mas é inquestionável que suas ações e relações são permeadas, e precisam lidar incessantemente com o controle institucional, representado essencialmente pela ação das professoras.

Nos grupos pesquisados observei que ao mesmo tempo que havia uma preocupação em organizar o espaço de forma que as crianças pudessem ampliar suas experiências, havia também a preocupação de ocupá-las, para que atitudes indesejáveis (como bater, chorar, correr) não ocorressem. No grupo 2, formado pelas crianças pequenas, que já possuíam movimentos mais elaborados e intensos, esta preocupação do controle era bastante visível. A colocação da TV/DVD nos momentos de troca de fralda, é um exemplo desta tentativa de controle sobre as crianças, no momento que as professoras estão mais afastadas, ocupadas em outras tarefas.

Foto 31 e 32: A TV como estratégia de controle





Fonte: da Autora, 2011.

As imagens acima ilustram a eficácia deste controle, à medida que as crianças atraídas pela TV, tendem a frear seus movimentos e relações, para ficarem receptivas ao que é exibido. Nesta composição, as professoras dizem se sentir mais seguras, pois as crianças ficam “calmas” e não correm o risco de se machucar, enquanto elas estão ocupadas. O sentido do estar calmo, é revestido pela expectativa do controle do corpo disciplinado, contido, freado.

Sem entrar no debate sobre o uso da TV nos espaços de educação infantil, observo que o uso desta estratégia, de forma recorrente no grupo 2 explicita a dificuldade de propor uma organização de tempos e espaços em que a simultaneidade de relações e ações seja considerada como aspecto pertinente a ser fomentado pela ação docente, considerando a ação ativa das crianças nesta composição. Ainda que a TV seja uma proposta a ocorrer de forma simultânea a ação das professoras em outras relações, ela muito mais limita do que considera a ação das crianças. Este argumento por si só já provoca pensar acerca dos objetivos que orientam as professoras a buscarem este recurso.

Entretanto, ainda que a TV se apresentasse como uma estratégia de substituir as professoras na tarefa de controle do grupo, observei que as crianças não permaneciam todas, ou o tempo todo, atraídas pelo aparelho. Como as professoras não estavam tão próximas, as crianças frequentemente buscavam outras possibilidades de ação, neste espaço, provocadas pela disposição de outros materiais e pela ação de seus pares.

É importante salientar que, quando as professoras não ligavam o aparelho de TV/DVD, as situações de interação entre as crianças eram bem mais recorrentes.

Foto33: Crianças do G2



Fonte: da Autora, outubro de 2011.

Foto 34 e 35: Henrique e Gú brincando





Fonte: da Autora, 05 de outubro de 2011

As professoras estão envolvidas nas tarefas de arrumar os colchões, e de trocar a fralda das crianças que acordam. Alheios a esse movimento, percebo que Henrique levanta-se e começa a correr de um lado ao outro da sala. Ele para quando chega à parede, olha para trás e vê Gú. Ele ri para o outro menino e corre mais uma vez até chegar à outra parede. Olha novamente para Gú, com certa vivacidade. O outro menino ri e sai a andar de quatro, atrás de Henrique. Este último corre rindo, encosta na parede, espera a aproximação de Gú, que vem engatinhando devagar, mas sem tirar os olhos de seu amigo. Os dois riem quando estão próximos, para em seguida Henrique percorrer a sala correndo até a outra ponta e esperar por Gú novamente. O jogo se repete várias vezes (Filmagem, 05 de outubro de 2011)

Nestas relações, as crianças criavam entre si outras formas de estar neste espaço, diferentes daquelas apresentadas pelos adultos. Mostravam-se como possibilidade efetiva da ampliação de suas experiências no contexto coletivo da creche, pelo fato de trazerem consigo a possibilidade da novidade. Segundo Arendt (1990), se por um lado, as crianças precisam se inserir numa realidade dada, por outro lado, também podem modificá-la, iniciando algo novo.

Na cena acima, Henrique convida/convoca pelo olhar o menino Gú para brincar. Ele corre, ri. O outro menino lhe responde, também com o corpo. Retribui o olhar, se abaixa e engatinha. Dá outro rumo ao convite de Henrique. Este aceita, mas sem perder seu papel, aquele que corre. Os

sentidos atribuídos e criados nesta brincadeira¹⁰⁵, não podem ser dados na sua exatidão, já que se localizam no evento vivido entre os meninos. Mas exprime composições dialógicas entre as crianças, permeada por sentidos criados na relação entre eles.

As professoras não acompanham a cena, pois estão em outras relações. Com certeza elas não podem acompanhar tudo o que as crianças fazem. Este não é o cerne da questão. Haverá momentos que o acompanhamento das ações das crianças entre si ocorrerá de forma distanciada e relativa. Todavia, o que importa é saber que tais relações existem e que precisam ser endossadas pela ação docente, não pela regulação direta, mas pelas condições dadas para que estas ocorram. Em suma, é preciso considerar que as relações vividas entre bebês e crianças pequenas são relações educativas, que interferem na constituição de suas subjetividades. Um bebê aprende com outro bebê, e não apenas com o adulto.

Entre os bebês, a ausência inicial da linguagem oral e a situação de sua constituição como ser humano nos reporta à dificuldade de reconhecê-los como partícipes de suas próprias relações, quando ainda estão constituindo a percepção de si e do outro.

Essa questão nos remete ao conceito de alteridade, que, embora seja fundamento na compreensão das relações sociais, aparece como um conceito desafiador nas análises, das relações entre bebês. Afinal, os bebês exercem alteridade entre si?

Esta questão é pertinente a medida que precisamos afirmar a importância da relação entre bebês, bem como entre crianças pequenas, de forma a reconhecê-las e valorizá-las como fazemos com as relações em que estão as professoras envolvidas.

Nesse sentido contribui Bakhtin (2006, p. 34), ao observar que a consciência de si e do outro só ocorre no processo de interação social. Ou seja, não é a alteridade ou a relação social que depende diretamente da consciência, mas o sim o inverso, é a consciência que necessita

¹⁰⁵ A brincadeira é identificada neste estudo como uma das ações recorrentes das crianças pequenas e dos bebês no contexto da creche. No corpo do texto não tratarei desta categoria, desta forma é importante apresentar uma nota acerca da concepção desta. Compreendo a brincadeira como uma atividade social, constituída de significado a partir e na relação social. De acordo com Brougère (1998, p. 21) “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.”

primeiramente das relações sociais e da alteridade para se constituir. É o mesmo o qual tratei no segundo capítulo para tratar da ação social dos bebês, como ação constituída na relação com outro, e não antes.

Isso significa que os bebês, ao definirem-se a partir do outro, seja adulto, seja outra criança ou outro bebê, vivem relações de alteridade que constituirão essa percepção (de si e do outro).

Embora tradicionalmente os diversos campos científicos e a sociedade privilegiem as ações dos mais experientes (aqueles que possuem os códigos culturais) sobre os que recém chegam ao mundo, a visibilidade da ação ativa das crianças pequenas torna-se necessária, ao observar que nessa relação não está ocorrendo apenas a sua constituição, mas também a do outro. Isso não se refere às relações de alteridade apenas com os adultos na definição recíproca de seus papéis, mas também entre meninos e meninas, constituídos por aspectos sociais comuns e diversos que interferem na composição de suas presenças subjetivas nas relações intra e inter-geracionais. (SCHMITT, 2008, p. 150)

É importante observar que nas relações entre e com as crianças pequenas não está presente apenas a quantidade de experiência, na definição do mais ou menos experiente, daquele que sabe mais ou daquele que sabe menos, mas essencialmente a diversidade dessas experiências. Essa observação está incluída nas discussões tecidas por Sarmento (2005) a respeito da heterogeneidade que compõe a vida das crianças e invoca o caráter plural das infâncias.

A princípio, no grupo 1, havia uma predominância de episódios em torno das relações dos bebês com as professoras e com o ambiente. Com o tempo, passo a identificar uma inversão, com um crescimento de episódios interativos entre os bebês. Três motivos podem ser observados nesta transição: a) no começo da pesquisa os bebês estavam em processo de inserção e buscavam muito pelos adultos; b) o desenvolvimento dos bebês – a conquista de movimentos como engatinhar e andar ampliam suas possibilidade de interagir com outros bebês; c) o tempo de convívio que incide sobre a constituição de vínculos e reconhecimentos entre si.

Foto36, 37 e 38: O olhar/diálogo entre Igor e Diego



Fonte: da Autora, maio de 2012.

As relações sociais entre os bebês se constituem pela condição de não indiferença deles entre si. Ou seja, os bebês se percebem e respondem a manifestação de suas presenças. Na cena acima, Diego e Igor, olham-

se, sorriem um para o outro. Ficam algum tempo a andar e a se olhar. Até que Igor oferece seu copo de água a Diego. Este abre a boca, aceita. Os dois riem depois.

Esta e outras cenas evidenciam a capacidade dos bebês de iniciar um contato social com o outro coetâneo e também de responder a ele, dando início e continuidade a diálogos formados por outras formas de expressão que não sejam a palavra oral direta.

Segundo Guimarães (2006), se tomarmos como referência a ideia bakhtiniana de que as situações dialógicas são relações de sentido que envolvem os sujeitos situados socialmente, podemos compreender que as situações de encontro, de iniciativa e respostas entre os bebês no contexto da creche, fomentam a constituição de diálogos. Mesmo considerando que os significados e sentidos ainda estão sendo apropriados pelos bebês, nas situações circunscritas, momentâneas que eles vivem, é possível observar posicionamentos, respostas constituídas entre os bebês, que contribuem para a formação subjetiva do eu e do outro.

O olhar apresenta-se como uma das principais manifestações interativas dos bebês. Como menciona Anjos (2006) o olhar convoca a presença, afeta a si e outro. Na cena acima, Igor e Diego utilizam-se do olhar. O olhar chama, convoca, aproxima.

O olhar não faz barulho. Ele não anuncia verbalmente o que está acontecendo. Desta forma, muitas vezes é negligenciado. No grupo dos bebês, o olhar é ainda mais sutil. Tão sutil que por vezes as professoras interrompiam eventos interativos sem se dar conta. Tardos (2006) orienta que os adultos, ao se relacionarem com os bebês devem buscar saber para onde eles estão olhando.

Esta não era uma prática constituída na creche pesquisada. Embora as professoras observassem os bebês em suas relações, anunciassem sua aproximação para realizar alguma ação, a atenção com o olhar do bebê, para onde este olhava, pouco ou quase nunca eram visto. O que chamava a atenção das professoras, era o movimento dos bebês, interpretados como a realização de alguma ação ou relação estabelecida com outros. Nestas situações o olhar dos bebês fazia parte do evento, mas não era o ponto central da observação.

Identifiquei diversas vezes neste grupo, a atenção das professoras sobre os movimentos, gestos, ações e interações dos bebês no ambiente. Algumas destas situações observadas eram vividas de forma solitária pelos bebês, que ficavam envolvidos com a percepção do entorno ou sobre seu próprio corpo. Uma atitude recorrente das professoras diante destes eventos, era a não interrupção das ações dos bebês, o que demonstra, a meu ver, o reconhecimento da ação destes sobre seu própria

constituição. Ou seja, experimentar o corpo, realizar tentativas de novos movimentos, estar envolvido na observação de algum objeto, era considerado como atividades importantes realizadas pelos bebês. Abaixo algumas cenas destas ações:

Fotos 39, 40, 41, 42, 43, 44:

Yara experimentando seus movimentos ao escalar



Fonte: Da autora, 27 de março de 2012

A cena acima ocorreu sob a observação da professora. Yara escala o brinquedo de espuma com muito esforço. Ela demora, experimenta colocar o pé no lugar mais adequado, ajeita o corpo diversas vezes, até

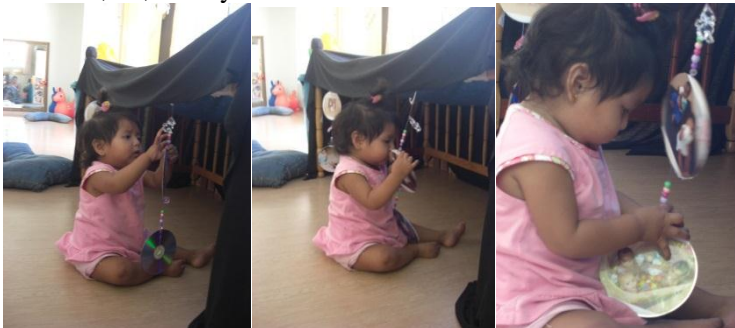
conseguir chegar ao topo. Fica por minutos sobre o brinquedo, para em seguida descer. A descida, parece mais difícil. Ela demora mais. As vezes parece que não vai conseguir. Mas, continua até chegar ao chão. Durante todo o percurso, ao lado, a professora a olha, mas não a interrompe. Yara também não solicita ajuda, persiste até o final.

Identifico nesta cena o acolhimento da professora em relação a ação de Yara. A ação não é direcionada à professora, envolve apenas a menina, o seu corpo e o brinquedo. Mas a postura de olhar, esperar, observar, indica a não indiferença da professora em relação a situação, e pontua a possibilidade da ação docente ser orientada e constituída por outra lógica. A mediação da professora na situação, está localizada na organização do ambiente para que tais situações ocorram, e na própria posição da espera, ao dar tempo e oportunidade para que Yara possa, de forma autônoma, perceber as possibilidades de seu corpo e de seus movimentos. A ação dos bebês pode, como ilustra a cena, orientar a ação docente, quando reconhecida e acolhida como forma de atuação no contexto, e sobre sua própria constituição.

Bondioli e Mantovani (1998) escrevem que a autonomia não significa a separação entre crianças e adultos, mas sim a segurança de realizar escolhas e experimentar o ambiente, sabendo que há alguém que acredita nela. A cena acima concretiza esta perspectiva das autoras, de modo a entender que a não intervenção direta sobre as crianças pequenas e sobre os bebês não significa ausência de ação.

Outros episódios, com os bebês envolvidos em ações mais solitárias, aparecem na pesquisa, sem que fossem interrompidos pelas professoras. Abaixo, imagens de Kya entregue a observação de um móbile. Atenta ao objeto, a menina mexe, balança, observa, contempla, sem ser interrompida.

Fotos 45, 46, 47: Kya com o móbile



Fonte: da Autora, abril de 2012

Outro episódio é o de Diego, “vasculhando” as frestas do berço (usado como sofá) e as rasuras do piso. Curiosidade inusitada, mas que deixa o menino entregue por vários minutos.

Fotos: 48, 49, 50: Diego a vasculhar



Fonte: da Autora, 22 de março de 2012

Assim, observo que estas cenas, não são de abandono ou de indiferença das professoras, mas de aberturas e de possibilidades para que os bebês possam, mesmo dentro de uma instituição de educação coletiva ter espaços e tempos para entrega de si mesmo. Emmi Pikler (FALK, 2006) pontua que cabe ao educador (professor) propiciar aos bebês liberdade de movimento, a fim de que ele possa perceber a potencialidade e os limites de seu corpo.

Neste sentido, a ação docente, pode ser reconhecida, também, como postura que acolhe, observa, espera, dá espaço e tempo para ação do outro. Ou seja, não é uma ação que apenas dirige, controla, mas que também dá condições para que a ação do outro possa dialogar e se constituir de forma concomitante e simultânea a outras ações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas em uma instituição de educação infantil, a fim de compreender como a estrutura destas relações marcam, de maneira específica, a composição da ação docente com crianças de 0 a 2 anos. Parti da perspectiva apresentada nos estudos de Tardif e Lessard (2005) de que a docência é uma atividade humana interativa, e que portanto se funda na relação com outros.

A consideração do caráter relacional da docência, apresenta-se como uma perspectiva importante, a medida que admite-se que as relações em torno da ação docente não são de mão única. Ou seja, a professora não atua sobre um objeto inerte, mas com outros seres humanos, que se expressam e se posicionam na relação.

Contudo, mesmo considerando o caráter relacional da docência, a maioria dos estudos que tratam desta, mesmo ao descrever e considerar as especificidades de cada área, remetem-na de forma inquestionável à sua significação e origem: o ensino. De maneira geral, a concepção de ensino centra-se na própria origem da palavra docente e remete ao entendimento de uma relação baseada em transmissão-recepção de conhecimento, implicando em uma ação ativa do que ensina e passiva do aprendiz.

Desta forma, o conceito de docência em si não responde as especificidades da educação infantil, pois ignora a existência de outras ações exercidas pelas professoras desta área, principalmente as ações ligadas ao cuidado com o corpo e com a emoção, considerado menos “nobre”, ou menos “educativo”. Além disto, a centralidade na ação da professora, no sentido da transmissão, tende a desvalorizar as próprias relações e interações estabelecidas entre as crianças, bem como a ação destas no contexto educativo.

Observei a necessidade de ampliar o sentido atribuído à docência, visto que seu significado de origem, não dá conta de descrever o trabalho e a ação exercida pelas professoras que atuam com crianças pequenas. A especificidade da docência com crianças pequenas está implicada com a construção de um perfil profissional que considera sua ação integrada às ações das crianças e famílias, de forma contextualizada e tem, o que portanto, lhe dá características específicas.

Em síntese, defendo que a ação docente com crianças exige das professoras o reconhecimento de que a vulnerabilidade das crianças pequenas é concomitante à sua capacidade de agir e participar dos processos de socialização e educação. Sua ação está atrelada à

organização intencional e sistemática de diversas ações e relações, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando por práticas que permitam experiências de diferentes naturezas: estéticas, lúdicas, expressivas, corporais, etc.

A docência na educação infantil não tem apenas a preocupação sobre a relação professora-crianças, mas também a função de fomentar um conjunto de outras relações que incidem sobre a constituição da experiência das crianças no âmbito educativo. Estas relações inclui, tanto as que envolve professora crianças, como as crianças entre si e com a cultura. Entendo tal como Duarte (2011) que a docência na educação infantil está envolta por relações e interações que envolvem seres humanos de pouca idade. A forma como ocorrem estas relações estão permeadas de enunciados, nem sempre refletidos em sua intencionalidade, que direta e indiretamente vão contribuindo para constituição das crianças em suas múltiplas dimensões. Estes enunciados podem estar presentes nas relações diretas professora-crianças, ou marcados na forma como a profissional organiza o tempo e o espaço para as interações entre as crianças.

Na trilha de compreender que a ação docente está implicada com as relações que as crianças vivem dentro da creche, senti a necessidade de afirmar o papel dos bebês e das crianças pequenas como atores sociais, que atuam no contexto de suas relações educativas. Desta forma busquei um diálogo com outros campos disciplinares, nomeadamente as Ciências Sociais, Psicologia Histórico Cultural, considerando a complexidade da afirmação da ideia do bebê como ator social, capaz de *fazer ações* (GIDDENS, 2003; FERREIRA, 2002) que interferem (e são interferidas) nos contextos sociais que fazem parte.

Considero que a afirmação da ação social dos bebês não é algo resolvido nem na área da Sociologia, nem em outros campos de conhecimento que buscam dar visibilidade a sua atuação nas relações que os envolvem. Embora autores, como Coutinho (2010), contribuem para o entendimento e a afirmação do bebê como ator social, portanto capaz de fazer ações sociais, o debate em torno do tema exige a ampliação do diálogo, visto que ainda pouco conhecemos a atuação e a interferência dos bebês nos contextos que fazem parte.

Considerarei que o entendimento da ação social, tratado apenas com base na teoria da ação weberiana, ou mesmo da consciência prática de Giddens (2003), não possibilita incluir as manifestações dos bebês com poucos meses de vida na relação com seus pares ou adultos como ação social. São manifestações, identificadas aqui como ações, manifestações comunicativas (chorar, rir, movimentar) que, mesmo não havendo uma

consciência prévia, ou mesmo não sendo articulada de forma subjetiva/intencional clara, interferem no âmbito das relações que os bebês estabelecem com o meio social.

Considero que o caráter social da ação das crianças bem pequenas não é imanente em si. O ser humano não nasce com intencionalidade em suas ações ou atribuindo sentidos a estas. A ação social nasce na e da relação com o outro, e este processo constitutivo inicia-se desde o momento do nascimento. Isto parece claro no contributo teórico de Wallon (1975) e Vigotski (1998; 2000), no campo da Psicologia, ao considerarem que as reações orgânicas presentes de forma prevalente no início da vida do bebê humano transformam-se em ações com intencionalidade, sentido e direção a partir dos processos de interação com outros, situados social e culturalmente.

Desta forma a ação social, compreendida como aquele dotada de sentido, com intencionalidade e direcionada ao outro, não precede à relação social. Ela se constitui a partir da relação com outros, desde o nascimento. Isto implica observar que a interferência do bebê nos contextos sociais, é resultante das relações que este vive com outros, significada e contornada pela ação do outro, o qual vai contribuindo, dialogicamente para constituição do bebê e de sua ação. O termo dialógico é pertinente nesta defesa, visto que nestas relações não são só os bebês que se constituem, mas também aqueles com quem ele se relaciona.

Desta forma a ação docente, fundada na relação com outros, não apenas interfere na constituição dos bebês, mas também é interferida pelas relações que a envolve. Isto significa que a atenção sobre as relações sociais no âmbito da creche não é de interesse apenas para compreender os processos constituintes das crianças a partir das práticas educativas, mas também, matéria prima para compreender os contornos da própria docência, de forma situada e atenta as especificidades que contornam aqueles a quem a ação é dirigida.

A pesquisa foi realizada em uma creche pública municipal de Florianópolis, por meio de um estudo etnográfico, envolvendo dois grupos, um composto por bebês com idade de 0 a 1 ano, e o outro com crianças pequenas de 1 a 2 anos, e suas respectivas professoras. A escolha por realizar a pesquisa em dois grupos diferentes, apresentou desafios no momento da análise dos dados. Apesar destes pertencerem a mesma instituição, eles apresentavam muitas diferenças entre si, não apenas ao que concerne a subjetividade de adultos e crianças que faziam parte destes, mas a própria configuração da posição deles no âmbito institucional. Observei que a identificação das crianças guiada apenas

pela menção da faixa etária – 0 a 2 anos – não contribuía para o anúncio de sua identificação. Em síntese, ser bebê na creche apresenta especificidades que o difere da posição das demais crianças. Isto não apenas ao que se refere ao desenvolvimento de cada idade, mas enfaticamente pelo papel social que é atribuído a cada um nas relações vividas neste espaço.

Na creche pesquisada os bebês do G1, possuíam uma posição significada a partir do entendimento de sua fragilidade, o que se configurava em uma potência de liberdade (relativa) a qual as demais crianças não gozavam. Com os bebês não havia a exigência de ações em tempos tão rígidos como ocorria com as demais crianças, a partir do G2. E ainda, os sentidos atribuídos a ação docente na relação com bebês e com as outras crianças pequenas também se diferenciava. Ainda que ambos os grupos pesquisados apresentassem características em comum que afetavam a composição das relações educativas, principalmente no que concerne as relações de cuidado, observei que a ação docente começa a ser significada de maneira diferente a partir do G2. Isto se observa pela constância de uma composição permanente de ações e relações híbridas e heterogêneas no grupo dos bebês, enquanto que no G2, as professoras começam a inserir as crianças em tempos mais controlados, em que a atividade dirigida, centrada na professora começa a surgir. Estas diferenças não foram tratadas de maneira enfática, o que de certa forma anuncia a necessidade de estudos para aprofundar.

Cabe considerar que a decisão de identificar as crianças que participaram da pesquisa em duas categorias – bebês e crianças pequenas – se origina destas observações obtidas no percurso da elaboração desta pesquisa, sob a consideração dos sentidos criados pelos atores sociais no contexto pesquisado. Acerca disto, observo que a subcategorização da infância apresenta-se na atualidade como uma problemática, visto que as fronteiras na classificação dos grupos etários, ainda que constituídas a fim de dar visibilidades as suas especificidades, são pouco precisas e não apresentam uma universalidade. (GOTTLIEB, 2000)

A área da educação infantil, de maneira geral, enfrenta esta problemática de dar visibilidade as diferentes singularidades das crianças dentro da categoria geracional infância, sob o risco de estabelecer cisões e hierarquias de maneira demasiada. No caso dos bebês, esta problemática aparece de forma enfática a medida em que se questiona, quem são os bebês? Até quando se é bebês? Qual a diferença entre ser professora de bebês e crianças?

Apesar dos bebês, no campo da educação infantil, serem identificados como pertencentes a categoria da educação 0 a 3 anos, esta

não é uma definição tranquila, visto que ter seis meses de idade e ter dois anos, apresenta muitas diferenças, não apenas no que concerne ao desenvolvimento psíquico, mas também no que se refere as significações atribuídas a estas idades e as expectativas relacionais que se criam culturalmente em torno delas. Algumas documentações de Orientação Pedagógica, como o currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis¹⁰⁶, apresentam classificações etárias, como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, para dar visibilidade a especificidade presente em uma e outra idade. Esta classificação, ainda que busque dar visibilidade as especificidades que possam ter cada faixa etária, corre o risco de ser interpretada sob a mesma lógica da classificação etapista da Psicologia do Desenvolvimento, a qual a área da Educação já teceu várias críticas.

No caso desta pesquisa, a escolha pela divisão em duas categorias – bebês e crianças pequenas - seguiu as significações atribuídas pelos atores na instituição pesquisada, respeitando a orientação da Etnografia em considerar os sentidos presentes no conjunto das especificidades da vida cotidiana. O pesquisador precisa se comprometer com um trabalho de “descrição densa” (GEERTZ, 1989) caracterizado pela contextualização (social e cultural) das ações, embrenhada de sentidos compreendidos pela imersão ao campo.

A pesquisa em campo ocorreu durante um ano, seis meses em cada grupo, e teve a filmagem como principal ferramenta metodológica. A escolha pela vídeo-gravação teve como intuito ampliar a possibilidade de captar e compreender as relações deste contexto, dada a complexidade que envolve estas, sobretudo ao que concerne ao aspecto comunicativo, devido aos inúmeros e constantes enunciados que não são dados exclusivamente pela verbalização, mas por outras vias, envolvendo principalmente a dimensão do corpo. Isto implicou em não apenas ouvir, mas, sobretudo, estabelecer um exercício intenso de olhar, ver e reparar suas ações e relações do contexto pesquisado.

A descrição densa das relações no contexto da creche, foco desta pesquisa, interroga a linearidade temporal e a identificação da docência como uma sequência de ações ocorridas apenas nas relações dirigidas unilateralmente pelas professoras. Quando aumentamos a lente que usamos para olhar esse contexto através de um recorte temporal, observamos não a sequência, mas uma composição heterogênea,

¹⁰⁶ Documento que será publicado em breve.

composta por diversas ações e relações coexistentes, configuradas pela ação dos diferentes atores que desse fazem parte.

A observação desta policronia (HALL, 2005) entendida aqui como vários eventos que ocorrem ao mesmo tempo, é identificada pelo termo “multiplicidade simultânea” e corresponde ao conjunto de relações e ações sociais que professoras, bebês e crianças pequenas estão envolvidos cotidianamente. Esta multiplicidade como característica da ação docente, não é centrada apenas nas várias ações que a professora realiza ao mesmo tempo. Não se trata apenas de uma polivalência, embora possa se afirmar que as professoras de fato realizam muitas tarefas de forma simultânea. A multiplicidade simultânea é aqui aferida as inúmeras relações que se constituem no âmbito dos grupos de bebês e crianças pequenas na creche, o que inclui também as relações vividas das crianças entre si e com o ambiente.

Ainda que a ação docente seja a ação da professora e não da criança, neste contexto múltiplo de relações, esta função encontra-se diretamente ligada à presença e às ações das crianças e dos bebês, visto que as condições para que uma e outra ação se efetive neste espaço estão interligadas. Observo que professoras, bebês e crianças pequenas estão inseridos em um espaço social, de convívio coletivo, que exige um envolvimento intenso uns com os outros, e a manutenção de atividades concomitantes, ainda que contornadas por relações de poder e dependência. (GIDDENS, 2000)

Embora a heterogeneidade seja na atualidade uma reivindicação e uma orientação para a composição das relações educativas na educação infantil, (BRASIL, 2009) observo que no contexto dos grupos de bebês e crianças pequenas, esta se apresenta quase como imperativa, dadas as singularidades que contornam esta faixa etária. Os bebês, principalmente, chegam à creche com temporalidades muito próprias, que incidem sobre a composição da ação da professora e das relações que são vividas neste contexto.

Eles apresentam necessidades biológicas, físicas e emocionais que precisam ser atendidas ou auxiliadas pela ação direta dos adultos de forma mais intensa do que ocorre com as crianças de mais idade. Tais cuidados são, na maioria, constituídos de forma individualizada, o que provoca um movimento intenso na composição das relações. Isto porque desloca a professora da centralidade do grupo, implicando que as crianças e os bebês tenham mais tempo para outras relações, que não são dirigidas de forma imediata pela professora.

Observei que a recorrência das ações de atenção individualizada nos grupos de bebês e crianças pequenas fomenta um contexto relacional

múltiplo e cambiante, em que são produzidas relações educativas variadas com as crianças. Esta situação endossa a fomentação da multiplicidade relacional simultânea, como aspecto a ser considerado no contorno da ação docente com esta faixa etária.

Observo que esta composição, exhibe, com mais ênfase, relações que historicamente não foram consideradas como educativo-pedagógicas, e conseqüentemente, foram desvalorizadas na configuração da ação docente, quais sejam: as relações constituídas em torno das ações educativas de cuidado corpóreo/emocional e as relações entre as crianças, e delas com o contexto. Paradoxalmente, estas relações são as que mais ocorrem no espaço da creche. De um lado as professoras estão intensamente envolvidas no atendimento das necessidades de cuidado corpóreo-emocional das crianças, e por outro, o fato destas ações ocuparem grande parte do seu tempo, possibilita aos bebês e crianças pequenas, viverem relações intensas entre si e com o ambiente.

Neste sentido chamo a atenção para estas duas composições relacionais: a atenção individualizada e as relações entre os bebês e as crianças pequenas, de forma interconectada. Ambas precisam ocorrer, e as condições de uma afere na qualidade da outra. Falk (2004) observa que a qualidade da atenção individualizada, vista aqui também como um direito das crianças no espaço coletivo, só pode ocorrer se a professora aposta em um ambiente organizado que possa acolher e apoiar as relações entre os outros bebês.

Acerca da singularidade, compreendo tal conceito de forma relacionada ao conceito de subjetividade de Bakhtin (1993). Para o autor singularidade está ligado a ideia de unicidade, daquilo que não se repete. A subjetividade do ser que possibilita isto, a medida que ele contribui para criação de novos sentidos, a partir de seu lugar único. Mas subjetividade não emana do biológico ou da natureza. Esta é constituída na relação com outros, fincada no social. Desta forma, entende-se que as relações que os bebês vivem na creche contribuem para constituição de sua subjetividade. Como este processo não é de via única, mas ocorre de forma dialógica, importa afirmar que nestas relações o bebê também se constitui como Outro, de forma a poder afetar a constituição dos adultos. Todavia, é importante que os adultos, as professoras no caso reconheçam a posição de outro, a qual o bebê ocupa.

No sentido de unicidade, a atenção individualizada exige a atenção dos atos e enunciados orientados às crianças e aos bebês, de forma que estes sejam tratados como pessoas, reconhecidos como outro, como Tu, e não como isto. (BUBER, 2007)

Na creche pesquisada, o grupo 1 apresenta um cenário de relações em que a singularidade dos bebês ganha mais evidência do que o grupo das crianças pequenas. Isto é visível pela flexibilidade dos tempos, pela recorrência de relações que se guiam pela manifestação dos bebês. No grupo 2, o das crianças pequenas, há uma institucionalização mais marcada nas relações, em que os tempos e atendimento de algumas necessidades das crianças seguem horários predefinidos.

Observei que um dos aspectos que possibilitava esta flexibilidade no G1, era a condição física/emocional dos bebês, entendida pelas professoras, sob a perspectiva da falta de controle. Ou seja, os bebês não possuíam controle sobre suas necessidades biológicas, o que permitia rearranjos na estrutura planejada pelos profissionais responsáveis.

Desta forma identifico que esta dimensão biológica/emocional do corpo possui uma influência sobre a composição das relações sociais dos bebês na creche e incide sobre a composição da ação docente.

Não se pode traduzir esta interferência como uma ação consciente dos bebês em relação ao contexto em que estão. Todavia, a impossibilidade de não transposição ou controle imediato dos adultos perante a manifestações, tais como fome, sono, choro, entre outros, dos bebês, forma contornos próprios na composição da ação docente nesta faixa etária. Outrossim, observo, que tal característica dos bebês, marcada pela condição biológica na relação social no contexto da creche, apresenta-se como uma potência, à medida que eles não são tão controlados pelos adultos, como se observa com os grupos maiores.

Na observação das relações que se formavam ao entorno da atenção individualizada, identifico as ações e relações vividas pelos bebês e crianças pequenas entre si e com o ambiente. Estas ocorrem, muitas vezes, sem a interferência direta das professoras, e marcam um tempo de maior liberdade, principalmente para os bebês, que vivem esta condição de forma contínua. Estas outras relações que ocorrem no espaço sem a interferência da professora exigem a ampliação do entendimento da ação docente, incluindo a função de fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si e com o ambiente. As professoras não estarão em todas as cenas, guiando ou mediando as crianças de forma direta. Todavia, é função delas organizar um *cenário* em que bebês e crianças pequenas possam ser convidados, provocados e acolhidos em outras relações, principalmente com seus pares, de forma a ampliarem suas experiências.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia A. **O espaço da creche: que lugar é esse?** Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

_____. **Formas de participação da criança na educação infantil.** Tese de Doutorado. Sociologia da Infância. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Setembro de 2010.

AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de Significações: perspectiva para a análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, mar. 2000, p. 115-144.

AMORIM, Katia de Souza; CARVALHO, Ana Maria A.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, SILVA, Ana Paula S. (orgs.) **Rede de Significações**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

AMORIM, Katia de Souza; ANJOS, Adriana M. dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; VASCONCELOS, Cleido Roberto F. A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia: Reflexão e crítica**. V. 16, n.2. Porto Alegre: 2003.

AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. **Entre o dever-fazer e o viver da criança: a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2001.

ANDRÈ, Marli Eliza D. A. de **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 1995. (Série Prática pedagógica).

ANJOS, Adriana Mara dos. Interações de bebês em creche. In: **Estudos psicológicos**. Set.-dez. 2006, vol. 9, n.3 p.513-522.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As Professoras de Crianças Pequeninhas e o Cuidar e Educar: um estudo sobre as práticas**

educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV, V.N) Discurso **na vida e discurso na arte**. Tradução de Cristóvão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", apêndice in Voloshinov, V.N. **Freudianism: a marxist critique**. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2003

_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003

_____. **Por uma filosofia do ato**. (Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tessa) 1993 (mimeo)

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed..São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia; SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação**. V 23, Janeiro/Junho, Florianópolis: 2005.

BARBOSA, I.G. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. MEC: Consultoria Pública, 2010a.

_____. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CDROM

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.

BARBOSA, Marinalva Vieira. Sujeito, linguagem e emoção a partir do diálogo entre Bakhtin e Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza B. ; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.) **Emoção, memória e imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011. p.11-34

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998

BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104.

BONDIOLI, Anna. MANTOVANO, Susanna. (Org.) **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos. Uma abordagem reflexiva**. 9ª ed. Porto Alegre: Art. Med. 1998.

BONOME, Catarina de F. **Brincando na creche: atividades com crianças pequenas**. Dissertação de Mestrado. USP. Ribeirão Preto. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990a. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Congresso. Senado. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF, 1995.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15/03/2012.

_____. Ministério da Educação. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF, 1998a. v. 1-2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998b. v. 1-3.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. Relator Edla de Araújo Lira Soares. Parecer n.º CEB 0/99 aprovado em 29 de janeiro de 1999. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.º 5, de 17/12/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: `Perspectiva, 2007.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias: após a morte da infância**. (Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino) 2004. (no prelo)

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**; um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. FE-UNICAMPI, 1997.

BUJES, Maria Isabel E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUSS-SIMÃO, Márcia . **Relações sociais em um contexto de educação Infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese de Doutorado.– PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco E. de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e Infância: natureza e cultura em confronto. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.26, n.03, dez.2010, p.151-168.

CAMERA, Hildair. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde:** possibilidades interativas entre bebês. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994. p.31-42.

CAMPOS, Maria M, Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p.121-131, Jan./dez. 2008.. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____ Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: BRASIL. Mec. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A Qualidade da educação infantil brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 127, jan./abr. 2006, p. 87-128.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula:** gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CAMPOS, Roselaine. “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

CARVALHO. Mara I. Campos; RUBIANO. Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA.

Zilma de Moraes Ramos de (org.). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez. 2000.

CASTRO, Joselma S. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

COHN, Gabriel. Alguns problemas conceituais e de tradução em Economia e Sociedade. In: Max Weber. Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. 4ªed. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora da UNB, 1998, p. XIII-XV.

CORSARO William A. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares de crianças pequenas** Department of Sociology, Indiana University, Bloomington USA [2004?] (mimeo)

_____, Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005 . pp: 443-464

_____, **Sociologia da infância**. 2ª ed. Trad. Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. A reprodução Interpretativa no Brincar no .Faz-de-Conta. Das Crianças. In: **Caderno de Pesquisa**, nº11, FCC, São Paulo, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

_____, Ângela Maria Scalabrin. **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.

_____, Ângela Maria Scalabrin. O corpo dos bebês como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto (orgs.). *Corpo Infância: exercícios de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012, p.240-258.

CRUZ, Maria Nazaré da. **As palavras e gestos no jogo interativo**: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche. Dissertação de Mestrado Educação. Universidade Estadual de Campinas. 1995

DAVID, Myriam. APPELL, Geneviève. **Lóczy ou le maternage insolite**. Toulouse (FR) Érès, 2012.

DA MATA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.) **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar editores. p.23-35, 1978.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DEL TAILLE, Yvez et alii. **Piaget, Vigotski e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Samumus, 1993.

DELALANDE, Julie. **La cour de récréation**. Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes, França: Presses Universitaires de Rennes, 2001

DERMARTINI, Patrícia. **Professoras de crianças pequenas**: um estudo sobre determinantes que compõe as suas práticas pedagógicas. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011

FALK, Judit (ed.) **La conquesta de l'autonomia**. 3ª ed. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. 2011^a

_____. **Lóczy,educación infantil.** 3ª ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011b.

FANFANI, Emílio T. Condição Docente. In: FANFANI, E.T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FARIA, Ana Lucia G de. **Educação pré-escolar e cultura.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Editores Associados, 1999.p. 67-99.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos.** Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FLASH, Flávia. Educação Infantil: **A educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação.** Dissertação de Mestrado. Psicologia. UFRGS. 2006.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Conversando com educadoras e educadores de berçário:** relações de gênero e classe social na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2000.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Maria Tereza de A. **Vygotsky e Bakhtin.** Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1993.

GAITÁN, Lourdes. **Sociologia de la infância**. Análisis e intervención social. Madrid: Editorial Síntesis S.A., 2006.

GEERTZ, Glifford. Uma descrição densa: por um teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Glifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT. 1989.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade de estrutura**. Oeiras: Celta Editores, 2000.

_____. **A constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

Gottlieb, Alma. (2000). "Where Have All the Babies Gone? Toward an Anthropology of Infants (and Their Caretakers)." **Anthropological Quarterly**, n. 73, vol. 3, p. 121-132.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRANA, Kátiuska M. **Um estudo exploratório**: a interação socioafetiva entre bebês. Mestrado em Educação. Universidade de Campinas SP. 2011.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese de Doutorado. PUC. Rio de Janeiro. 2008.

GUIMARÃES, Daniela, GUEDES, Adrienne O. BARBOSA, Silvia N. Cuidado e cultura: propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina (orgs.) **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas SP: Papyrus, 2013. p. 243-258.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). In: **Psicologia USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, p.313-336.

HALL, Edward. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HONNETH, Axel. **Reification**. A new look at an old idea. New York: Oxford University Press, 2008.

HOUASSIS, A. Dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. Lewes: Falmer Press. 1990.

JENKS, Chris. (ed) **The Sociology of Childhood: Essential Readings**, London: Batsford. 1982.

_____, Chris. Investigação *Zeitgeist* na infância. In: CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, p.55-71, 2005.

JEVEAU, Claude. Criança, Infância(s), Crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: **Educação & Sociedade**, 2005, vol.26, n. 91.pp.379-389.

JOBIM E SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: Solange Jobim e Souza; Maria Teresa Freitas; Sonia Kramer. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail ,Bbakhtin. 1ed.São Paulo: Cortez, 2003, v. 1, p. 77-94.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

KOMULAINEN, Sirkka. The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. In: **Childhood**. September, 2007, pp.: 11-28.

KRAMER, Sônia. **Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie**. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003 (b). pp. 83-106.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: _____. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **A sociologia do corpo**. 3. ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Tradução de Luis Alberto Salton Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LESSA, Juliana S. **O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011

LESSARD, Claude (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 13 de Fevereiro de 2009. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 09, pp.119-128. Consultado em [20/08/2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 137-155.

MACHADO, Maria Lúcia. **Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional pedagógico para as creches e pré-**

escolas. Trabalho apresentado na 16 Reunião Anual da ANPED., Caxambu, Minas Gerais, (mimeo), 1993.

MARTINS, José de Souza. A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. In: **Estudos Avançados** 16 (45), 2002, p. 223-249.

MARANHÃO, Damaris. O cuidado como elo entre saúde e educação. In: Cadernos de Pesquisa. Nº 111, p.111-133, dez./2000.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. v. II. São Paulo: Edusp, 1974.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 20, 1º semestre de 2005, p.77-101.

MORGENSTERN, Sara. Professor/Docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

_____. Reflexiones Sociológicas em torno a los docentes: la paradoja entre su vulnerabilidade y su potencialidade profesional. In: OLIVEIRA, Dalila A., FELDFEBER, Myriam. **Nuevas Regulaciones educativas em América Latina: políticas y procesos del trabajo docente**. Lima: Asociación cível Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Edutorial, 2010. p.17 – 54.

MUSATTI, Tullia. Modalidade e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 189-201

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.

NEYRAND, Gerard. **L'enfant, la mère et la question du père: un bilan critique de l'évolution des saviors sur la petite enfance**. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

NOVAES, Sylvia Caiuby Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. In: **Mana** 2008, vol.14, n.2, pp. 455-475.

ÒDNA, Pepa. **Infancia y escuela de 0 a 3 años**. Barcelona: Centro del Publicaciones del MEC, Associació de Mestres Rosa Sensat. 1995.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. In: **Salto** para o futuro, 2013, pp.:8-15

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP 1998.

OESTREICH, Marlise. **Democratização da educação infantil no Município de Florianópolis: uma análise das “creches ampliadas”** Dissertação de Mestrado. Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PAULA, E. M. A. T. **Comida, diversão e arte: o coletivo infantil em situação de alimentação na creche**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PEREIRA, Raquel F. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Rio Grande do Sul. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e Cultura Infantil em Creche** :um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/ SP: 1998.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância**: para um estudo Multidisciplinar das crianças. Ciclo de Conferencias em Sociologia da Infância. 2003/2004. IEC. Tradução: Helena Antunes. Braga/Portugal: 2004 (digitalizado)

RAMOS, Tacyana K. G. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente da creche**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Presidente Prudente SP. 2008.

_____. **A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2010.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: 2002, pp.75-80.

ROCHA, Eoisa A. Candal. A pedagogia e a educação infantil. In: **Monográfico**: educación inicial. Enero - Janeiro - Abril 1999 <http://www.rieoei.org/rie22a03.PDF>, data de acesso: 21 de janeiro de 2014.

_____, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) – Unicamp, São Paulo, 1999.

_____. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.p. 43-51.

_____. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: PMF, 2010.v. 1.

ROCHA, Eloísa A C.; SILVA FILHO, João Josué; STRENZEL, Giandréa R. **Educação Infantil** (1983-1996). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

RODRIGUES, Sílvia Adriana. **Expressividade e emoções na primeira infância**: um estudo sobre a interação criança-criança na perspectiva walloniana. Dissertação (Mestrado em Educação) UNESP – Presidente Prudente, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, pp.11-46.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. In: **Cadernos de pesquisa**. Nov. 1988, vol. 67, p. 59-63.

ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moaraes R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de Pesquisa em educação infantil1 In: **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), 437-464.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**, 2005, vol.26, n. 91.

_____. Conhecer a infância: desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino J.; PRADO, Patrícia D. (orgs.)

Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas (SP): Autores Associados, 2011, pp.27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 293 p. (Coleção Infans), 1997.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. P. 152-180.

SESTINI, Ana Elisa. **Interação Social e comunicação na primeira infância**. Tese de Doutorado. Psicologia. Universidade de São Paulo. 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **“Mas eu não falo a língua deles”**: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação de Mestrado – PPGE-UFSC, Florianópolis, 2008.

SOARES, Kátia C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese de Doutorado - Programa de pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2008.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. (Tradução Erothildes Millan Barros da Rocha) 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

STRENZEL, Giandrêa Reuss. **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil**: indicações pedagógicas para a educação de crianças de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

STRENZEL, G. R. ; SILVA FILHO, J. J. Exame da Produção sobre Educação Infantil 0 a 3 anos nos Programas de Pós-graduação em Educação (1983-1996). In: **Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação**. Ano 15. Nº 29. jul-dez.1997

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEBET, Gabriela G. de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente primeiras aproximações teóricas. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, maio/ago. 2007, pp. 426-443.

TRISTÃO, Fernanda 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

VIEIRA, Livia M. F. **Creches no Brasil:** de mal necessário alugar de compensar carências, rumo a construção de um projeto educativo. Belo Horizonte, 1986. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/UFMG.

_____. Docência na Educação Infantil: Introdução. In: Docência na Educação Infantil. Salto para o Futuro. Ano XXIII, boletim 10, junho, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas** vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade.** (Tradução brasileira do Russo A. A. Puzirei) Cedes, 2000, 71; p. 21-44.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais.** Porto: Edições 70. 1998.

_____. Economia e sociedade. (Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa). 3ª edição, Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília, 1994. Pp.3-37.