

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação



Tese

**Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e
crianças maiores em uma turma de berçário**

Daliana Löffler

Pelotas, 2019

Daliana Löffler

**Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e
crianças maiores em uma turma de berçário**

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Pelotas,
como requisito para à obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientador(a): Ana Cristina Coll Delgado

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

L828m Loffler, Daliana

Os movimentos de participação construídos por e entre
bebês e crianças maiores em uma turma de berçário /
Daliana Loffler ; Ana Cristina Coll Delgado, orientadora. —
Pelotas, 2019.

334 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2019.

1. Participação. 2. Bebês. 3. Educação infantil. I.
Delgado, Ana Cristina Coll, orient. II. Título.

CDD : 372.21

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Daliana Löffler

Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças
maiores em uma turma de berçário

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 31/05/2019.

Banca examinadora:

.....
Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado (Orientadora). Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense

.....
Prof^a. Dr^a. Catarina Almeida Tomás. Doutora em Educação pela Universidade do Minho (Portugal)

.....
Prof^a. Dr^a. Leni Vieira Dornelles. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....
Prof^a. Dr^a. Rachel Freitas Pereira. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....
Prof^a. Dr^a. Georgina Helena Lima Antunes. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

.....
Prof^a. Dr^a. Márcia Ondina Vieira Ferreira. Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca (Espanha).

Agradecimentos

Certa vez estive conversando com minha colega e amiga Elisete, que conheci ao longo do Curso de Doutorado, sobre as surpresas que a vida nos reserva e ela me disse: “-Sabe Dali, a coisa mais preciosa que alguém pode nos dar é o seu tempo”. Essa frase passou a fazer parte da minha vida e é através dela que agradeço a todos vocês que, de uma forma ou outra, me doaram o seu tempo para este trabalho pudesse ser realizado e finalizado. Também, agradeço a vocês que souberam respeitar os meus tempos e entender as minhas ausências quando o desejo era de estar junto. O conhecimento foi necessário para construir esta tese do modo como ela se apresenta, mas, junto com ele estavam a minha fé em algo maior, que estaria me guiando pelos caminhos da sabedoria, da paciência e da dedicação, meu agradecimento àqueles que permitiram que eu chegasse neste momento.

Também, a você Rosane, Eno, Lariana, Marcelo, Alvina, Hildegard e Bertoldo (*In memórian*), Neusa, Beatriz, Graciela, Fernando, Lais, Lenir, Letícia, Valéria, Luiza. Cátia, Pâmela, Pedro, Cassia, Francine, Cíntia, Gustavo, Gabriela, Manuela, Luiz Augusto, minha família. A você Elisete, Carol, Cátia Simone, Jucemara, Cláucia, Gabriela, Vivian, Maria Talita, Juliana, Viviane, Débora, Daniela, Jana, Gabi, Bianca, Lilian, Vanuza, Janaina, Elisângela, colegas do Curso de Doutorado e da Ipê Amarelo. A Vera do pensionato. A Mariane, Litiane e Lisi Luz professoras do Pilates e da Yoga. A Silvio, Robson e Karini, funcionários da empresa de ônibus Planalto e amigos. Elisandro e Preta, amigos especiais. Grupo de Folclore Germânico Immer Lustig. A Patrícia, Roni, Sheila, Gian, Antônio, Flávia amigos da “Roda de chimarrão”. Cleonice e Sueli professoras da Universidade Federal de Santa Maria. Ana, Georgina, Catarina, Leni, Rachel, Márcia professoras que compuseram a banca avaliadora e Ana Cristina, minha orientadora.

Obrigada pelo seu tempo!

Resumo

LÖFFLER, Daliana. **Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário.** 2019. 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Esta tese trata de uma pesquisa de inspiração etnográfica com bebês realizada em uma turma de berçário da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo em Santa Maria/RS, com 10 bebês de 1 ano e 2 meses a 2 anos e 4 meses (agosto de 2017) e consiste na defesa de que os movimentos de participação dos bebês no cotidiano da escola infantil carregam consigo traços das culturas infantis, e são oportunidades de modificar a prática educativa. O objetivo geral foi analisar como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma turma de berçário, na escola infantil. Considerando que movimentos de participação dos bebês podem estar ou não relacionados a duas dimensões, isto é, as relações entre bebês, dos bebês com outras crianças ou bebês com os adultos (profissionais da escola infantil, famílias e demais pessoas que a frequentam ou visitam) e a organização da escola infantil, traçou-se como objetivos específicos: analisar como vem sendo entendida/discutida a questão de participação dos bebês nas pesquisas acadêmicas; analisar os movimentos de participação dos bebês entre si, com as crianças maiores e com adultos; identificar quais são os limites da participação dos bebês na organização da escola infantil e refletir sobre o que acontece com os movimentos de participação iniciados pelos bebês no cotidiano da escola infantil. Os dados foram gerados a partir da observação, registros em imagem e notas de campo que, ao serem trabalhadas, constituíram o Diário Descritivo Narrativo contendo as imagens, as descrições e narrações do que havia sido vivido com os bebês em cada dia de observação. Os dados contidos no Diário foram submetidos a um processo de análise interpretativa (GRAUE; WALSH, 2003) a partir da qual foram sendo construídas as dimensões de análise relacionadas às brincadeiras, ao acolhimento e às mudanças nas práticas educativas. A metáfora da teia global sobre a cultura de pares (CORSARO, 2011) serviu de inspiração para visualizar os movimentos de participação dos bebês e os atravessamentos sofridos por elementos da vida cotidiana, práticas educativas e pelas questões de direito. Os aspectos teóricos do campo dos Estudos da Infância e da Criança, principalmente as contribuições da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança e Psicologia Cultural, além de autores da História da Infância e da Educação articulam-se e relacionam-se na composição de referências necessárias e importantes para se pensar o tema da participação dos bebês na escola infantil. Por meio das análises, foi possível perceber que, do ponto de vista das pesquisas acadêmicas, é necessário ampliar os estudos na área da educação, tendo o ponto de vista das crianças sobre os aspectos investigados especialmente quando nos referimos aos bebês, uma vez que, por estarem as instituições infantis, merecem ter a suas vozes ouvidas. Do ponto de vista do vivido com os bebês, os movimentos de participação construídos nas relações diárias dos bebês entre si, com as crianças maiores e também com os adultos são vivenciados de maneiras distintas e peculiares por cada um deles, apresentando traços das culturas infantis e sofrendo atravessamentos de diferentes ordens que ora limitam e ora possibilitam tais

movimentos. Portanto, foi possível identificar que a maneira como os espaços de brincadeira são organizados e o modo como as adultas interferem nas ações dos bebês são fatores que podem limitar ou possibilitar a participação deles no cotidiano da escola infantil. A partir disso, acontece que os bebês, de uma maneira ou de outra, participam de inúmeras situações no cotidiano da escola infantil, modificando a prática educativa e proporcionando desafios acerca de construir uma nova cultura adulta, capaz de observar, compreender e apreender seus modos de participação.

Palavras-chave: participação, bebês, educação infantil

Abstract

LÖFFLER, Daliana. **The participation movements built by and among babies and older children in a nursery class.** 2019. 334f. Thesis (Doctorate in Education) - Post Graduate Program in Education, Faculty of Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

This thesis deals with an ethnographic inspiration research with babies conducted in a nursery class of the *Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo* (Infant Education Unit Ipê Amarelo) in Santa Maria / RS, with 10 babies from 1 year and 2 months to 2 years and 4 months (August 2017) and consists in the defense that the movements of participation of the babies in the daily of the children's school carry with them traces of the infantile cultures, and are opportunities to modify the educative practice. The overall goal was to analyze how babies experience the participation movements built by and among them and with the older children in a nursery class at the children's school. Considering that the participation movements of the babies may be related to two dimensions, that is, the relationships among babies, babies with other children or babies with adults (nursery school teachers, families and other people who attend or visit them) and the organization of the children's school, the specific objectives were: to analyze how the issue of the participation of babies in academic research has been understood/discussed; to analyze the participation movements of the babies among themselves, with the older children and with adults; to identify the limits of the participation of the babies in the organization of the children's school and to reflect on what happens with the participation movements initiated by the babies in the routine of the children's school. The data were generated from observation, image records and field notes which, when they were worked, constituted the Narrative Descriptive Journal containing the images, descriptions and narrations of what had been experienced with the babies on each observation day. The data contained in the Journal were submitted to a process of interpretive analysis (GRAUE; WALSH, 2003), from which the analysis dimensions related to play, reception and changes in educational practices were being built. The metaphor of the global web on peer culture (CORSARO, 2011) served as an inspiration to visualize the participation movements of the babies and the crossings suffered by elements of daily life, educational practices and issues of law. The theoretical aspects of the field of Childhood and Child Studies, especially the contributions of the Sociology of Childhood, Child Anthropology and Cultural Psychology, as well as authors of the History of Childhood and Education articulate and relate themselves in the composition of necessary and important references to think about the issue of the participation of the babies in children's school. Through the analyzes, it was possible to perceive that, from the point of view of academic researches, it is necessary to expand the studies in the area of education, taking the point of view of the children on the investigated aspects especially when we refer to the babies, since they are in children's institutions, they deserve to have their voices heard. From the point of view of the experienced with the babies, the participation movements built in the daily relations of the babies with each other, with the older children and also with the adults are experienced in different and peculiar ways for each of them, presenting traces of the infantile cultures and suffering crossings of different orders that either limit or enable such movements. Therefore, it was possible to identify that the way in which play spaces are organized and the way how adults

interfere in the actions of the babies are factors that can limit or enable their participation in the daily life of the children's school. From this, what happens is the babies, in one way or another, participate in innumerable situations in the daily life of the children's school, modifying the educational practice and providing challenges about building a new adult culture, capable of observing, understanding and apprehending its modes of participation.

Keywords: Babies; Participation; Early childhood education.

Lista de Figuras

Figura 1 -	Capa do livro.....	93
Figura 2 -	Páginas do livro com brincadeiras.....	93
Figura 3 -	Páginas do livro com a família.....	94
Figura 4 -	Páginas do livro com as professoras.....	94
Figura 5 -	Teia dos movimentos de participação: Eixos do primeiro plano - dimensões de participação.....	119
Figura 6 -	Teia dos movimentos de participação: Eixos do segundo plano - dimensões de análise.....	120
Figura 7 -	Teia dos movimentos de participação: Sub-dimensões de análise.....	121
Figura 8 -	Teia completa com os movimentos de participação dos bebês.....	122
Figura 9 -	Teia completa com os movimentos de participação dos bebês.....	170
Figura 10 -	Fotos de Bolívar explorando os carrinhos.....	194
Figura 11 -	Escada da Participação de Hart.....	249
Figura 12 -	Teia completa com os movimentos de participação dos bebês.....	295

Lista de Tabelas

Tabela 1	Número de crianças – matrículas – instituições de ensino na cidade de Santa Maria.....	62
Tabela 2	Relação oferta e procura de vagas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.....	77
Tabela 3	Renda familiar mensal das famílias.....	79
Tabela 4	Grau de escolaridade das famílias.....	80
Tabela 5	Registro de entrega e devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	86

Lista de Quadros

Quadro 1	Relação de projetos registrados na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo em desenvolvimento em 2018.....	72
Quadro 2	Quadro com bilhete elaborado pela pesquisadora e enviado às famílias.....	84
Quadro 3	Registro do trabalho de campo.....	111
Quadro 4	Situações de encontro entre as crianças menores e maiores.....	206

Lista de abreviaturas

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em
ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
BASM	Base Aérea de Santa Maria
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBTT	Coordenadoria de Educação Básica e Tecnológica
CDC	Convenção Internacional dos Direitos das Crianças
CIEC-UM	Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho em Portugal
CMED	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DDN	Diário Descritivo Narrativo
FEBEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEIIA	Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo
PP	Proposta Pedagógica
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Proplan	Pró-reitoria de Planejamento
ONU	Organização das Nações Unidas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UEIIA	Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

UFEI	Unidades Federais de Educação Infantil
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução.....	16
1 No foco dos bebês: aspectos metodológicos da pesquisa.....	34
1.1 Delineando a problemática e os objetivos da investigação.....	36
1.2 Escolhas metodológicas da investigação.....	37
1.3 Aspectos éticos da pesquisa.....	52
1.4 O contexto da pesquisa.....	59
1.4.1 Santa Maria da Boca do Monte.....	60
1.4.2 As Unidades Federais de Educação Infantil: construção histórica e identitária dessas instituições.....	62
1.4.3 A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.....	76
1.5 Acordos e negociações com profissionais, familiares e crianças da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.....	82
1.5.1 “– <i>Fiquei pensando o que você fazia aí sentada</i> ”: de professora à pesquisadora – curiosidades, expectativas e desafios na constituição desses papéis.....	87
1.5.2 Os bebês: quem são e como foram se tornando parte desta pesquisa.....	92
1.6 Registro, organização dos dados e a construção das dimensões de análise.....	110
2 A participação dos bebês: contextos, direitos, vida cotidiana e práticas educativas.....	124
2.1 A participação dos bebês nas produções acadêmicas.....	125
2.1.1 O que se fala sobre participação.....	126
2.1.2 Contextualizando as produções acadêmicas de Dissertações e Teses brasileiras.....	135
2.2 Participar: é uma coisa ou outra? Ou é tudo junto? - O que dizem as teorias.....	142
3 Jeitos de brincar: construção de brincadeiras, conflitos e relações etárias.....	172

3.1	A participação nos processos de construção das brincadeiras...	184
3.2	<i>“Ela observava com uma expressão de descontentamento” – “Sai daqui...”</i> : os movimentos de participar e as relações etárias.....	199
4	Acolher o outro e ser acolhido na vida cotidiana: o acolhimento como participação.....	215
4.1	O acolhimento como participação na inserção e nos momentos de entrada das crianças.....	222
4.2	Não acolher os adultos também é fazer parte?.....	237
4.3	Quando as crianças acolhem as outras crianças, independente do movimento dos adultos.....	244
5	Modificar a vida cotidiana: caminhos para acreditar na participação dos bebês.....	253
5.1	<i>“Ela chegou, observou tudo e escolheu brincar com...”</i> : Fazer escolhas: possibilidade para uma prática educativa participativa.....	262
5.2	O papel das adultas frente aos movimentos de participação das crianças.....	270
5.3	Ajudar, fazer junto e fazer sozinho – participar e ressignificar o cotidiano da escola infantil.....	282
	Provisoriedades.....	294
	Referências.....	306
	Referências completas: levantamento da produção.....	323
	APÊNDICE A Fotos dos painéis de documentação.....	328
	APÊNDICE B Construção das dimensões de análise I	329
	APÊNDICE C Construção das dimensões de análise II	330
	APÊNDICE D Construção das dimensões de análise III.....	331
	APÊNDICE E quadros para registros do levantamento da produção	331
	APÊNDICE F registro das informações sobre Grupos de Pesquisa	332
	APÊNDICE G Os bebês das pesquisas brasileiras	324

Introdução

A docência com crianças provoca inúmeros desafios e tensionamentos. Eu escolhi me lançar a estes desafios experimentar emoções com as crianças, viver a beleza das incertezas (HOYUELOS, 2015) e tantas outras situações que pudessem aparecer, quando ingressei no Curso de Pedagogia – Educação Infantil na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2006.

Para a filha de um agricultor, com quem aprendeu o valor das conquistas mais simples, e de uma professora estadual, que ensinou a amar e respeitar as crianças acima de qualquer situação, sair da cidade de Alegria, no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, e morar sozinha em uma cidade grande significava outra possibilidade de vida, nem melhor nem pior, mas diferente daquela que os meus familiares e colegas da escola tiveram. Chegando ao “coração do Rio Grande”¹, deparei-me com a responsabilidade de iniciar um curso superior que se propõe a cuidar e educar crianças.

Nesse momento, evoco as minhas memórias escolares e vejo o quanto as experiências de participação por mim vivenciadas enquanto membro do Grêmio Estudantil da Escola, do Conselho Escolar e de liderança das turmas² das quais fiz parte, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, no Colégio Estadual Caldas Júnior, em Alegria, Rio Grande do Sul, foram experiências que contribuíram com o meu processo formativo. Elas fizeram com que gradativamente eu conquistasse outros espaços, perdendo o medo e a vergonha de expor o meu pensamento e de fazer as minhas críticas, primeiro na escola e, posteriormente, em outros espaços sociais que passei a frequentar.

Tanto o Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena³ quanto o Mestrado em Educação, cursados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desafiaram-me a iniciar esse processo de trabalhar e pesquisar com as crianças, fosse nas práticas de ensino ou nos projetos de pesquisa e extensão dos quais fiz parte ao longo da minha formação acadêmica. O discurso de respeitar as crianças,

¹ A cidade é assim reconhecida pelo fato de estar localizada na região central do Estado do Rio Grande do Sul. Na canção “No coração do Rio Grande”, Délcio Tavares canta a emoção daqueles que chegam “Nas entranhas do Rio Grande” e se apegam ao lugar.

² Cada turma elegia alguns representantes, os quais eram denominados “líderes” para representar a turma em reuniões com a Direção da Escola, por exemplo.

³ Referente à mudança curricular do curso de Pedagogia, instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.

considerar as suas opiniões e permitir a sua participação era constante, porém, por não estar atuando diretamente com elas, essas questões me pareciam um pouco vagas. Não reforço aqui o discurso de que *teoria é uma coisa e a prática é outra*, mas reflito sobre o meu processo formativo e vejo o quanto essas questões ficaram, por muitas vezes, dissociadas.

Foi no curso de Pedagogia que conheci mais a fundo as obras de Paulo Freire, educador brasileiro que acreditava em uma educação mais livre e menos opressora, que reconhece e valoriza a cultura de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, pois, para ele (FREIRE, 2007), a condição econômica não determina se alguém é mais ou menos culto. O que Freire nos desafia a perceber e a reconhecer é a pluralidade de culturas existentes e socialmente complementares.

Movida por essas questões, comecei a refletir sobre o lugar das crianças e das suas culturas⁴ nos processos educativos. Os primeiros referenciais teóricos que conheci apontavam para uma história da infância, a qual se punha como objeto de estudos de outras áreas como a Psicologia, Biologia e a Medicina. Somente no final do Século XIX, a infância passou a compor os estudos históricos e sociológicos, articulados a outros temas, como a relação com as famílias e o papel da mulher nessa sociedade. E, somente no final do Século XX, educadores e pesquisadores se interessaram por estudar a infância e não realizar estudos *com* ou *sobre* a infância (DEL PRIORE, 1999 e KUHLMANN JR, 2007).

Intrigava-me o fato de a educação ser anunciada enquanto um processo de emancipação do ser humano e de apresentar a criança como um sujeito social, histórico e de direitos quando, na realidade, presenciava situações de descaso, opressão, negação das crianças, das suas especificidades e a segregação que impedia meninos e meninas de brincarem juntos⁵. Num primeiro momento, foram esses desafios e descobertas, vivenciados ao longo do meu processo formativo, que despertaram em mim o desejo de compreender os processos de participação das crianças nos contextos educativos.

⁴ A partir dos estudos de Cohn (2005), Corsaro, (2002), Brougère (1998) e Sarmiento (2004), entende-se a criança como agente produtor de cultura, com uma relativa autonomia frente ao adulto, uma vez que é a partir do sistema simbólico compartilhado com os adultos que elas fazem as suas elaborações, apropriando-se de modo criativo das informações do mundo adulto, transformando-as conforme as preocupações do mundo dos seus pares, produzindo assim a sua cultura de pares e contribuindo para a reprodução da cultura adulta.

⁵ Refiro-me às pesquisas Löffler (2010; 2013) que apresentam narrativas em que as crianças passam por estas questões nas escolas de educação infantil.

Em maio de 2012, essas questões começaram a ficar mais complexas. Foi quando ingressei como Educadora Infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizada dentro da Universidade Federal de Santa Maria e que recebe crianças de diferentes bairros da cidade. Eu trabalhava como Apoio Pedagógico à Coordenação Pedagógica da Unidade, tendo o papel de acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, que tinham como principal ponto de partida a escuta das crianças. Porém, articular a prática docente à concepção de criança enquanto sujeito potente, ativo, capaz de participação e articulador de saberes próprios, não menos importantes, mas diferentes dos saberes dos adultos (COHN, 2009)⁶, nem sempre era efetivado, pois presenciava muitas situações em que a escuta das crianças e o reconhecimento das suas vozes se dava nos momentos das rodas de conversa com elas, sendo a sua participação considerada dentro de uma lógica adultocêntrica. Pouco se falava na escuta e participação dos bebês.

À medida que o corpo docente da Unidade avançava nas suas reflexões teóricas e problematizava a prática através dos encontros de formação continuada, entendendo a escuta das crianças em uma perspectiva mais ampla - a de ouvir com todos os nossos sentidos (RINALDI, 2012) - percebi a construção de um outro olhar sobre as crianças, principalmente sobre o bebês. As professoras de berçário compartilhavam situações incríveis, nas quais os bebês se manifestavam perante algo que lhes incomodava ou organizavam estratégias para interagir com os seus parceiros ou, ainda, reclamavam algo que lhes faltava, fosse um brinquedo, um olhar atento e até mesmo um afeto.

A minha trajetória profissional, nesta Unidade, enquanto Apoio Pedagógico, durou até o ano de 2014. Em 2015, quando ingressei no Curso de Doutorado, retornei para a Unidade como professora do quadro efetivo de funcionários e, naquela ocasião, assumi uma turma composta por 20 crianças, na faixa etária de 3 anos e 4 meses a 5 anos e 7 meses. Naquele período, a Unidade, que desde 2008 vinha trabalhando com uma proposta de agrupamentos multietários, organizou cinco turmas nessa configuração, uma turma com crianças de 4 meses a 1 ano de idade e uma turma com crianças de 2 anos a 3 anos de idade.

⁶ Referencial teórico que fundamentava a Proposta Pedagógica da Unidade.

Para o ano seguinte, em 2016, o grupo de professoras da Unidade foi desafiado a ampliar a faixa etária de atendimento nas turmas. Foram muitas conversas e estudos⁷ sobre essa proposta, que em um primeiro momento, deixou o grupo inseguro, resistente e ansioso. Para que isso se efetivasse, as professoras sugeriram reduzir o número de crianças por turma, dada a complexidade do trabalho. Então, iniciamos o ano letivo com seis turmas de 16 crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses em cada turno e uma turma com crianças de 4 meses a 1 ano e 7 meses.

Até esse momento, meu interesse era investigar a participação das crianças nesses agrupamentos. No lugar de professora, estando mais diretamente com as crianças, a cada início de ano letivo estava ciente de alguns desafios que iria encontrar, pois trabalhar com agrupamentos multietários pressupõe colocar em prática a ideia defendida por Cohn (2009) de que cada criança é única, tem saberes diferentes que circulam e se (re)constroem entre os seus pares e na relação com os adultos. Pressupõe também observar e entender o que significam e como as crianças nos mostram as maravilhas do universo infantil, o que Malaguzzi (1999) metaforicamente quantificou em “cem linguagens”, em um poema que desafia os adultos a olhar para a complexidade da infância e perceber o quanto eles têm limitado as experiências das crianças.

Não muito longe do pensamento de Malaguzzi, Freire (2007) lembra que o nosso trabalho enquanto educadores é uma especificidade humana e que, nesta condição, trabalha com gente e não com coisas, independente da idade com a qual atuamos, o importante é a responsabilidade ética na formação humana, a amorosidade nas nossas práticas e a escuta aos saberes dos nossos educandos. Diante desse desafio, comecei a observar as crianças e suas preferências, constatando a cada dia o quão difícil seria dar conta desses aspectos e envolver as crianças nas propostas previstas para o dia, por mais que estas fossem organizadas a partir de uma escuta das crianças.

Enquanto professora no agrupamento multietário, uma das angústias que pairava sobre mim e minhas colegas estava relacionada ao envolvimento das crianças nas ações propostas. Muitas vezes nos perguntávamos: por que as crianças não estão participando, especialmente as menores? Em muitas situações,

⁷ Foram referência os trabalhos de Prado (2006; 2015) e Mata (2015).

fomos tomadas pela frustração, pois dedicávamos um bom tempo para organizar um espaço acolhedor, para selecionar materiais interessantes e diferentes ou pensar em algumas intervenções⁸. Contudo, muitas crianças, ao chegarem, se movimentavam naquele espaço de um modo que não havíamos esperado ou sequer manuseavam os materiais que estavam dispostos, ressignificando, a seu modo, aquilo que havíamos pensado.

Aos poucos, fui compreendendo que a questão posta pelo grupo de professoras, e por mim também, evidencia uma concepção de trabalho pedagógico na Educação Infantil centrada no adulto, distante de todos os referenciais que defendem e apostam nas capacidades das crianças. Quando nos perguntávamos por que a criança não participava, nos referíamos à participação das crianças em algo que foi proposto por alguém, o adulto. Para além disso, a compreensão de participação evidenciada nesse questionamento pressupõe uma concepção assentada no senso comum, que não percebe a possibilidade de haver outras formas de participar, como a observação (BROUGÉRE, 2012). Nesse contexto, não nos dávamos conta de questionar e refletir sobre como as crianças participam do que viemos propondo. Para além do que eu proponho, o que as crianças estão propondo? O que fazemos com o que elas propõem, com os seus jeitos de explorar os espaços e os materiais? E os bebês? Eles participam? Como?

Ao mesmo tempo, ao ouvir os relatos das professoras de berçário, interessava-me em saber como as coisas aconteciam naquele espaço-tempo, pois não se ouvia a angústia quanto à participação ou não dos bebês. Perguntava-me se é possível pensar em participação dos bebês. Enquanto crianças que dependem para muitas questões do adulto, como são os seus modos de participar? Os bebês, por serem extremamente observadores e atentos a tudo, por sorrirem e chorarem para demonstrar alegria ou desconforto, exerceriam diferentes modos de participar?

Viver e construir a docência com as crianças, ao longo dos últimos quatro anos, não foi uma tarefa fácil. Principalmente porque precisava dividir o meu tempo com as crianças e todas as demandas da vida de professora (planejamento, encontros de formação, reuniões pedagógicas, atendimento às famílias, pesquisa, extensão, comissões, dentre outras demandas) e também com a pesquisa e demais

⁸ Espaços, materiais e intervenções têm sido os aspectos a serem planejados para os encontros com as crianças. Serviram como base para pensar esta forma de planejar os trabalhos de Russo (2009) e Fochi (2015).

atividades do Curso de Doutorado, o que exigiu uma escala de substituição com as minhas colegas, às quais sou muito grata pela parceria estabelecida.

Foi neste momento que comecei a ter um contato mais efetivo com a turma de bebês da escola, pois, quando a colega dessa turma me substituíu para que eu pudesse frequentar as aulas em Pelotas e atender às atividades do Curso de Doutorado, em outros momentos eu retribuía e atuava com os bebês da sua turma. Paralelo a isso, os estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Cultura (CIC) desafiaram-me a perceber outras formas de ver a infância, principalmente a olhar os bebês desde as suas culturas, que se mostram tão ternas e ao mesmo tempo tão pujantes nas relações que essas crianças estabelecem.

Se esses dois movimentos foram importantes e necessários para a construção desta proposta de pesquisa, compartilho um terceiro movimento, que se deu na companhia do Professor Alfredo Hoyuelos, Atelierista na cidade de Pamplona, na província de Navarra/Espanha. Foram alguns dias acompanhando o trabalho deste que talvez seja um dos maiores estudiosos do projeto educativo das Escolas Infantis Municipais de Reggio Emília (Itália), idealizado por Loris Malaguzzi. Nas palavras de Hoyuelos (2013), devemos a Malaguzzi, uma forma especial de olhar e documentar os processos das crianças.

Durante os dias em que estive com o professor Hoyuelos, pude acompanhá-lo nas suas diversas atividades: visitas às escolas infantis, onde pude participar de experiências que envolveram crianças e acompanhar de perto o trabalho realizado com crianças de 0 a 3 anos, o qual prioriza o respeito as suas necessidades e principalmente as suas potencialidades; participação em um encontro da Escola de Pais, no qual os pais conversavam sobre o tema da paternidade e também em reuniões com professoras e diretores para conversar sobre os projetos desenvolvidos nas escolas, bem como acompanhar a produção de documentários sobre esses projetos.

Em uma das conversas, o professor Hoyuelos pontuou que as experiências educativas desenvolvidas em Reggio Emília são as que melhor expressam a “genuína” participação das crianças e é com base nessas experiências que vem sendo consolidada a proposta educativa das escolas infantis de Pamplona. O que seria essa “genuína” participação?

Na busca de respostas (e também de outras perguntas) participei, em fevereiro de 2017, do Grupo de Estudos de Aprofundamento da América Latina para

Reggio Emília – Itália “A cultura do Ateliê”, promovido pela RedSolare Brasil e Fundação Reggio Children. Nesta ocasião, participei de palestras, visitas às escolas e vivências individuais e coletivas voltadas para a compreensão do que significa a cultura do ateliê nas escolas de Reggio Emília. Nesse movimento, a escuta se coloca como o elemento-chave para todo o processo desenvolvido, principalmente para compreender a participação das crianças.

Ao retornar do estágio com o professor Alfredo e do Grupo de Estudos em Reggio Emília tive uma certeza: Reggio Emília realmente encanta seus visitantes, mas, as escolas brasileiras fazem tanto quanto Reggio por e com as crianças e esta tese poderia ser uma das maneiras de mostrar que a genuína participação também acontece aqui, no Brasil e com os bebês.

Foi nesse processo, de idas e vindas para tantos lugares diferentes e de ser professora de crianças de diferentes idades, que a investigação se consolidou. Conforme pontuei, meu interesse era investigar a participação nos agrupamentos multietários, mas algo me inquietava: parecia que a proposta de investigação não estava a meu contento. Havia em mim uma curiosidade enorme sobre os bebês, eu queria estar com eles, me encantava observá-los e (re) aprender os seus modos de conviver, mas faltava algo para redimensionar a proposta de pesquisa. Foi então que, em um encontro de orientação, a Professora Ana Cristina comentou que a tese tem que nos incomodar, fazer com que saíamos da nossa zona de conforto. Nesse momento, as minhas lentes estavam ajustadas para olhar a participação nos agrupamentos multietários o desafio da minha tese seria fazer novos ajustes para investigar os modos de participar dos bebês nas suas interações e movimentos em uma turma de berçário.

Se o desafio era sair da zona de conforto, posso dizer que saí, pois, no momento de organizar o ano letivo de 2017, o grupo de professoras da Unidade optou por manter cinco turmas de agrupamentos multietários na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 5 anos (17 crianças cada) e 2 turmas com crianças de 4 meses a 1 ano e 5 meses (8 crianças cada). É preciso ainda ter em vista que, na turma de 4 a 11 meses, eu atuei como professora e que, na turma de 9 meses a 1 ano e 5 meses, irei desenvolver a proposta de pesquisa. Desde então, a minha vida profissional foi acompanhada pelos bebês e a cada encontro com eles, eu reiterava a tese de que os bebês participam, e, assim, a cada encontro eles me mostravam novos jeitos de participar, desafiando-me a reaprender, hoje, o que eu já havia aprendido ontem.

Pelo vivido até então, escolhi investigar a participação dos bebês em uma escola infantil. Mas, além disso, ao longo do curso de doutorado, fui construindo argumentos que permitem justificar teoricamente a minha escolha, em especial a partir de dois aspectos: a garantia do direito à participação a partir da escuta dos bebês e a ruptura com a sua ausência nas pesquisas. Conforme apontam alguns autores, ainda há um grande abismo entre o discurso de garantia dos direitos das crianças e a sua real efetivação, especialmente no que diz respeito ao direito de participação. Além disso, os estudos que vem sendo desenvolvidos no interior dos programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, são recentes no que se refere às pesquisas com bebês em contextos de vida coletiva e as discussões sobre a participação das crianças, em especial dos bebês, ainda mais. Embora nos últimos anos as pesquisas brasileiras têm realizado um processo de escuta das crianças, ainda são muitos os trabalhos em que é possível observar a predominância de uma escuta dos adultos sobre as crianças. Reforça-se, assim, uma lacuna entre o princípio e a prática da participação das crianças.

Um segundo argumento coloca um desafio ao campo teórico dos estudos sobre participação das crianças para uma abertura à outras/novas concepções de participação a partir da escuta dos bebês. Isso porque, os grandes referenciais da área ainda associam os maiores graus de participação à aquisição da linguagem oral e a uma gradual independência dos adultos, o que nos leva a inferir que somente as crianças maiores são capazes de exercer graus mais efetivos de participação.

As pesquisas e demais produções acadêmicas sobre o tema da participação das crianças, de modo geral, vêm sendo consolidadas dentro de dois campos de investigação que, interdisciplinarmente, discutem questões conceituais, metodológicas e éticas sobre crianças e infância (MÜLLER, 2010). Refiro-me aos campos dos Estudos da Criança e dos Estudos da Infância, que contribuem para redimensionar o papel social da criança e das suas infâncias, seja no interior do ambiente familiar, no cotidiano da escola ou nos lugares que elas ocupam nas nossas pesquisas, principalmente a partir de um movimento de reinstitucionalização da infância (SARMENTO, 2004).

Os diálogos construídos dentro dos Estudos da Criança e Estudos da Infância visam romper com a visão fragmentada e negativa que se tem das crianças, contribuindo, assim, para criar novas imagens sociais e ampliar os conhecimentos

dos modos de vida delas, suas interações, culturas e suas infâncias. Nesse sentido, Barbosa, Delgado e Tomás (2016) definem esses campos do seguinte modo:

Os Estudos da Infância e os Estudos da Criança são compreendidos como campos de intersecção entre disciplinas e questionamentos sobre as características ou os atributos da infância nos distintos momentos vividos nos anos iniciais da vida, embora saibamos que estas etapas não são estáveis e suas representações mudam no tempo e no espaço (BARBOSA, DELGADO e TOMÁS, 2016, p.107).

Esses campos, que possuem alguns pressupostos em comum, como “a centralidade da criança na investigação; a alteridade infantil; a dimensão geracional; e o caráter interdisciplinar da investigação com crianças” (BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016, p.109), estão longe de constituírem uma “unificação metodológica, teórica ou uma única definição de como o conhecimento sobre a infância e as crianças é constituído” (*Idem*, p.107). Isso porque esses campos se encontram em constante movimento e diálogo, seja com os contextos em que as pesquisas se desenvolvem, a especificidade do grupo de crianças com quem se investiga ou a multiplicidade de métodos investigativos que são construídos de acordo com as realidades investigadas. São, prioritariamente, as investigações desenvolvidas nesses campos que fundamentam a presente pesquisa e que serviram de base para refletir sobre como os pesquisadores têm abordado o tema da participação das crianças.

Ao pensar nos bebês ao longo da construção dessa pesquisa, tive como parâmetro a discussão de Sarmento (2004) sobre o lugar que a contemporaneidade reservou para as crianças. Crianças estas que não chegam ao mundo como seres estranhos, mas como atores sociais portadores da novidade e da leveza da renovação, “no sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2004, p.02). Nessa condição, o autor pontua que “o lugar da infância é um *entre-lugar*” (BHABHA, 1998 *apud* SARMENTO, 2004), o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos modos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro” (SARMENTO, 2004, p.02).

É nesse lugar, que rompe com a ideia de que as crianças são “relativamente incompetentes, irracionais e moralmente imaturas” (MAYALL, 2010, p.166) e que é contrário “à existência de um fenômeno único chamado ‘criança’” (GOTTLIEB, 2010, p. 10), que fui construindo o meu processo investigativo. Configura-se âncora para esta pesquisa entender que os bebês são sujeitos potentes e ativos, que nas suas

ações no mundo constroem relações que vão delineando a infância, portanto uma infância que não é dada e tampouco única. Müller (2010) destaca o caráter universal e singular dessa infância ao considerar que ela é universal, pela garantia de políticas internacionais que a normatizam, e singular, porque, através das experiências únicas, cada criança tece significados para o vivido.

Entendo que são nessas experiências singulares que as crianças buscam formas de se colocar no mundo, muitas das quais, lamentavelmente, são negligenciadas ou sequer percebidas pelos adultos. Fator este que não impede as crianças de se constituírem nas suas relações, pois, independente de o adulto olhar, reconhecer ou até mesmo autorizar, as crianças agem sobre o mundo, construindo as suas significações, indiferentemente do seu grupo etário, condição social, sexual ou étnica.

A participação não pode ser entendida como algo que prepara para o futuro, mas como uma experiência do real, do aqui e do agora, que garante as crianças o direito de participar daquilo que lhes afeta e que, assim como outras experiências, constituem a nossa humanidade. Do mesmo modo como as propriedades de uma teia de aranha⁹ – resistente flexível, de difícil decomposição, porém não é indestrutível – as experiências nos acompanham, fazendo com que possamos compartilhar espaços sociais e políticos.

Porém, para que hoje possamos falar das possibilidades de participação e do quanto elas são significativas na vida dos sujeitos, houve um intenso movimento de luta pelo reconhecimento e efetivação dos direitos das crianças. Os contextos de guerra no início do Século XX possibilitaram à criança ser compreendida enquanto um sujeito de direitos. Primeiramente, em 1924, a Declaração de Genebra foi a primeira normativa internacional a garantir direitos e uma proteção especial a crianças e adolescentes. Entretanto, foi após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946, organização especial subordinada ao Conselho Econômico e Social da ONU, que os países passaram a se debruçar sobre as questões específicas da infância e da adolescência,

⁹Corsaro (2011) apresenta a metáfora da teia global para referir-se aos processos de produção participação das crianças nas culturas de pares. Essa metáfora serviu de inspiração para organizar o que tenho a dizer sobre rotinas culturais, situações de participação e as dimensões de análise da Tese, questões apresentadas no Capítulo 1.

desenvolvendo políticas e campanhas em prol desses sujeitos. Como resultado desses movimentos, em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), aprovou os dez princípios que compõem a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Nesse documento, os princípios apontados na Declaração de Genebra são qualificados, porém, segundo Tomás (2011), ainda não possuem valor jurídico, tendo apenas um caráter simbólico, pois não compromete os governos com as questões voltadas à infância.

Por esses motivos e acreditando que a partir da escuta dos bebês podemos ampliar as nossas compreensões acerca da participação no cotidiano da escola infantil, a pergunta que se fez à realidade investigada foi: *Como os bebês, de uma turma de berçário, vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma escola infantil?*

Estar com os bebês, escutá-los e observá-los com atenção e respeito foi uma possibilidade para construir essa investigação, cujo objetivo foi *analisar como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma turma de berçário, na escola infantil.*

A partir dessa problemática, esses movimentos de participação dos bebês podem estar ou não relacionados com duas dimensões: as relações entre bebês, bebês-outras crianças, bebês-adultos (profissionais da escola infantil, famílias e demais pessoas que a frequentam ou visitam) e a organização da escola infantil. Dessas apostas, decorrem as seguintes questões de pesquisa:

- O que dizem as pesquisas acadêmicas que já trataram do tema da participação com bebês?
- O que marca/caracteriza os movimentos de participação dos bebês entre si, com outras crianças e com adultos?
- Quais as possibilidades e/ou limites da participação dos bebês na organização da escola infantil?
- O que acontece com os movimentos de participação iniciados pelos bebês no cotidiano da escola infantil?

Considerando tais questões, a investigação foi uma oportunidade para refletir sobre a experiência de participação vivida pelos bebês da escola infantil e teve como objetivos específicos:

- Analisar como vem sendo entendida/discutida a questão de participação dos bebês nas pesquisas acadêmicas;

- Analisar os movimentos de participação dos bebês entre si, com outras crianças e com adultos;
- Identificar quais são os limites da participação dos bebês na organização da escola infantil;
- Refletir sobre o que acontece com os movimentos de participação iniciados pelos bebês no cotidiano da escola infantil.

Considerando tais questões e objetivos, ao finalizar o processo de construção e análise dos dados, era chegado o momento de escrever, aqui, o que eu havia descoberto sobre a participação dos bebês. Em muitos momentos, no decorrer da escrita desta tese, pensava *“Enquanto professora de educação infantil, o que eu gostaria de ler, conhecer, entender sobre a participação das crianças? O que teria sentido para um grupo de professoras/es?”*. Essas questões me preocupavam devido ao fato de que eu não desejo que esta tese seja mais um trabalho acadêmico esquecido na prateleira das bibliotecas, eu desejo que ela seja um instrumento de luta social e política pelos direitos dos bebês, auxiliando todas as pessoas adultas a observar e conhecer os bebês e suas ações antes de tomar qualquer atitude para com eles.

Além dessas questões, eu tinha a impressão de estar sempre sobre uma corda bamba, ora prestes a adentrar ao universo de pesquisadora e as teorias para interpretar os dados, ora prestes a falar como uma professora que vivencia no seu cotidiano muitas das situações descritas nesse trabalho. Optei por tentar manter o equilíbrio, não no sentido de estar *“em cima do muro”*, mas olhar para as ações das crianças a partir desses dois lugares: o de pesquisadora, o qual me considero privilegiada por ter a oportunidade de cursar o Doutorado em Educação em uma Universidade Pública e estar investigando algo relacionado com o meu trabalho e o de professora, também privilegiada, por estar em uma instituição pública de atendimento à crianças de 0 a 6 anos de idade e ter a oportunidade de elaborar teoricamente algumas questões que também são do meu cotidiano e compartilhá-las, primeiro com as colegas da minha escola e depois com quem mais desejar conhecer sobre bebês e seus modos de participação.

Por tudo isso é que em muitos momentos falo como professora, do ponto de vista de quem está diariamente com as crianças e vivencia processos de formação continuada na instituição em que atua, entende as situações que acontecem e também porque, muitas vezes, por estar nessa condição profissional, nos faltam

elementos teóricos para qualificar as nossas ações. Entendendo que esse trabalho trata-se de um processo de produção de conhecimento e que este conhecimento é passível de ser compartilhado, o meu desejo é que isso tenha sentido e significado para as professoras, que assim como eu, convivem diariamente com as crianças, mas que talvez por conta das demandas do cotidiano, assim como eu, não percebem algumas situações que poderiam ser consideradas para (re)pensar a construção da docência para e com as crianças.

Essa escrita foi movida pelo desejo de falar do que acontecem no dia a dia, que são tão pequenas, mas nem por isso insignificantes, e que muitas vezes nos escapam aos olhos. Partindo da ideia de que a vida passa onde nos encontramos (STACCIOLI, 2013), portanto, a vida também passa no interior de uma escola de educação infantil, procurei olhar a participação dos bebês no cotidiano da instituição infantil, como um direito, e também como um elemento presente na vida delas e que sofre um conjunto de atravessamentos que ora possibilitam, ora limitam tal participação, mas que nunca a eliminam por completo, ampliando nossa compreensão sobre a participação das crianças, especialmente sobre o fato de que os movimentos de participação dos bebês podem apontar caminhos para modificar a prática educativa.

Brougère e Ulmann (2012) nos desafiam a olhar para o cotidiano como uma possibilidade de aprendizagem a partir daquilo que fazemos todos os dias e que se coloca como simples ou banal no nosso dia a dia. Sem desconsiderar os espaços formais de aprendizagem, o cotidiano é trazido pelos autores, como um lugar no qual podemos descobrir outras formas de aprender, e olhar para o cotidiano de um espaço formal de educação de crianças, revelou-se uma experiência profícua para pensarmos outras/novas formas de participação a partir dos movimentos dos bebês.

Nesse sentido, os aspectos teóricos sobre a participação, tanto em relação ao que vem sendo pesquisado, quanto ao que já está consolidado como referência para esse tema, apresenta alguns pontos nodais, os quais tentei desamarar ou pelo menos afrouxar ao longo da investigação. Refiro-me especialmente aqueles que associam a participação das crianças ao domínio da linguagem verbal ou que atribuem maiores graus de participação em determinado contexto à medida em que adquirem maiores graus de independência dos adultos, conforme pontuei anteriormente. O objetivo desta tese não é estabelecer uma nova nomenclatura para definir o que é a participação dos bebês, mas analisar como os bebês vivenciam os

movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma turma de berçário, na escola infantil.

A pesquisa, inspirada na etnografia com bebês (GRAW E WALSH, 2003; PEREIRA, 2015), procurou atender ao desafio de trazer as crianças menores de dois anos para o cenário acadêmico e social e configurou-se como uma oportunidade para refletir sobre a experiência de participação vivida pelos bebês da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Além disso, podemos pensar no quanto esse vivido constitui-se um dispositivo para refletirmos sobre outros aspectos relacionados aos nossos processos formativos, sejam eles iniciais ou continuados ou sobre a construção de uma docência com as crianças.

As análises do que foi vivido com as crianças mostram que os movimentos de participação são sutis e, ao mesmo tempo, intensos, pois participar é estar junto, é observar, é construir uma estratégia para entrar na brincadeira, é virar-se de costas para uma visita indesejada, é aceitar, interagir, aprender, produzir cultura, disputar, chorar, compartilhar, escolher, negar. Participar, no contexto de berçário, são tantas ações e experiências quanto as crianças possam viver e os adultos possam compreender. Falar da participação dos bebês é falar de algo que não podemos definir com exatidão, mas que exige um olhar atento e sensível dos adultos para ser percebido. Nesse sentido, a participação dos bebês não está atrelada ao domínio da linguagem verbal, tampouco a permissão dos adultos, pois está relacionada com a curiosidade de conhecer o mundo e a autonomia que a proposta educativa oportuniza. A postura dos adultos, frente aos movimentos de participação dos bebês, limita, ou torna possível viver de modo participativo na escola infantil.

Diante desse contexto apresentado na presente introdução, esta tese está organizada em 5 (cinco) capítulos, além desta introdução e da conclusão. Em cada capítulo, – dentro do possível –, cada uma das discussões é antecedida por um fragmento do Diário Descritivo Narrativo¹⁰ o qual serve de referência para problematizar os aspectos referentes à participação dos bebês e os registros no corpo do texto, complementam tais discussões, reafirmando situações ou propondo outros desdobramentos da análise.

¹⁰ O Diário Descritivo Narrativo é um instrumento de pesquisa criado por mim, no qual constam as informações de cada dia de observação. No Capítulo 1, sobre a metodologia da pesquisa, apresento a organização desse documento de modo mais aprofundado. Ao longo do texto, os excertos do Diário estarão em fonte “Lucida Calligraphy”, para diferenciá-los das demais citações.

Os capítulos estão assim organizados:

No primeiro capítulo intitulado: *“No foco dos bebês: aspectos metodológicos da pesquisa”*, é delineada a problemática e os objetivos da investigação, enquanto um exercício de escuta dos bebês sobre o tema da participação deles no cotidiano da escola. Na sequência, são apresentadas as escolhas metodológicas e as reflexões que delas decorrem sobre a ética na pesquisa com crianças, especificamente sobre como denominar o grupo de crianças envolvidas na investigação, questões relativas à confidencialidade, anonimato e a presença da autoria dos sujeitos. Também é apresentado, neste capítulo, o contexto em que a investigação foi desenvolvida, dando destaque para a construção identitária das Unidades Federais de Educação Infantil, enquanto um espaço importante de ensino, pesquisa e extensão. Ao longo do texto, procuro evidenciar como foram sendo tecidos os acordos e negociações para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente com os bebês. Em relação a isso, procurei mostrar através dos registros da pesquisa, apresentando cada um dos bebês, como a relação entre mim e eles foi marcada por idas e vindas e o quanto a ausência das palavras não limitou a nossa comunicação quanto ao assentimento à pesquisa.

Em *“A participação dos bebês: contextos, direitos, vida cotidiana e práticas educativas”*, segundo capítulo da tese no qual apresento, em duas partes, as construções teóricas sobre o tema da participação dos bebês. Essa separação ocorreu apenas para fins de organização deste texto, porque são entendidos como contextos profícuos de reflexão sobre o tema da participação dos bebês: o primeiro contexto diz respeito ao “Levantamento da Produção” com base em teses, dissertações e demais trabalhos acadêmicos que tem discutido sobre o tema e procuro refletir sobre quem são os bebês que tem participado dessas pesquisas, seus contextos sociais, culturais e econômicos; e o segundo contexto compõem-se de discussões sobre o tema com base em autores já consolidados na área. Tais discussões são organizadas com base em três ênfases: pela questão de direito (TOMÁS, 2011; TONUCCI, 2005, 2015; NOVELLA Y TRILLA, 2014); pela parte da vida cotidiana (BROUGÈRE E ULMANN, 2012; FERNANDES, 2005; ROGOFF, 2005; GOTLLIEB, 2009) e pela prática educativa (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2012; VECHI, 2013; HOYUELOS, 2013, 2015; STACCIOLI E RITSCHER, 2017). Ao longo do capítulo, introduzo a discussão de cada uma das ênfases fazendo uma analogia com a teia de aranha, na relação entre a participação como uma questão

de direito, como parte da vida cotidiana e como prática educativa enquanto eixos que sustentam essa pesquisa. Embora eu entenda que os capítulos seguintes, constituem-se de uma interlocução entre a teoria e a empiria, senti a necessidade de antecipá-los com essa discussão, uma vez que aqui, lanço um olhar mais crítico sobre o que tem sido produzido em relação ao tema da participação das crianças.

No terceiro capítulo, *“Jeitos de brincar: construção de brincadeiras, conflitos e relações etárias”*, os movimentos de participação são identificados a partir das relações que as crianças estabelecem nos seus jeitos de agir socialmente durante as brincadeiras. As brincadeiras constituem-se um lugar de participação, talvez os únicos em que as crianças realizam esse movimento autonomamente, sem a intervenção dos adultos. É durante as brincadeiras que as crianças têm a liberdade de criar estratégias para inserir-se nos grupos e independentemente da idade, disputam para fazer valer as suas escolhas, os seus interesses e o seu direito de brincar. São relações e escolhas que ultrapassam as intencionalidades pedagógicas dos adultos previstas ao propor determinados espaços e materiais para brincar. A construção das brincadeiras, os conflitos e as relações etárias revelam modos de participação das crianças entre si.

O quarto capítulo, *“Acolher o outro e ser acolhido na vida cotidiana”*, evidencia a participação dos bebês nos momentos de recepção das pessoas, sejam elas as próprias crianças ou os adultos, faz com que as crianças sintam-se (ou não) parte das relações que acontecem na escola infantil. Acolher alguém está para além das relações físicas – sorriso, abraço, colo - mas implica em um modo de ser no mundo, implica em adotar uma postura que nos mostra disponíveis para receber o outro, respeitando os desejos e opiniões. Esse modo de participar – acolhedor- é uma forma de ser e estar no mundo, através da qual as crianças nos mostram a possibilidade de haver relações mais humanizadas na escola.

No quinto e último capítulo, *“Modificar a vida cotidiana e as práticas educativas propostas”*, são discutidos os movimentos de participação dos bebês em que eles modificam o proposto, criando outras possibilidades de utilizar-se dos espaços e materiais. Nesse sentido, a forma como o espaço é organizado, bem como o papel do adulto frente aos movimentos de participação das crianças são analisados nessa seção, pensando em como eles limitam ou possibilitam a participação dos bebês e como, a partir disso, as crianças ressignificam as suas

vivências no cotidiano de uma escola infantil. Entendo, que este movimento aponta caminhos para acreditarmos nos movimentos de participação dos bebês.

Por fim, em *“Provisoriedades”*, retomo os principais aspectos sobre a participação dos bebês no cotidiano de uma escola infantil, analisados ao longo desta Tese. Ao analisar como vem sendo entendida/discutida a questão de participação dos bebês nas pesquisas acadêmicas, evidencia-se a participação atrelada a processos de socialização e aprendizagem ou vinculada especialmente à questão dos direitos das crianças, o que revela uma carência de reflexões sobre como os bebês participam no cotidiano da escola infantil. A análise desses trabalhos também contribuiu para uma reflexão mais ampla sobre os contextos de produção das pesquisas a fim de compreender quem são os bebês que têm participado de tais estudos. As pesquisas acadêmicas são instrumentos de luta contra o racismo, adultocentrismo, desigualdades econômicas, entre outras e a favor de uma educação de qualidade. Por esta razão, desconsiderar os contextos de produção das pesquisas, ou apresentá-los de forma superficial ao longo dos trabalhos, contribui para a invisibilização dos grupos sociais investigados.

A partir da observação dos movimentos de participação dos bebês entre si, com outras crianças e com adultos na escola infantil, identifiquei a brincadeira, os encontros entre as crianças, os conflitos, o acolhimento, a organização dos espaços e a presença dos adultos como possibilidades de participação, enquanto que a mesma organização dos espaços e presença dos adultos, muitas vezes tornam-se fatores que limitam os movimentos de participação dos bebês.

Ao refletir sobre o que acontece com os movimentos de participação iniciados pelos bebês no cotidiano da escola infantil, concluo que os bebês, nas suas interações, sejam elas entre si, com as crianças maiores, com os adultos ou com o espaço e seus materiais participam, sempre, do cotidiano da escola infantil. Essa participação que, por vezes, é mais distante e marcada pela observação, também pode ser mais próxima, marcada por ações intencionais, ocasionais e impulsivas carregando consigo traços das culturas da infância. Os movimentos de participação sofrem inúmeros atravessamentos, sejam eles das outras crianças, especialmente nos processos de construção das brincadeiras, que ora acolhem os movimentos uns dos outros, ora transformam-se em conflitos ou disputas, sejam eles por parte dos adultos.

Destaca-se que a presença dos adultos foi o principal fator que limitou ou possibilitou os movimentos de participação dos bebês, dependendo da maneira como este adulto se colocava perante as relações. Por essas razões, não posso definir de forma fechada e direta o que é a participação dos bebês, mas posso afirmar, a partir dos achados desta pesquisa, que os movimentos de participação dos bebês, por mais sutis que sejam, modificam a prática educativa, e isso impacta os adultos, levando-os a questionarem o seu papel frente as crianças, bem como a refletirmos sobre a construção de uma docência com as crianças. Acredito que à medida em que os adultos forem se tornando mais sensíveis, a ponto de perceber os movimentos de participação dos bebês e disponíveis para acolhê-los, na escola infantil, será possível traçar novos caminhos para a educação, em especial sobre a participação nos contextos educativos. Os bebês estão fazendo a sua parte, e nós?

1 No foco dos bebês: aspectos metodológicos da pesquisa

A máquina fotográfica de Daniel estava a mirar-me...

Daniel percebeu que eu manuseava uma máquina fotográfica e veio em minha direção, pegou a máquina e a puxava para ver as imagens. Eu selecionei algumas e mostrei para ele, depois de olhá-las ele saiu e eu deixei a máquina, desligada, em cima de um dos cadeirões de refeição, pois estava fazendo algumas anotações no caderno. Daniel voltou em minha direção, mas dessa vez parou-se em frente a máquina e movia o seu corpo (...). Daniel encontrou uma máquina fotográfica de brinquedo, e simulou tirar algumas fotos do grupo. Depois a colocou em cima da sua mochila, ele demorou um pouco até ajustá-la de um modo que ela não caísse, pois a superfície era um pouco inclinada. Quando estava seguro de que seu equipamento não iria cair, ele parou-se na frente e começou a mover seu corpo, semelhante a o que havia feito anteriormente, em frente a minha máquina que estava sobre o cadeirão de refeição. Saiu, deu algumas voltas na sala.



Quando Daniel retornou ele pegou a máquina e a colocou sobre a barra de ferro, que ficava exatamente na minha frente e saiu. Eu normalmente ficava posicionada naquele lugar, pois era de onde eu conseguia ter uma boa visibilidade do que acontecia na sala. A máquina de Daniel ficou por ali...



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 29.08.2017, p. 83).

Ao longo deste capítulo, procurei delinear a problemática e os objetivos da investigação, enquanto um exercício de escuta dos bebês sobre o tema da participação deles no cotidiano da escola infantil. Na sequência, apresento as escolhas metodológicas, evidenciando os desafios de se fazer uma investigação inspirada na etnografia com bebês no meu próprio contexto profissional, o que me levou, em muitos momentos, para uma fusão de papéis, ora de pesquisadora, ora de professora, ora de colega. As opções metodológicas levaram-me a tecer algumas reflexões sobre a ética na pesquisa com as crianças, especificamente sobre como denominar o grupo de crianças envolvidas na investigação, questões relativas à confidencialidade, ao anonimato e à presença da autoria dos sujeitos. Na companhia das crianças, durante o período das observações, elas mostraram-se participantes da pesquisa através da observação e reprodução das minhas ações – em fotografar e registrar notas de campo – revelando o quanto elas são observadoras e críticas do seu cotidiano.

Na sequência do capítulo, apresento o contexto em que essa investigação foi desenvolvida, dando destaque para a construção identitária das Unidades Federais de Educação Infantil, enquanto um espaço importante de ensino, pesquisa e extensão, dentre elas a Unidade de educação Infantil Ipê Amarelo, *lócus* dessa investigação. Ao mencionar o contexto da pesquisa, entendo-o como relacional, uma vez que este não está isolado de outros aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, por essa razão discuto também da cidade de Santa Maria e das pessoas envolvidas direta e indiretamente na pesquisa.

Ao longo do texto, procuro evidenciar como foram sendo tecidos os acordos e negociações para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente com os bebês.

Em relação a isso, procurei mostrar, através dos registros da pesquisa, apresentando cada um dos bebês, como a relação entre mim e eles foi marcada por idas e vindas e o quanto a ausência das palavras não limitou a nossa comunicação quanto ao assentimento à pesquisa. Os bebês e as demais crianças da escola, perceberam ao longo do meu processo, as nuances de cada um dos papéis que eu desempenhava na instituição, sabendo relacionar-se com eles. Na sequência, apresento a problemática da pesquisa e os objetivos da investigação.

1.1 Delineando a problemática e os objetivos da investigação

Pensar em uma metodologia de pesquisa com bebês implicou em refletir sobre as diferentes formas de comunicação utilizadas por eles. A comunicação das crianças não é algo novo no universo educacional e acadêmico, mas é novo o fato de realizar a escuta desses sujeitos e, a partir dela, pensar e problematizar a prática educativa bem como o lugar das crianças nas produções acadêmicas.

A tarefa de escuta nem sempre é fácil, dada a complexidade que é ser e estar com as crianças. A infância e a sua complexidade, discutida por Hoyuelos (2015), nos remete a um universo de incertezas e também de “extraordinárias capacidades inteligentes” (p.16) das crianças, as quais são tão belas, ricas, misteriosas e potentes quando nos permitimos senti-las e percebê-las, ou, nas palavras de Malaguzzi (1999, p. 101), “o que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas”.

Essa condição não exclui a possibilidade de desenvolver uma investigação com bebês em um espaço educativo, mas exige a construção de novas formas de olhá-los e entendê-los, tecendo novas formas de escuta e tradução das suas diferentes formas de se comunicar. Na perspectiva de Malaguzzi,

Cada criança que nasce é um desafio, uma interrogação. É um tipo de aventureiro que pode trilhar mil caminhos possíveis. Carrega consigo a possibilidade dos possíveis, de ser diferente do que o conhecemos. Essa é sua liberdade e sua responsabilidade, que lhe impõem o ofício de crescer (MALAGUZZI, 1992 *apud* HOYUELOS, 2015, p.118¹¹).

Baseada em uma imagem de criança com inúmeras possibilidades a serem conhecidas e entendendo que a participação dos bebês no contexto investigado

¹¹ Tradução livre de Daliana Löffler

extrapola os limites de tomada de decisão, de escolha ou manifestação da sua opinião, percebo os movimentos de participação intimamente relacionados com a sensibilidade e com a sutileza das suas vivências nos espaços educativos. Por essas razões e a partir das questões de pesquisa e objetivos apresentados anteriormente, é que apresento as escolhas metodológicas para esta investigação.

1.2 Escolhas metodológicas da investigação

Em primeiro lugar, preciso mencionar que essa investigação tratou-se de um processo de escuta dos bebês e talvez tenha sido o momento em que mais entrei em conflito com os princípios de aprender a contar com o que as crianças oferecem e sair do lugar de adulto que sabe, que propõe, organiza e determina. Embora fosse este o movimento mais importante para se realizar o processo de escuta dos bebês, em muitas ocasiões, tentei definir de antemão o que seria investigado ou como eu gostaria que as coisas acontecessem. Não posso deixar de dizer que entrei em conflito comigo mesma e, aos poucos, fui aprendendo que investigar os movimentos de participação dos bebês não comporta esse posicionamento e talvez reconstruir o meu lugar de adulta nas relações com as crianças tenha sido uma das primeiras e principais aprendizagens ao longo desse processo de pesquisa.

Cusianóvich e Marquez (2002) pontuam que a escuta das crianças não se reduz a mera função biológica de ouvir, mas é um ato próprio do ser humano, que implica em reconhecer o outro como outro, como igual e diferente de eu mesma, isto é: na igualdade, porque tem os mesmos direitos que eu e na diferença por que é uma fonte rica de novidade. A escuta é diferente de ouvir, pois implica um encontro, uma comunicação, um compromisso e comprometimento com quem escutamos. Freire (2007) também pontua sobre o quão importante e necessário é saber escutar, enquanto uma aprendizagem para falar com e não falar para, referindo-se a postura dos adultos em relação aos alunos.

Com as palavras dos autores, aprendi que era necessário ser uma adulta com atitudes responsivas para com as crianças, não só no momento da pesquisa, mas, em todas as minhas ações com as crianças, nas diferentes esferas da minha vida. É por isso que fazer pesquisa com as crianças exige uma disposição de suspender entendimentos e certezas, e a disposição de ser “um adulto diferente juntamente com os bebês” (PEREIRA, 2015, p. 101). Assim como Pereira (2015), meu desafio

também era o de escutar os bebês e, para isso, enfrentar o paradoxo apontado por Sarmiento (2011a) que é ouvir as crianças:

No entanto, o paradoxo maior da expressão “ouvir as vozes das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido e as vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades, fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão (SARMENTO, 2011a, p. 28).

Dentre as possibilidades metodológicas disponíveis, os estudos etnográficos têm se apresentado, dentro do Campo dos Estudos da Infância e da Criança, como um tipo de pesquisa profícuo, através do qual é possível conhecer e ser capaz de dizer da vida das crianças e suas infâncias desde as suas perspectivas, considerando suas múltiplas facetas. Embora a etnografia tenha suas origens e predomínio no campo teórico da Antropologia, ciência que elaborou interpretações da cultura humana através da observação e registros das ações sociais (CLIFFORD, 2008; GEERTZ, 1989), as pesquisas com crianças reconhecem nela a possibilidade de o pesquisador realizar uma imersão na vida das crianças, acompanhando e registrando as suas produções simbólicas, os discursos e práticas que constituem as suas experiências.

Para a etnografia, os registros do que foi observado podem assumir o caráter de testemunhos da história humana (WILLIS e TRONDMAN, 2002). Dentro de tal possibilidade, fatos da cultura humana, portanto das crianças também, que, após ocorridos, poderiam ser apenas um mero passado, são transformados em relatos, que passam a existir através da sua inscrição e são consultados novamente, fazendo com que a cultura humana seja vista como um texto (GEERTZ, 1989) a ser lido e relido, e, além disso, a ser interpretado quantas vezes forem possíveis dentro de um período de tempo que é ilimitado. Nesse processo, a construção dos relatos ocorre através da “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 19) em que as informações passam pelo elo da significação, na tentativa de trazer novas mensagens sobre o contexto investigado.

O uso da etnografia em outras áreas tem sido acompanhado de críticas e cuidados éticos a fim de evitar uma mera transposição de métodos de um campo teórico para o outro. Essa apropriação acrítica da etnografia contribui, por exemplo, para a superficialidade das pesquisas e o esvaziamento teórico das reflexões acerca das especificidades desse tipo de pesquisa quando é realizada com as crianças (FERREIRA; NUNES, 2014), o que aumenta o compromisso e responsabilidade do pesquisador com a realidade investigada.

Ciente dos desafios de trabalhar com a etnografia, alguns pesquisadores têm se preocupado com a especificidade desse tipo de pesquisa com as crianças, apontando, por exemplo, a necessidade de cuidados na entrada do campo de pesquisa, a construção de vínculos com as crianças e o respeito a sua opinião sobre a presença do pesquisador nesse espaço, a identificação dos sujeitos de pesquisa, o cuidado com o uso das imagens da crianças, a preocupação com os registros de detalhes das ações das crianças, entre outros aspectos que foram e que serão abordados ao longo deste capítulo metodológico (GRAUE; WALSH, 2003; CORSARO, 2005).

Por esses fatores é que a etnografia tem recebido algumas adjetivações quando utilizada nas pesquisas com crianças, a fim de marcar a especificidade do grupo social que é investigado a partir desse tipo de pesquisa. Neste caso, a pesquisa desenvolvida foi inspirada na etnografia com bebês e procurou atender ao desafio de trazer as crianças menores de dois anos para o cenário acadêmico e social (FERREIRA e NUNES, 2014; GOTTLIEB, 2009). Os preceitos etnográficos relativos à presença constante do pesquisador e à observação a partir do olhar atento da realidade e da descrição em detalhes, atendem a especificidade do grupo social investigado, para que assim, seja possível apreender sutilezas e minúcias das relações que estabelecem entre si e com os outros.

Nesse sentido, a etnografia com bebês constitui-se de uma das maneiras de “fazer acontecer” os processos de escuta desses sujeitos. Para que isso ocorra, cabe ao adulto a condição de observador (RIERA, 2015; ALTIMIR, 2010). Diante dessa afirmação, é necessário mencionar o trabalho de Fernandes (1961), o primeiro pesquisador brasileiro a realizar um movimento de escuta das crianças. Na década de 1940, sua pesquisa abordou aspectos relacionados ao folclore infantil, o que fez com que Florestan Fernandes coletasse os dados mediante a observação direta prolongada do grupo de crianças que brincavam nas ruas do bairro Bom

Retiro, um bairro de imigrantes, na cidade de São Paulo. De acordo com Quinteiro (2002), a pesquisa de Fernandes (1961) evidencia que, a partir de uma observação minuciosa, o pesquisador ficaria habilitado a compreender aspectos do comportamento das crianças em seus próprios grupos sociais, minúcias de uma vivência que, facilmente, escapam aos olhos dos adultos e de pesquisadores inexperientes.

Desde Florestan Fernandes, as práticas de pesquisa com crianças no Brasil têm nos desafiado a pararmos e nos silenciarmos, a passar da ação ao repouso e da palavra à escuta que vamos nos tornando sensíveis a ponto de apreender os sentidos e significados das ações das crianças. É nesse movimento de redescoberta de si, enquanto adulto, de descoberta do outro, que é a criança, e do desejo de estar perto que a observação caracteriza-se como participante. Foi preciso estar junto, em uma interação direta e contínua entre quem pesquisa com quem é pesquisado, a qual não foi necessariamente mediante a ação e a palavra, que a minha condição de observadora foi se fundindo com a condição de ser “mais uma adulta” naquele espaço. Ao mesmo tempo que eu era uma adulta com tarefas diferentes das adultas que já conviviam com as crianças, eu também era “A profe Dali”, “A profe da Turma Vermelha” ou “A profe dos bebês”, formas que as pessoas e as crianças que circulavam pela escola me identificavam e que as crianças da Turma Vermelha presenciavam.

No retorno do almoço, as crianças passaram no banheiro para lavar as mãos. Foi um pouco tumultuado, pois crianças de outras turmas também estavam utilizando o banheiro. As crianças da Turma Vermelha pareciam estar um pouco perdidas. O espaço era pequeno para o trânsito intenso de crianças e adultos, as crianças, não sabiam ao certo o que fazer e algumas aproveitavam as portas abertas para sair, deixando as pessoas adultas mais preocupadas. Me ofereci para ficar sentada, na sala do trocador, que antecede o espaço onde ficam as torneiras, com aquelas que já haviam limpado as mãos. A educadora concordou e então sentei-me no banco com Caetano, Daniel e Marthin. Thomaz, uma criança da Turma Azul Anil que havia sido da minha turma no ano passado me disse: -“Você é da Turma Verde?” respondi: -Sim”, ele disse: -“Os bebês tão aqui?”, respondi: - “Não” Thomaz ficou um pouco intrigado, parecia não entender a situação, então me disse: -“O que você tá fazendo aqui?” respondi: -“Estou com a Turma Vermelha”, ele ficou pensativo e comentou: -“Mas você é da Verde?”. Eu tentei explicar: -“É, eu sou da Verde. Mas de manhã eu fico na

Vermelha e de tarde na Verde”. Ele então concluiu: -“Ah, então você é das duas” Eu disse: -“É”, ele sorriu e saiu. A conclusão de Thomaz me mostrou como as explicações podem ser simples. Quando iniciamos o diálogo fiquei pensando como eu iria explicar a minha função de modo que ele compreendesse. Thomaz não estava interessado nos meus objetivos de pesquisa, ele só queria saber se eu era da Verde e o que eu fazia ali se as crianças dessa turma não estavam (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 18.09.2017, p. 121).

Em meio a tantas surpresas, descobertas e incertezas sobre como conduzir a pesquisa, foi preciso organizar as observações de modo que respeitassem os tempos de cada criança, sem apressar o processo para dar conta dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, estive presente no contexto investigado durante 5 meses¹² – de agosto a dezembro/2017 (20 semanas). As observações eram realizadas no turno da manhã, durante três vezes na semana (segunda-feira, terça-feira e sexta-feira; nos demais dias eu estava envolvida em atividades da minha função de professora, como participar da formação continuada e do planejamento que ocorriam nos outros dias pela manhã), das 8h às 11h 30min, com algumas variações de horário e totalizaram 151h de observações (40 dias)¹³.

Para respeitar o tempo dos bebês e garantir uma entrada gradual nos seus espaços, nas duas primeiras semanas, fiquei presente na recepção da escola. Os momentos mais intensos de movimentação eram das 8h às 9h período em que a maioria das crianças¹⁴ e bolsistas¹⁵ chegavam. Nesse período, pude observar, por exemplo, como as crianças chegavam à escola: algumas sonolentas, outras animadas, já chegavam caminhando em direção à porta da sala e conversando com seus familiares ou as funcionárias da recepção. Também havia um grupo grande de crianças que chegava com o transporte escolar. Essas, geralmente, eram as mais animadas, as maiores carregavam suas mochilas e eventualmente conversavam com as menores que também vinham com o transporte (já na primeira semana após as férias, percebi crianças que se utilizavam desse serviço para chegar à escola, no

¹² No projeto apresentado à banca de qualificação, a intenção era de observar 8 meses, iniciando em maio. Porém, optei por iniciar após a qualificação, considerando oportuno repensar algumas questões pontuadas naquele momento no intuito de qualificar a pesquisa. Considerando que no mês de julho a escola teve férias coletivas, iniciei as observações em agosto, no retorno das atividades.

¹³ Conforme pontuei as observações não aconteciam todos os dias, mas tive algumas semanas em que pude ir somente dois dias em função de feriados e outras demandas profissionais.

¹⁴ A escola não prevê um horário fixo para chegadas e saídas das crianças, as famílias tem a liberdade de trazer e buscar as crianças independentemente do horário.

¹⁵ Cada turma possui duas bolsistas com 4h diárias de trabalho e elas fazem seus turnos em horários alternados: das 8h às 12h ou das 8h 30min às 12h 30min.

total eram 4 empresas que traziam crianças). Havia um pequeno número de crianças que chegava bem cedo, antes mesmo das 8h, horário em que iniciava o atendimento às crianças. Essas, geralmente, estavam sonolentas e permaneciam na recepção, no colo de seus familiares.

Outro movimento interessante, que acompanhei na recepção, foi a relação entre as duas funcionárias¹⁶ que ali ficavam e as crianças e seus familiares. Com as crianças, elas geralmente observavam como estavam antes mesmo de entrar na escola, pois o balcão da recepção ficava em frente a uma porta de vidro. Assim, era possível observar o externo e, às vezes, elas comentavam: “– *Olha aquele, vem bem animado*”; “– *Bom dia, mas que mochila bonita!*”. Era interessante como elas cuidavam a expressão das crianças antes de se manifestar: “– *Ich, tem alguém com sono, nem vou falar nada que é pra não chorarem*”; “– *Viu, ele só dá risada quando vê a profe dele, quando vê nós não quer nem saber*”.

Essas funcionárias também possuíam uma relação interessante com as famílias e informavam sobre alguns fatos do cotidiano da sala de referência. Com as famílias, principalmente na primeira semana elas davam muitas informações sobre o retorno das crianças, eram elas que acalmavam a ansiedade das famílias ou contavam situações interessantes vivenciadas pelas crianças.

A recepcionista demonstra-se acolhedora com as crianças e com as famílias, percebi que em alguns momentos as famílias telefonavam solicitando informações das crianças, ela procurava a professora da Turma e se esta não podia atender ao telefone ela dava as informações que a família precisava, por exemplo, se havia chegado bem, se estava chorando ou não, se havia se alimentado; ela também tentava “acalmar” as famílias comentando que: -“é normal ele chorar um pouco, pois ficou muitos dias longe da escola”. Uma mãe chegou com seus filhos e comentou: -“Olha, ela (referindo-se a recepcionista) está aqui para receber vocês” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 01.08.2017, p. 7).

A recepcionista conversava com uma mãe sobre uma situação que havia acontecido com o seu filho no dia de ontem. Na situação, o filho queria ficar na recepção por que da sala ele não poderia ver ela chegando para buscá-lo. A mãe comentou que não entendia por que isso estava acontecendo, pois até então ele ficava bem na escola e despedia-se com tranquilidade dela e agora está chorando para despedir-se. A recepcionista comentou que isso é normal uma vez que ele passou um longo

¹⁶ Tratava-se de uma porteira (concursada) e uma recepcionista (contratada).

período de férias na companhia dela, ele deseja estar com a mãe, mas que: - “logo vai passar” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO 04.08.2017, p. 12).

Em relação ao cotidiano da sala referência:

As funcionárias comentavam sobre o grande número de pessoas adultas dentro de uma das salas: -“Você viu, não sei por que ficam tantas pessoas lá”, -“Pois é, será que não percebem que muitas pessoas na sala estressa as crianças”, -“Até pode ficar um pouco pra se despedir da criança, mas depois tem que sair”, -“É, pode ficar aqui na frente, olha pelo vidro e pelas câmeras, não precisa ficar lá dentro da sala, pobre das professoras” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 07.08.2017, p.16).

O processo educativo das crianças, em uma escola infantil, perpassa a presença de outros profissionais, além das pessoas que compõem as equipes de trabalho nas salas referência. Essas pessoas – recepcionistas, porteiras, equipe de limpeza e cozinha – além de desempenhar funções importantes que implicam na vida das crianças na escola demonstram ter uma compreensão sobre como acontece o trabalho pedagógico na instituição. Goelzer (2014), ao ouvir as “pessoas grandes”¹⁷ que atuavam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, identificou o quanto as relações que essas pessoas estabelecem diariamente na instituição, repercutem processo educativo das crianças.

Esse processo também é encontrado na proposta educativa das escolas de Reggio Emília (DAHLBERG; MOSS, 2013; KATZ, 1999) que reconhece a contribuição de cada pessoa envolvida na educação das crianças. Isso ocorre devido, especialmente, ao entendimento de que o processo educativo se assemelha a uma grande família, na qual a qualidade de vida das crianças “parece atingir uma proximidade quase doméstica e uma intimidade associada a vida familiar” (KATZ, 1999, p. 49). O modelo da “Grande Família” (KATZ, 1999) tem como características¹⁸ a responsabilidade dividida, intimidade, informalidade e participação e, ao retomar os registros sobre as ações da recepcionista, parece-me que elas

¹⁷ A autora denomina “pessoas grandes” todas aquelas que trabalham diariamente na instituição (GOELZER, 2014).

¹⁸ Em uma visita às escolas de Reggio Emília, em 2017, acompanhei um processo em que as crianças circulavam pela escola e, ao chegarem à cozinha, auxiliaram a cozinheira no preparo do suco de laranja para o almoço. Também, as crianças de uma sala referência exploravam o que havia sido proposto em outra, acompanhadas pelas professoras da sala que estavam frequentando.

contemplam tais características, evidenciando uma proximidade com as famílias das crianças.

A relação de proximidade que o modelo sugere é uma via dupla de sentido: das funcionárias para com as famílias e das famílias para com as funcionárias, como aponta o registro em que a mãe informa à criança: “– Olha, ela (referindo-se a recepcionista) está aqui para receber vocês!” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 01.08.2017, p. 7).

Durante as duas primeiras semanas, além de observar a recepção da escola eu circulava pelas salas para entregar/recolher os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesses momentos, percebia que situações interessantes também aconteciam no corredor da escola.

Enquanto eu retornava para a recepção ouvia uma música animada. Era a Turma Verde que havia montado um espaço no corredor com instrumentos musicais e muitas pessoas cantavam animadamente com os bebês. Os bebês por sua vez movimentavam o corpo, sorriam e manuseavam os instrumentos. As músicas eram de animais, nas quais elas faziam o som, e com os nomes dos bebês. Passei pelo grupo e sentei-me na recepção, aquele som me passava uma sensação gostosa, ao mesmo tempo em que me convidava para voltar lá. Então decidi voltar e ficar observando o grupo. As crianças estavam perto da sala da Turma Vermelha, a porta estava aberta e a Isabel e o Caetano observavam o grupo pelo portão pequeno. Martin estava um pouco atrás e movimentava o corpo ao som da música. Leonel (Turma Verde) foi até o portão, segurava-se nas grades e olhava os colegas da outra turma. Ele balbuciava algumas coisas e movimentava o seu corpo. Nisso a profe Dani comentou: -“Turma Vermelha, que música vocês sabem cantar!” Alguém (uma pessoa adulta que não consegui identificar quem era) sugeriu: -“Pintinho amarelinho” enquanto as pessoas cantavam a Isabel movimentava as mãos de um modo que lembrava os gestos da música (...). Nas minhas circulações breves pelo corredor eu percebi que acontecem muitas situações interessantes. Às vezes eu estava na recepção e sentia vontade de espiar no corredor o que estava acontecendo, pois o ruído que vinha de lá era convidativo. Acho que está na hora de estender o espaço de observação (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 09.08.2017, p. 28).

Então, na terceira semana, comecei a circular pelo corredor da escola e observava a Turma Vermelha através das janelas de vidro, que do corredor, eram duas que permitiam observar a turma, além de uma pequena abertura na porta, que

também era de vidro. Esses passos, lentos e cuidadosos, ao adentrar o espaço do corredor para aproximar-me da Turma vermelha, ocorreram porque parti do princípio de que, mesmo sendo uma presença frequente na escola, enquanto professora, eu precisava, antes de tudo, conhecer esse lugar, mas agora desde um outro lugar, o de pesquisadora, seria necessário então, entender “como os bebês e as profissionais o ocupavam, sentir qual seria a reação de todos frente a presença de uma nova pessoa nesse contexto de convivência já conhecido por eles” (COUTINHO, 2010, p. 38).

Em muitos momentos, eu percebi que as crianças ficavam me encarando, às vezes se intimidavam, então eu saía do seu campo de visão, outras vezes, elas me abanavam ou sorriam e eu retribuía. Essas manifestações frente a minha presença, permitia de certa forma, que eu percebesse a receptividade, as resistências e as cumplicidades (COUTINHO, 2010), mostravam o quanto os olhares, o choro, o sorriso, a ação de virar-se de costas queriam dizer algo, fosse para mim, para as pessoas adultas que estavam na sala, ou para os próprios colegas.

As observações através dos vidros não permitiam que eu ouvisse o que as crianças e as pessoas adultas conversavam, eu apenas observava os seus movimentos, exceto quando a porta era aberta para que alguém entrasse ou saísse. Então, eu ouvia pedaços de conversas ou os ruídos produzidos pelas brincadeiras das crianças. Mesmo assim, construí alguns registros quanto ao que as crianças estavam fazendo na sala, por onde circulavam, com quem se relacionavam.

Fiz a volta para observar a turma do Jardim, pela outra janela. Quando cheguei lá, Leonardo me olhou, sorriu e me abanou. Enquanto fiz a volta para chegar ao jardim, Martín já havia trocado de brincadeira, agora ele tinha algumas colheres e um pote de plástico. Enquanto colocava uma colher de cada vez no pote ele me olhava e sorria (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 14.08.2017, p. 36).

Se por um lado havia a preocupação em tornar-me familiar às crianças e, aos poucos, isso estava acontecendo, por outro lado, percebi que a minha aproximação com a turma, através dos vidros, deixou as pessoas adultas um pouco incomodadas.

Até o dia 11.08, quando eu passava pela sala da Turma Vermelha percebia as adultas interagindo com as crianças.

Hoje me chamou a atenção que elas ficaram longos períodos de tempo sentadas nos arredores da sala, pareciam apreensivas e olhavam as crianças, às vezes uma delas me olhava e sorria, era um sorriso “sem graça” como costumamos dizer. Talvez estivessem incomodadas e ao me dar conta disso, eu também fiquei. Eu já não sabia mais se continuava a observar da janela ou se conversava com elas para saber se estava tudo bem. Resolvi sentar-me na poltrona próxima de onde eu estava e pensei nessas situações. Pensei que elas estão sabendo dos meus objetivos de pesquisa, que o foco da observação não é a interação delas com as crianças e tampouco estou ali para vigiá-las. Minha postura de observar do lado de fora foi no intuito de aproximar-me lentamente da turma e isso eu havia explicado na reunião que tive com a professora e a educadora da sala. Voltei para a janela (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 14.08.2017, p. 34).

Perante essa situação, refleti que eu também sou professora e também me sinto constrangida quando as pessoas, do lado de fora, nos observam através dos vidros, mesmo que o foco de observação seja as crianças. É, de fato uma situação difícil de lidar, então, eu procurava ficar poucos minutos nessas observações, eu também precisava respeitá-las e respeitar o seu tempo de aceitar-me enquanto pesquisadora naquele espaço. Por isso, optei que, na semana seguinte, eu faria pequenas inserções na sala, de alguma forma, as crianças já estavam familiarizadas com a minha presença ao redor, agora era preciso que os adultos também ficassem.

Na quarta semana, as inserções na sala foram breves, eu continuava chegando às 8h, observava da janela e, geralmente, após o lanche, eu me comunicava com a educadora sobre a possibilidade de adentrar a sala, mediante um sinal afirmativo, eu adentrava a sala e me posicionava para as observações. Desde a primeira inserção, eu carregava comigo um caderno pequeno e uma caneta para pequenas anotações, o que logo chamou a atenção de Daniel e Helena que se aproximavam para fazer os seus registros. Daniel, sem cerimônias, também pegava a caneta e desenhava; já Helena anunciava “– *Enhá, enhá!*” (desenhar no caderno).

À medida que o tempo passava, as pessoas adultas pareciam ficar mais familiarizadas com a minha presença, eu percebia que os seus movimentos com as crianças que antes eram apreensivos e acompanhados de olhares apreensivos em minha direção foram se tornando mais espontâneos e logo a minha presença parecia não causar tanto estranhamento.

Nessas primeiras semanas, pude perceber que as pessoas adultas utilizavam, no cotidiano com as crianças, instrumentos semelhantes aos meus: cadernos ou folhas para fazer registros escritos; e máquinas ou celulares para fazer registros fotográficos. Pelo fato de as crianças já conviverem com pessoas registrando e fotografando o seu cotidiano, optei por, na semana seguinte, iniciar o uso da máquina fotográfica. De modo geral, as crianças pareceram não estranhar a presença desses equipamentos, mas, mesmo assim, a cada aproximação delas eu preocupava-me em explicar a elas o que eu estava fazendo e, quando demonstravam-se incomodadas, eu suspendia os registros (no item 1.5.2 “As crianças: quem são e como foram se tornando parte dessa pesquisa” apresentarei detalhadamente como foi o processo de assentimento de cada criança, e então será possível perceber esses movimentos com mais clareza e detalhes).

Por outro lado, nos primeiros dias em que me utilizei da máquina fotográfica, Daniel, conforme o registro que abre este capítulo, deixou claro que eu também estava sendo observada e que minha presença não passava despercebida naquele espaço, tampouco as minhas ações. Daniel mostrou-me que, na relação pesquisadora-crianças, o outro também era eu e não só ele e as outras crianças, portanto, eu também era participante daquele contexto e também havia, por parte das crianças, um processo de escuta em relação a minha presença naquele espaço.

Ao longo da preparação para a entrada no campo de pesquisa, preocupei-me em como inserir o equipamento fotográfico para o registro dos vídeos. Porém, optei por iniciar as observações e ir definindo isso à medida em que conhecia as crianças e me familiarizava com o papel de pesquisadora. Ao longo dos dias, percebi que, com frequência, a educadora ou as bolsistas fotografavam as ações das crianças, porém, com o uso do aparelho celular. Então, o fato de serem fotografadas talvez não seria estranho, o que elas poderiam estranhar era o aparelho, já que eu utilizava uma máquina fotográfica Canon, esteticamente diferente do aparelho celular. Considerando isso, no dia em que decidi iniciar os registros com a máquina, deixei ela visível para as crianças e aguardei... No momento em que preparei o equipamento para fazer o primeiro registro algumas crianças se aproximaram, quiseram tocá-la, o que foi entendido com naturalidade. Nesse sentido, sempre que as crianças manifestavam o interesse em manusear o equipamento, ou em aproximarem-se para ver o que estava sendo gravado, elas o faziam, sendo orientadas para os cuidados com o equipamento. Além disso, eu possuía uma

câmera menor, para que as crianças pudessem manusear sem tantas restrições em relação aos cuidados. Obviamente, a preferência sempre era para o equipamento maior.

As ações das crianças em interagir com os equipamentos de registro (câmera e caderno) demonstram um envolvimento das crianças na pesquisa. As atitudes observadoras fizeram com que elas encontrassem em mim algumas possibilidades para explorar os materiais de registro utilizados, cotidianamente pelas adultas, com acesso limitado das crianças. No caso, a manipulação da câmera e do caderno de anotações, conferia-lhes um empoderamento na relação entre adultos e crianças, afinal, elas também faziam registros.

Corsaro (2005) pontua sobre o quanto as crianças envolvidas em um processo de investigação observam os adultos e são capazes de identificar neles, habilidades que lhes são úteis. Através disso, fomos construindo uma relação: elas testando até onde poderiam ir; e eu aprendendo com elas sobre como proceder as suas investidas de olhar aos registros na câmera, de desenhar no caderno ou de ser fotografada de modo a não ferir os princípios éticos desta pesquisa, mas – sobretudo – em criar uma relação de confiança e reciprocidade. Nessa relação, as crianças e eu, fomos construindo um *status* de participação (CORSARO, 2005), elas no cotidiano da escola, mediante a possibilidade de fazer os registros e eu de partícipe do seu cotidiano.

Para realizar os registros, eu procurava manter uma certa distância das crianças, uma vez que o equipamento oferecia uma função de zoom ótico, com o qual eu poderia registrar a ação e os sons das crianças sem que minha presença interferisse tanto e sem perder a qualidade do registro. Isso porque eu percebia que as demais pessoas adultas, ao registrar as ações das crianças precisavam aproximar-se delas, o que, em muitos casos, fazia com que elas mudassem o que estavam fazendo e, às vezes, fizessem poses para serem fotografadas.

Coutinho (2010) faz uma reflexão interessante sobre o fato de que os instrumentos que deveriam ser utilizados unicamente para a coleta de dados, “passam a ser elementos que permitem a interação entre as crianças e delas com o adulto” (p. 43) e isso fez com que eu percebesse que as primeiras interações entre eu e as crianças acontecessem através do uso desses instrumentos – o caderno, a caneta e a máquina fotográfica.

Conforme mencionei anteriormente, eu possuía um caderno para tomar algumas notas ao longo do período que passava com as crianças. As notas tomadas em campo, geralmente, eram curtas, breves e, às vezes, incompletas, pois a presença das crianças e o desejo de “-*Enhá*” (desenhar) impediam que eu concluísse a anotação. Ao final de cada dia de observação, as notas eram revistas e complementadas o que gerou um total de dois cadernos com notas de campo, cada um com 96 páginas aproximadamente. Tais notas foram trabalhadas, em arquivo digital, de modo a construir uma descrição, mais completa possível do que foi vivenciado a cada encontro com as crianças.

Essa investigação foi inspirada na etnografia com bebês e, considerando a especificidade desse grupo social, o caderno e a caneta não seriam o suficiente para fazer registros de descrever densamente o que fora vivido com os bebês ao longo dos dias. Por essa razão, a Banca de Qualificação desta pesquisa sugeriu a utilização de metodologias visuais, especificamente os vídeos para gerar os dados da pesquisa. Confesso que, inicialmente, ainda na fase de pensar a pesquisa, eu havia considerado essa possibilidade, porém o fator “tempo” foi um dos limitadores para essa opção naquele momento. Tive medo de, pelo fato de estar trabalhando 40h semanais, não conseguir atender às demandas da pesquisa, uma vez que o uso de vídeos pressupõe tempo para olhar, parar e pensar, olhar de novo, olhar e descrever... Assim, uma gravação de 15min iria requerer que, posteriormente, eu tivesse, no mínimo, 15min disponíveis para tais procedimentos.

Por outro lado, após a qualificação, retomei a leitura das pesquisas que utilizaram os vídeos como ferramenta para a geração de dados e percebi o quanto ela seria necessária. Coutinho (2010) afirma que o trabalho de campo ganhou outra dimensão, à partir do momento em que os vídeos passaram a fazer parte do cotidiano, pois “o pressuposto da descrição densa ganhou efetivamente corpo com a possibilidade de rever as cenas em sua quase integralidade e transcrevê-las (COUTINHO, 2010, p. 60). Além disso, a pesquisadora afirma que “algumas das minúcias constitutivas das relações só foram observadas no momento da transcrição dos vídeos” (p. 66).

Ao tomar conhecimento dos procedimentos metodológicos com o uso dos vídeos adotado por Coutinho, novamente questionei-me se eu teria tempo hábil para realizar a pesquisa e analisar os dados de maneira adequada. Coutinho (2010) utilizou-se de quatro meses, após o fim do trabalho de campo, para visualizar

cuidadosamente, elaborar sínteses do conteúdo dos vídeos, bem como a transcrição integral de cenas. Concomitantemente à permanência na instituição investigada, a pesquisadora apenas visualizou e transcreveu pequenos episódios no diário de campo. Porém, devo destacar que sua pesquisa se tratava de uma “etnografia visual” em que os vídeos eram a principal fonte de dados para a pesquisa, embora este não seria o meu caso, estava claro que trabalhar com vídeos requeria tempo...

Outros pesquisadores também apresentam justificativas importantes para o uso das imagens: Castelli (2015) pontua que a gravação em vídeo se fez importante “para explorar melhor as experiências vistas e vividas a fim de gerar uma interpretação mais coerente com o contexto e seus sujeitos” (p. 93). Gobbato (2011) percebeu o poder das fotografias na captura de sutilezas, auxiliando “na documentação da potência de comunicabilidade dos atos expressivos dos bebês e da sua agência” (p. 70) e Fochi (2013) apresenta uma outra observação em relação ao uso das imagens: elas não servem para comprovar a ida do pesquisador ao campo, mas compõem uma narrativa textual e visual. As imagens tornam-se uma possibilidade de registro das ações infantis, através das quais podemos perceber os significados presentes nos olhares, movimentos dos corpos, nos gestos e sorrisos, aspectos que nem sempre as palavras conseguem registrar.

Então, sem saber ao certo como proceder, mas entendendo o quanto as imagens seriam importantes para atender aos fins desta pesquisa e do quanto seria desafiador atender aos tratos metodológicos que essa ferramenta exigiria, para não reduzi-las a ilustrações do texto (SCHWENGBER, 2012), deparei-me com um desafio colocado por Graue e Walsh (2003): o de descobrir maneiras criativas de utilizar os vídeos. Disso, veio a ideia de compor os Diários Descritivos Narrativos¹⁹ com a transcrição dos vídeos e as imagens extraídas deles. Isso não resolveu o fator limitador “tempo”, pois para cada minuto de gravação, precisei organizar um minuto ou mais para dedicar-me a visionar a gravação, descrevê-la no diário, produzir as fotografias e selecionar qual imagem da sequência produzida era a mais adequada para compor o registro. Ajudou-me, porém, a construir uma outra forma de utilizar os vídeos, sem desconsiderar a relevância das imagens no processo de geração dos dados.

¹⁹ Mais detalhes sobre os Diários no item “Registro, organização dos dados e a construção das dimensões de análise”.

Uma imagem não é apenas um conjunto composto por linhas, cores, luzes ou sombras; não é apenas uma questão de forma, um pensamento plástico; ela existe como um pensamento político, histórico, cultural. Assim, a leitura de uma imagem exige um esforço de reconhecimento que, de alguma forma, depende dos modos de expressão e compreensão de cada época e lugar, ou seja, cada imagem conta a sua história. As imagens podem ser um recurso produtivo que reafirma, amplia e/ou fixa os enunciados escritos ou atuam como outro texto (SCHWENGBER, 2012, p. 266).

Ao fim desse processo, considerando que as imagens produzem narrativas visuais e textuais, o uso delas também se fez imprescindível no que se refere ao retorno dos dados aos sujeitos da pesquisa. Para os adultos, uma cópia impressa da tese será o suficiente para que possam acompanhar as construções acerca dos movimentos de participação dos bebês, mas e para os bebês? De modo coerente com suas particularidades, o uso das imagens é um modo de garantir a participação dos bebês no momento de devolução da pesquisa, para isso organizei um “painéis de documentação²⁰” (ALTIMIR, 2010) para serem expostos na escola.

A ideia de produzir os painéis, para deixar exposto na escola, foi motivada pelo fato de que normalmente organiza-se uma sessão pública na qual o pesquisador apresenta os resultados da sua investigação à comunidade investigada. Ocorre que nem sempre todas as pessoas envolvidas na investigação ou a comunidade escolar de um modo geral consegue estar presente nessas sessões. Os painéis, então, é uma forma de deixar os resultados da pesquisa expostos para que, à medida do possível, as pessoas que circulam pela escola possam visualizá-los e construir outras interpretações, sendo essa uma oportunidade para aprender e refletir. Principalmente, os painéis também são uma maneira de garantir que as crianças possam se ver e ver os seus pares, visualizando os significados que foram atribuídos as suas ações, mas principalmente apresentando-se como uma possibilidade de saírem do anonimato e da invisibilidade, percebendo que aquilo que fazem tem valor e é apreciado por todos. Nesse sentido, foram organizados 9 (nove) painéis, impressos em papel, nas dimensões 130 cm x 90 cm contendo o resumo da tese, os registros do Diário Descritivo Narrativo que compõem cada capítulo e os principais aspectos abordados em “Provisoriedades” (APÊNDICE A – “Foto dos painéis de documentação”).

²⁰ Trata-se de uma espécie de “banner” em que, de forma simples e sintética, apresentam-se as informações mais relevantes da pesquisa. Em 2016, acompanhei Hoyuelos e alguns grupos de professoras na construção desses painéis para uma Exposição das Escolas Infantis de Pamplona. Naquele contexto, esses painéis eram uma forma de documentar as ações das crianças.

1.3 Aspectos éticos da pesquisa

Para aventurar-se nesse processo de adentrar ao espaço das relações sociais das crianças, foi necessário, em um primeiro momento, garantir os direitos de proteção das crianças mediante o consentimento dos adultos responsáveis pelas crianças, no âmbito da escola e da família, mediante o estabelecimento de um conjunto de “deveres e responsabilidades adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade” (FERREIRA, 2010, p. 161). Esse aspecto está relacionado ao estatuto social de minoridade atribuído às crianças, em virtude de terem idades abaixo das do consentimento legal. Por outro lado, de acordo com as discussões de Ferreira (2010), “no que concerne à obtenção do consentimento informado das crianças, o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito”. Por essa razão, considerando a especificidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, ou seja, os bebês, procurei considerar as diferenças intrageracionais que a categoria infância impõe à discussão sobre a obtenção do consentimento informado das crianças.

Nesse aspecto, foi preciso retomar o debate em torno da noção de “competência” dos bebês, para estes entenderem completamente a pesquisa e todas as suas implicações, devido aos limites da sua linguagem verbal, da sua compreensão, da sua experiência social e do desafio que é saber até que ponto a sua permissão é ou não devidamente informada e, ainda, até que ponto ela é voluntária (FERREIRA, 2010).

Vivemos em uma cultura em que prevalece a máxima de que “os bebês não falam” e essa concepção é reforçada por um posicionamento adulto em que a linguagem sinaliza a presença da cultura e, por essa razão, torna-se extremamente complexo pensar a presença dos bebês nas pesquisas. Os estudos de Gottlieb (2009) nos desafiam a pensar sobre as diferentes formas que os bebês utilizam para se comunicar – sons, olhares, movimentos – uma vez que a ausência da linguagem verbal, tal como os adultos a compreendem, não significa a ausência de comunicação e isso precisa ser considerado quando estamos tratando do consentimento dos sujeitos de pesquisa.

Essa comunicação sensorial dos bebês, que desafia os adultos a “aprender uma nova linguagem, que não só não possui um dicionário pronto ou uma gramática

publicados como, sem dúvida, apresenta regras ocultas” (GOTTLIEB, 2009, p. 320), também obriga o observador participante a esforçar-se para atingir um nível de empatia e compreensão do outro, exigindo ajustes nos métodos de pesquisa. Ferreira (2010, p. 163) pontua que “insistir e persistir acriticamente na ideia de consentimento informado, tal como tem sido definido por e para os adultos, é correr o risco de fazer dele um uso ‘politicamente correcto’ mas adultocêntrico” desse aspecto ético da pesquisa. Nesse sentido, procurei, ao longo do período em que estive com as crianças, observá-las o máximo possível e ficar atenta a esses outros jeitos de comunicar a fim de obter o assentimento das crianças quanto ao seu envolvimento na investigação.

A partir desses pressupostos, é necessário evidenciar que os discursos sobre a falta de competências linguísticas dos bebês não podem ser argumentos para excluí-los das pesquisas. Por outro lado, tenho a clareza de que acreditar nessa concepção de bebê enquanto sujeito ativo não pode, em hipótese alguma, elevar os bebês à categoria de “super bebês”, e cair na ilusão de que eles terão uma compreensão total de todos os processos e eles direcionados. Assumir esses dois posicionamentos não significa que estou sendo dúbia nas minhas práticas, mas significa reafirmar a competência de todas as crianças, inclusive das mais pequenas, e dizer que nós adultos, precisamos aprender a nos relacionar com o fato de que

mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (FERREIRA, 2010, p. 165).

Na sequência, procuro apresentar como obtive o assentimento de cada um dos bebês ao longo da pesquisa. Destaco que foi *ao longo*, pois fazer pesquisa na perspectiva do assentimento implica em reconhecer em quais momentos os bebês mostraram-se confortáveis a minha presença e em quais momentos eu estava sendo invasiva nas suas relações. Semelhante aos adultos que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a qualquer momento poderiam rever as suas decisões, os bebês também tinham essa liberdade respeitada.

Em um segundo momento, deparei-me com um grande desafio da pesquisa com as crianças: como identificá-las ao longo da pesquisa. E aqui deparei-me com duas situações: uma relacionada ao grupo social: são bebês? São crianças pequenas? Pequeninhas? Crianças? O que marca essas definições? E outra

relacionada à individualidade das crianças: utilizar o nome verdadeiro? Nome fictício? Quem define isso?

Em relação a primeira situação, existem inúmeras nomenclaturas para definir o grupo social das crianças e suas subdivisões. Gottlieb (2009), por exemplo, pontua que os termos “bebê” e “primeira infância” têm sido utilizados de forma um tanto indiscriminada, como se fossem por si só equivalentes, sendo suficientes para dizer quem são esses sujeitos. Alguns povos admitem períodos de tempo absolutos como marcadores desses períodos; já outros, adotam uma abordagem mais contextual, marcando o seu começo após o nascimento, já mesmo na vida uterina ou até mesmo após a amamentação, como no caso dos povos indígenas *Wari'*, no norte do Brasil (GOTTLIEB, 2009).

O fato é que são inúmeros fatores que nos impossibilitam demarcar com exatidão o início e o fim desses períodos na vida das crianças, mas o principal deles está relacionado com “a relativa falta de conhecimento sobre a vida, os hábitos e concepções dos bebês em diferentes culturas” (GOTTLIEB, 2009, p. 319). É importante, então, considerarmos os marcadores culturais de cada grupo social, a fim de evitar a imposição de uma forma de compreensão, bem como romper com a ideia de que é a idade que organiza a vida escolar das crianças.

Rogoff (2005) pontua que a classificação etária, desde meados do século XIX, contribuiu para a segregação das crianças em inúmeras atividades desenvolvidas no contexto social, principalmente quando são organizados espaços próprios para a sua educação. Isso foi reforçado pelas interpretações atribuídas aos estudos da Psicologia do Desenvolvimento²¹, nos quais as crianças apresentam comportamentos específicos de acordo com a sua idade, suscitando um desenvolvimento linear, que segue a sucessão de etapas do desenvolvimento.

No Brasil, em termos de políticas educacionais, idade biológica é uma importante referência para definir até quando um ser humano pode ser considerado como bebê. A definição mais conhecida para esse grupo de crianças está expressa no documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que compreendem bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

²¹ Estas concepções são desenvolvidas, principalmente, nos estudos de Jean Piaget (PIAGET, 1991).

Considerando essas ponderações, preocupei-me, ao longo do processo de construção da pesquisa e do desenvolvimento do trabalho de campo, em como iria denominar esse grupo de crianças. Considerando que as experiências culturais imprimem marcas nos processos de crescimento e o desenvolvimento de cada um de nós eu não poderia tomar a idade biológica como único elemento para definir o grupo como bebês.

Pude identificar, então, que, na escola infantil em que a pesquisa foi desenvolvida, existe um aspecto cultural significativo para demarcar quem são os bebês, e está relacionado com o fato de frequentar a turma do berçário. Ressalto que esse é um marcador construído pelos adultos, apropriado e reproduzido pelas crianças maiores da instituição, conforme observamos no registro de Thomaz, no início desse texto, em que ele diz: “– *Os bebês estão aqui?*” associando a minha presença, enquanto professora da turma de bebês no espaço em que ele estava frequentando.

Nesta escola, existem duas maneiras de agrupar as crianças: uma denominada de “turmas de berçário” e outra denominada de “turmas multi-idade”. Existe uma preocupação por parte dos profissionais, em considerar não só a idade biológica das crianças, mas também aspectos do desenvolvimento e principalmente elementos sociais e culturais da vida das crianças, seja familiar, quando é o primeiro ingresso, ou escolar quando as crianças já frequentam essa escola e mudam de agrupamento ao longo dos anos. Nesse sentido, a proposta da escola expressa que a idade cronológica está longe de ser um marcador do desenvolvimento ou um critério para organizar a vida das crianças na escola (ROGOFF, 2005).

Lloret (1997) nos desafia a pensar sobre o fato de que ter uma idade não significa pertencer a ela, pois cada sujeito passa por um processo de individualização, o que nos diferencia dentro de cada grupo etário. Os processos de diferenciação que afetam cada sujeito, na sua maioria, são determinados por práticas cotidianas que reforçam determinadas imagens, por exemplo, a imagem de que os bebês são as crianças que frequentam os agrupamentos denominados berçários. Por esta ser uma compreensão compartilhada por grande parte dos

sujeitos da escola infantil desta pesquisa, é que identifico as crianças deste estudo, especificamente da Turma Vermelha, como bebês²².

Nesse sentido, entender que as questões etárias não podem ser “determinantes e estáticas no que diz respeito às competências das crianças” (FERNANDES, 2016, p. 766) procurei assumir, ao longo da investigação, o compromisso ético de olhá-las atentamente, de modo a “respeitar e valorizar as heterogêneas competências de cada criança” (p. 766).

Além dessa postura adotada ao longo da investigação, outro aspecto no campo da ética em pesquisa com crianças refere-se a como identificar esses sujeitos. São tensões importantes e polêmicas, que vem sendo debatidas por diferentes pesquisadores (ALDERSON; 2005, BARBOSA, 2014a; FERNANDES, 2016, FERNANDES e FRANSECHINI, 2016) no intuito de construir uma “ética em pesquisa com crianças que possa proteger, mas que também possa mostrar as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação” (BARBOSA, 2014a, p. 243).

Ao analisar os aspectos ético-metodológicos de outras pesquisas, percebi que permeia, nos trabalhos, uma discussão sobre a participação das crianças, valorização de suas vozes e garantia de direitos, existindo uma tendência a utilização dos nomes verdadeiros dos sujeitos envolvidos. Castelli (2015) pontua que, embora tenha mantido, no decorrer da pesquisa, o combinado de não utilizar os nomes verdadeiros das crianças e da escola, arrependeu-se pelo fato de que “utilizar os nomes verdadeiros não seria uma afronta à ética, mas uma identificação com seus sujeitos” (p. 106). Assim como essa pesquisadora, muitos pesquisadores optam por manter nomes fictícios das crianças, porém, sob a justificativa de preservar a identidade dos sujeitos e garantir-lhes a confidencialidade no estudo.

Alves (2013) e Gobbato (2011) não apresentam uma discussão sobre o assunto, apenas expressam o seu posicionamento de utilizar nomes fictícios. Porém, Gobatto (2011) divulga imagens das crianças, bem como detalhes de suas vidas na escola. Então, será que divulgar o nome ou não torna-se tão importante perante a divulgação da imagem? Nome ou imagem, possuem pesos diferentes em relação ao que revelam sobre as crianças? Até que ponto substituir ou ocultar o nome

²² Entendo que seria importante apreender como as próprias crianças da Turma Vermelha se identificam nessa escola, mas os dados gerados nesta investigação não foram suficientes para debater esse aspecto.

verdadeiro preserva a confidencialidade das crianças enquanto que a imagem é publicizada? Ao utilizar imagens, poderia utilizar um editor de imagens e borrar o rosto das crianças para não identificá-las, mas como, se entendo que as crianças se comunicam através do olhar, do sorriso, da expressão dos olhos... Como falar da sutileza dos movimentos?

Fochi (2013) e Correa (2013) fazem um movimento de utilizar o nome verdadeiro das crianças, mediante a autorização das famílias e o assentimento das próprias crianças no decorrer na pesquisa, bem como divulgam imagens dessas crianças em seus trabalhos. Na perspectiva de Correa (2013), “a maneira de ser e viver também envolve a forma como os bebês se conhecem, como são denominados no/pelo mundo” (p.75).

Nunes (2017)²³, ao refletir sobre o uso de nomes reais ou fictícios, pontua que, independente da escolha, isso não muda o fato de que quem escreve o texto é sempre um adulto.

As crianças, não “escrevem”, mesmo que inscrevam suas ações a partir de silêncios, gestos e falas, estes muitas vezes ininteligíveis a nossa lógica adulta. Sem o domínio da letra, não ocupam lugar como autoras na universidade, um espaço definitivamente marcado por códigos da linguagem escrita” (NUNES, 2017, p. 146).

Por essa razão, a pesquisadora atenta que assumir o uso de nomes verdadeiros é uma prática que pode até indicar a participação das mesmas, mas, por outro lado, não garante que isso tenha acontecido de fato. Perigosamente, essa opção pode nos levar a uma postura de apropriação das informações das crianças, manipulando a sua participação na investigação.

Discutir as questões relativas à confidencialidade, ao anonimato e à presença da autoria dos sujeitos, é estar em um terreno argiloso, em que qualquer escolha tem implicações no que se refere aos aspectos éticos da pesquisa. Eu teria a opção de apenas informar meu posicionamento, sem problematizá-lo, poderia também ignorar o risco que Nunes (2017) coloca, o qual eu reconheço que recai a mim, pois, embora tenha procurado adotar uma postura ética receptiva, responsiva, atenta, disponível, sem ser intrusiva, tendo atenção ao clima emocional das crianças

²³ Esse trabalho não compõe o conjunto de textos do “Levantamento da produção” por tratar de outra temática de estudo, a saber: “Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal *Malê Debalê*, em Salvador (BA)” (NUNES, 2017). Porém, isso não impediu que eu o utilizasse como referência, principalmente no que diz respeito aos aspectos ético-metodológicos.

“mantendo a serenidade para estabelecer uma relação de confiança com os meninos e as meninas participantes” (BARBOSA, 2014a, p. 244), é difícil saber dizer, realmente, quais os impactos que a minha pesquisa causou nas crianças.

Frente a isso, o maior desafio, em termos éticos na pesquisa com as crianças, para além dos aspectos apontados até o momento, me parece ser estabelecer uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, uma vez que escutar as crianças para compreendê-las é “constituir com os pequenos uma experiência de capacidade, em vez de falta, de deficiência, como temos feito até agora. A capacidade de pensar e agir das crianças se desenvolve, principalmente, em um mundo que as escuta” (BARBOSA, 2014a, p. 244).

Então, perante essas questões, meu posicionamento em relação ao uso dos nomes das crianças foi o de oferecer, primeiramente às famílias, no Termo de Livre Consentimento Esclarecido as opções de: autorizar o uso do nome verdadeiro, não autorizar o uso do nome verdadeiro e sugerir como identificar as crianças ou não autorizar o uso do nome verdadeiro e autorizar a pesquisadora a escolher a forma de identificar as crianças²⁴. Paralelo a isso, considerei o assentimento das crianças, conforme mencionei anteriormente. Mediante a autorização da família, procurei garantir o direito de proteção e, ao acolher as diferentes formas de assentimento, desafiei-me a criar, neste trabalho, condições para que as crianças possam se reconhecer no texto que é escrito sobre elas (FERNANDES, 2016). O desejo de construir uma escrita com elas é concluído mediante os argumentos de Nunes (2017): de fato eu é quem escrevo o texto.

Se a relação respeitosa com as crianças é um dos principais elementos ao longo do desenvolvimento da investigação, ela também deve ser com os adultos. Conforme mencionei, desenvolvi a pesquisa na escola na qual eu atuo como professora, frente a esse contexto, em muitos momentos me vi em situações delicadas, tanto no decurso do trabalho de campo, quanto no processo de análise dos dados e construção dessa escrita²⁵. Entendo que a presença de um pesquisador no local de trabalho causa um certo desconforto nas pessoas, eu mesmo vivencio

²⁴ Essas opções também estavam presentes nos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregues as pessoas adultas, mas solicitando a informação quanto ao uso dos nomes das turmas e da escola. Embora as pessoas adultas tenham um importante papel nas escolas infantis, o objetivo desta pesquisa não está relacionado diretamente com a ação delas, por isso, quando mencionadas, elas são identificadas de acordo com suas funções: recepcionista, portaria, diretora. A equipe responsável pela Turma Vermelha será identificada de modo geral como “pessoas adultas”.

²⁵ Tais situações podem ser encontradas no item “Acordos e negociações”.

isso com frequência, pelo fato de receber pesquisadores/as e alunos de diversas Universidades para realizar observações nas turmas em que atuei. Por compartilhar desse lugar, também procurei estabelecer uma relação de respeito com as pessoas adultas e ter a sensibilidade de saber me retirar quando minha presença estava sendo inconveniente, ou manter-me na situação, por entender que talvez a minha presença poderia gerar um modo mais sensível de ação com as crianças.

1.4 O contexto da pesquisa

As crianças e pessoas adultas que estiveram envolvidas com essa pesquisa são sujeitos situados em um espaço e tempo cultural e historicamente situados, por isso, não se pode tomar as situações registradas nessa pesquisa como verdades únicas a serem aplicadas a todas as situações que envolvem a participação dos bebês. Nesse sentido, inspirada em Graue e Walsh (2003) fiz, ao longo desta escrita, vários movimentos de reflexão sobre o contexto local e o que os autores denominam de “contexto mais alargado”.

Explico: o contexto local é onde a pesquisa foi desenvolvida, a sala da Turma Vermelha. No momento de operacionalizar a pesquisa em questão, em 2017, era sabido que ela precisava ser desenvolvida em uma turma de berçário e na escola existiam duas turmas com essa denominação, uma com crianças de 4 meses até 11 meses e outra com crianças de 9 meses até 1 ano e 5 meses. Considerando que no período vespertino eu era a professora de uma das turmas, a Turma Verde, e que seria extremamente complexo desenvolver a pesquisa nessa turma, optamos por desenvolvê-la na Turma Vermelha no turno da manhã. Essa turma era composta por 10 bebês, de 9 meses até 1 ano e 5 meses²⁶, uma educadora infantil com formação em Pedagogia e duas bolsistas, acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

Segundo os autores citados, o contexto local, portanto a sala da Turma Vermelha, está inserida em muitos outros contextos, os quais por sua vez são sobrepostos ou atravessados por tantos outros contextos. Nesse sentido, muito mais do que definir quais são esses outros contextos, os autores destacam a importância de olhar para a relação existente entre o contexto local e o contexto mais alargado,

²⁶ Idade no momento de ingresso das crianças na turma, em março de 2017.

sem perder de vista os registros da observação sistemática no local mas também sem desconsiderar os elementos do contexto alargado que compõem a experiência de vida dos participantes da pesquisa.

A título de exemplo, antecipo uma das reflexões presentes ao longo dessa investigação no que se refere ao papel dos adultos frente às crianças. Ao analisar essa dimensão, é preciso considerar que os adultos que estão com as crianças vivenciam processos formativos muito distintos, uma professora já é formada e possuía formações complementares e duas bolsistas estavam em sua formação inicial. Considerar ou não, essa especificidade no momento de analisar alguma situação de mediação das ações das crianças, pode nos levar a diferentes interpretações dos acontecimentos.

Compreender de maneira ampla o que acontece com as crianças, na Turma Vermelha implica em pensarmos no cotidiano delas na escola infantil como uma rede complexa de interseções pessoais e temporais (GRAUE; WALSH, 2003). Procurei, ao longo do texto, trazer essa dimensão relacional, principalmente agora, quando pretendo apresentar o contexto da pesquisa. Primeiramente, falo da cidade de Santa Maria e a sua característica populacional decorrente da presença da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e os Órgãos Militares, dentre eles a Base Aérea de Santa Maria (BASM), ambas instituições localizadas no mesmo bairro. Na sequência, apresento a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, (UEIIA) instituição em que desenvolvi a pesquisa e faço uma reflexão sobre as Unidades Federais de Educação Infantil (UFEI), vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), considerando a sua importância para os processos de ensino, pesquisa e extensão. Por conseguinte, dentro da Ipê Amarelo, destaco a Turma Vermelha e as pessoas que a compõem. Por fim, apresento os acordos e negociações construídos ao longo do processo de pesquisa, enfatizando os processos de assentimento das crianças.

1.4.1 Santa Maria da Boca do Monte

A cidade de Santa Maria, foi fundada em 1.858 e localiza-se na região central do Estado do Rio Grande do Sul, sendo geograficamente cercada por morros, daí o nome complementar de “Boca do Monte”. Atualmente, possui uma população de

261.031 pessoas²⁷ e a economia da cidade gira em torno da prestação de serviços, sendo destaque os serviços militares²⁸ e a Universidade Federal de Santa Maria²⁹, a primeira Universidade pública no interior do Estado. Pela sua localização geográfica, tradição militar e universitária, a cidade também é conhecida como “Coração do Rio Grande”, “Cidade dos Quartéis” e “Cidade Universitária”. Por essa Santa Maria de muitos nomes, circulam muitas pessoas, vindas dos mais variados lugares desse país e, por isso, configura-se como a 5ª maior cidade do Estado. Santa Maria organiza-se em 23 bairros, sendo o Bairro Camobi um dos mais importantes para a cidade, pois é nele que localiza-se a Base Aérea Militar e a Universidade Federal de Santa Maria.

A cidade possui inúmeras instituições de ensino, dentre elas as escolas infantis, que estão longe de suprir a demanda de atendimento às crianças. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁰ evidenciaram, em 2017, uma carência de mais de 10 mil vagas para atender a demanda de 0 a 4 anos de idade no município. Com base nas informações do Conselho Municipal de Educação (CMED) da cidade de Santa Maria, no primeiro semestre de 2018, há a seguinte realidade:

²⁷ Com base nos dados do Censo Demográfico de 2010. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria>> Acessado em Jan. 2018.

²⁸ São 18 Unidades Militares distribuídas na cidade e arredores e uma Base Aérea localizada no Bairro Camobi, totalizando mais de 8 mil militares. Disponível em <<http://www2.al.rs.gov.br/noticias/ExibeNoticia/tabid/5374/IdMateria/155100/defaultTurma.aspx>> Acessado em Jan/2018.

²⁹ A UFSM possui atualmente cerca de 28.097 alunos e 4.741 funcionários entre docentes e técnicos administrativos. Disponível em <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>> Acessado em Jan/2018.

³⁰ Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/pesquisa/13/5902>>. Acessado em Jan. 2018. O Censo divide as crianças em dois grupos etários: 0 a 4 anos e de 5 a 9 anos. Quanto às matrículas, o Censo contabiliza as matrículas no pré-escolar. Aonde estão as crianças de 0 a 3 anos? E as de 5 anos? Por essa razão, tais informações são aproximadas da realidade.

Tabela 1 – Número de crianças – matrículas – em instituições de ensino na cidade de Santa Maria.

Número de crianças – matrículas – instituições de ensino	
0 a 4 anos (IBGE)	Matriculadas 0 a 4 anos (IBGE)
15.214	5.959
Escolas de Educação Infantil	
Natureza	Matrículas (0 a 5 anos e 11 meses)
Público municipal ³¹	5.534 (CMED)
Público estadual	112 (IBGE)
Público federal	83 (IBGE)
Privada	4.020 (CMED)

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados do IBGE e CMED (2018).

Do total de matrículas na rede municipal, um pouco mais de 5% (651 crianças) refere-se ao atendimento em berçários e na rede privada, esse percentual é de quase 16% (322 crianças). Isso poderia ser amenizado se as obras do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) estivessem sendo concluídas, pois estão previstas 10 escolas para a cidade de Santa Maria, o que poderia ampliar em mais de 1500 vagas o atendimento às crianças³² e mesmo assim, não atenderia a demanda.

1.4.2 As Unidades Federais de Educação Infantil: construção histórica e identitária dessas instituições

Neste momento, apresento algumas considerações acerca da história da educação infantil considerando o recorte histórico-temporal, com relação ao surgimento das “Creches Universitárias”³³, instituições de atendimento às crianças pequenas localizadas em Instituições Federais de Ensino Superior que

³¹ Conforme dados do Conselho Municipal de Educação, existem 19 escolas municipais de educação infantil e 57 instituições privadas. Considerar a existência de turmas de educação infantil em Escolas Municipais e Estaduais de Ensino Fundamental. Disponível em <<http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/589-relacao-de-escolas-municipais-cadastradas>> Acessado em Jan/2018.

³² Disponível em: <http://www.pac.gov.br/infraestrutura-social-e-urbana/creches-e-pre-escolas/rs>. Acessado em Jul/2018. Em novembro de 2018, o Governo Federal cancelou o andamento das obras, o que piora a referida situação, pois se antes havia uma esperança, agora nem isso há.

³³ As instituições que atendem crianças nas IFES possuem as mais variadas nomenclaturas, por isso, até o momento de tornarem-se Unidades Universitárias, de modo geral serão chamadas de creches universitárias, como foram fundadas.

recentemente institucionalizaram-se originando Unidades Federais de Educação Infantil³⁴, mantidas pela União e abertas ao público em geral.

O olhar para o trabalho desenvolvido nessas instituições, bem como, tomá-las como campo de pesquisa, é um movimento recente no âmbito da educação infantil, por isso os trabalhos de Rosemberg (1984), Nascimento (1996) e Raup (2002; 2004) serão tomados como referência para essa questão, já que são os principais trabalhos que tratam dessa realidade educacional.

De um modo geral, os textos representam uma afinidade no processo de constituição e afirmação da identidade dessas instituições. À luz da abertura política do país e do movimento das mulheres, Rosemberg (1984) discute a questão do direito à creche; Nascimento (1996) discute a relação entre a Universidade e a infância, questionando qual o lugar das crianças nesse espaço e qual a proposta pedagógica que essa instituição está pensando para as crianças que ali circulam, alocado temporalmente em um período entre a constituição dos direitos das crianças, marcado pela Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O trabalho de Nascimento (1996) configura-se como o primeiro trabalho acadêmico a olhar para as relações estabelecidas entre Universidade e infância.

Por fim, em uma esfera mais recente, destacam-se os trabalhos de Raupp (2002; 2004) sobre as creches universitárias debatendo questões de políticas e financiamento para o atendimento às crianças nestes espaços público federais. A autora empenha-se em entender qual é o papel das creches universitárias, que para ela está para além de um serviço de atendimento, pois, é também instância formadora e produtora de conhecimento.

Os dois primeiros trabalhos abordam suas discussões num espectro mais amplo, tendo como foco o tema da infância e os seus direitos, bem como o papel das instituições públicas de ensino. Já os textos de Raupp (2002), sem deixar de olhar para a infância e os seus direitos, foca na questão das creches universitárias, sendo o primeiro trabalho acadêmico a realizar um levantamento sobre tais instituições.

³⁴ Através da Resolução nº1 de 10 de março de 2011, as Unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por Universidades Federais, Ministérios, Autarquias Federais e Fundações mantidas pela União caracterizam-se, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino. As Universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

A opção por olhar para as Unidades Federais de Educação Infantil justifica-se pelo fato de que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo passou por este processo histórico e vem lutando para firmar-se enquanto um espaço público, gratuito e de qualidade para as crianças dentro de uma Instituição Federal de Ensino Superior. Do mesmo modo, justifico essa escolha pelo fato de que as Unidades de Educação Infantil, mantidas pela União têm um compromisso social e político para além da educação das crianças, pois assenta-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, e precisam ser consideradas na sua importância para os processos formativos de quem as frequenta, sejam crianças ou adultos.

Para essa construção, além das autoras mencionadas anteriormente, convido ao diálogo pesquisadores que tiveram essa mesma instituição como *lócus* de pesquisa e que, portanto, já recontaram alguns dos aspectos da trajetória histórica da Unidade, a saber Lima (2010) e Silva (2012)³⁵. Lima (2010) buscou, no cotidiano da escola, elementos referências para a formação de pedagogos para atuarem com crianças pequenas e Silva (2012) teve como objetivo principal traçar a trajetória histórica da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

No Brasil, a história da Educação Infantil, enquanto um espaço público, laico e gratuito, é marcada pela luta dos movimentos sociais, principalmente na segunda metade da década de 1970 quando representantes dos movimentos feministas e dos movimentos de mulheres³⁶, cada qual com os seus objetivos, reivindicaram espaços para que as crianças fossem atendidas. Nesse período, o Brasil passava por um processo político marcado pela ditadura militar, iniciado em 1964 com o Golpe Militar, o que cerceava a liberdade de expressão e organização da sociedade civil, fomentando por outro lado a mobilização de pequenos grupos que se reuniam para discutir a situação do país e pensar possibilidades de resistência.

É nesse contexto que Rosemberg (1984) e Nascimento (1996) destacam a organização da primeira manifestação pública e de impacto na luta pela creche, organizada por funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo (USP) em 1975. Embora esse movimento não tenha saído dos muros da

³⁵ Além destas, outras pesquisas foram desenvolvidas tendo por base os escritos dessas pesquisadoras, a saber, Goelzer (2013) e Werle (2015) e demais trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização.

³⁶ Rosemberg (1984) demarca que esses movimentos não são sinônimos, uma vez que o movimento feminista lutava pela emancipação das mulheres e contra as discriminações de gênero, enquanto que os movimentos das mulheres constitui-se como uma organização que lutava em prol de um objetivo, creche para seus filhos.

Universidade, destaca-se por incentivar outros movimentos os quais, embora isolados, foram ganhando força até que em 1979 foi oficialmente criado o Movimento de Luta por Creches.

Retomando o movimento primeiro, realizado nas dependências da Universidade de São Paulo, Nascimento (1996) apresenta um fragmento das entrevistas realizadas no seu estudo, no qual a Diretora Técnica da Divisão de Creches da Universidade de São Paulo comenta que já em 1965 um grupo de funcionárias enviou um documento à reitoria solicitando uma sala para deixar seus filhos e que somente em 1975, após o referido movimento de funcionários, é que esse pedido foi realizado, contratando-se então dois psicólogos e a referida diretora³⁷ e, em 1982, foi oficialmente criada a creche que atendia cerca de 50 crianças.

Para Raupp (2002), além da efervescência das reivindicações sociais da época, a teoria da privação cultural³⁸ também foi um fator que influenciou esse processo, pois a concepção de que o atendimento às crianças pequenas em creches, por meio de uma educação compensatória, era visto como uma possibilidade de superação das precárias condições sociais que a criança estava sujeita. O Rio Grande do Sul também acompanhou os reflexos desses movimentos, inaugurando já em 1972 a Creche Francesca Zácara na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, configurando-se como a primeira creche de Universidade Federal.

Em 1973, iniciaram-se as construções para uma creche Universitária na Universidade Federal de Santa Maria, as quais logo em seguida foram paralisadas:³⁹

após muitas idas e vindas na luta pela consolidação de um espaço para crianças na Universidade, surge um Projeto para consolidação da Creche em 1982, na administração do Professor Armando Vallandro, então Reitor

³⁷ A pesquisa não fornece informações quanto ao nome da pessoa e formação, tampouco o nome da referida creche.

³⁸ Criada nos Estados Unidos, na década de 1960, essa teoria, chega dez anos depois no Brasil e associa os grupos sociais populares a um déficit sociocultural, o qual justificava o fracasso escolar das crianças pertencentes a tais grupos. Nessa teoria, predomina uma relação de superioridade e legitimação das classes dominantes sobre os demais. A concepção de criança é única, e todas devem atingir um determinado padrão, as que não conseguem são vistas como “carentes”. A democratização da educação seria uma possibilidade para atuar a favor das crianças das classes dominadas (KRAMMER, 1982). A partir desse período vivenciamos intensos processos de democratização em nosso país, garantido a todos o direito à educação, bem como de novas construções acerca dos conceitos de infância e criança, compreendendo-os nas suas singularidades e universalidades, o que não garante o abandono de tais concepções de educação.

³⁹ Na fonte de dados, não consta o motivo da paralisação das obras.

da UFSM que encaminha ofício ao Secretário Geral do MEC com o Processo Nº 074288/82 da Proplan (Pró-reitoria de Planejamento) solicitando a tramitação do mesmo e autorização pelo Presidente da República. Mas somente em Julho de 1985 é que as obras da Creche foram retomadas, sendo que o Reitor Armando Vallandro destinou ao projeto recursos próprios da Universidade, e nomeou uma comissão para cuidar do assunto, composta por membros da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, por meio do Departamento de Assuntos Comunitários, a Assessoria Técnica das obras e a Prefeitura da Cidade Universitária (SILVA, 2012, p. 37).

Essa creche teve as suas obras concluídas em julho de 1985 e teria como objetivo o atendimento baseado na puericultura, nutrição e cuidados de higiene das crianças. Em 24 de abril de 1989, o Conselho Universitário autorizou o funcionamento provisório da creche e pré-escola “Ipê Amarelo da UFSM”; provisório, pois os documentos não previam o atendimento de todos os segmentos, atendendo somente os filhos dos servidores, excluindo os dos docentes e discentes. A Ipê Amarelo tinha então o seu prédio próprio, porém desde 1985 até 1994 as crianças eram atendidas em uma extensão dessa instituição (que neste ano teve o início das suas obras) que funcionava no andar Térreo do antigo Hospital Universitário no centro da cidade de Santa Maria-RS, conhecida também por “Ipê Roxo”, e possuía uma Turma de Berçário, duas Turmas de Maternais e uma de Pré-escola. Após a inauguração, em 1989, as crianças tinham atividades nas duas instituições, Ipê Amarelo, localizada no Campus Universitário para filhos de funcionários e na Ipê Roxo para filhos de funcionários que residiam no centro e trabalhavam no prédio que alocava essa extensão (SILVA, 2012).

A consolidação desse projeto de assistência aos filhos dos servidores da Universidade Federal de Santa Maria teve origem no movimento de Enfermeiras que trabalhavam no Hospital Universitário e levaram suas reivindicações à Coordenadoria de Assuntos Comunitários, processo semelhante ao organizado pelos servidores da Universidade de São Paulo em 1965. O quadro de funcionários marcava a função assistencialista da instituição, pois haviam funcionários cedidos da Universidade Federal de Santa Maria das áreas de Pedagogia, Psicologia, Enfermagem, Assistência Social e Fonoaudiologia. No mesmo ano, iniciou-se o Programa de Estágio Supervisionado para egressos da área da Saúde, Educação e Psicologia, com o objetivo de sanar a dificuldade de pessoal para atuar na creche, bem como, a necessidade de mudar o perfil das atividades mantidas pelas creches, até então assistencialistas. Inicia-se, nesse período, um caráter de pesquisa e extensão para as atividades desenvolvidas nesse espaço.

No estudo de Silva (2012), é possível encontrar o percurso do trabalho pedagógico desenvolvido na creche. É datada de 1991 a primeira proposta pedagógica, substituindo o “Plano de Atividades” que regia a instituição. A “Proposta Pedagógica para a criança Pré-escolar do Núcleo de Creche e Pré-escola Ipê Amarelo I e II⁴⁰”, envolvia todos os profissionais em um trabalho cooperativo, priorizando um trabalho “pedagógico” em detrimento do caráter assistencialista. De acordo com a proposta, esse caráter “pedagógico” era marcado pela presença de inúmeros profissionais, de diversas áreas, cuidando das crianças.

Durante os anos de 1993/1994, a Creche passou por um processo delicado em relação ao seu funcionamento. Nesse período, os servidores público federais conquistaram o direito de receber o “Auxílio pré-escolar”, um auxílio financeiro sobre os seus rendimentos mensais para cada filho menor de seis anos de idade, medida essa que desobrigava a Universidade a oferecer creche para os filhos dos funcionários. Silva (2012) traz a fala da diretora da creche nesse período apontando que o Tribunal de Contas da União suspendeu os investimento diretos da Universidade Federal de Santa Maria para a Creche, pois esta situação estaria caracterizando duplo benefício aos pais que passaram a receber o Auxílio Pré-escolar. Em 1994, a Universidade abriu concurso público para admissão de servidores Técnico-Administrativos, nos quais a Creche foi contemplada com 8 vagas, sendo 6 recreacionistas e 2 Pedagogas (desse quadro, uma recreacionista ainda trabalhava na Unidade até o ano 2016). Embora com um quadro próprio de servidores, a Creche continuava com dificuldades, pois o número de profissionais ainda é insuficiente para atender a demanda de crianças que reduziu de 250 para 104; o fechamento da extensão (Ipê Roxo) também contribuiu para essa redução no atendimento.

Com a chegada dos servidores, a Creche começou a conquistar espaço dentro da Universidade e então foi criado, em 1994, um Plano de Assistência ao Pré-Escolar da Universidade Federal de Santa Maria, o qual previu algumas mudanças, dentre elas a nomenclatura e, a partir desse momento, a Creche passou a ser denominada “Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo” com o propósito de assegurar as crianças “experiência cultural acumulada pela humanidade que forma a base para edificar a cidadania” (SILVA, 2012, p. 71).

⁴⁰ A indicação “II” refere-se ao Ipê Roxo

No dois anos seguintes, os funcionários do Núcleo, mediante o ingresso de novos servidores, viveram um período de estabilidade da qualificação das ações desenvolvidas e, em 1996, iniciou-se um movimento de aproximação do Núcleo ao Centro de Educação da Universidade com o objetivo de ampliar os campos de estágio supervisionado para as graduandas do Curso de Pedagogia Pré-Escolar. Além disso, foram estabelecidas parcerias com outras áreas como odontologia, artes plásticas, fonoaudiologia, entre outros, que contribuíram para enriquecer o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças.

Porém, em 1997, o Tribunal de Contas da União (TCU) questionou novamente o funcionamento do Núcleo e uma das possibilidades apontadas pela reitoria da época foi o fechamento do mesmo. Movidos por um sentimento de insegurança, o grupo de profissionais buscou uma solução para evitar o fechamento do Núcleo. A solução encontrada foi a consolidação de um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão através da Fundação de Apoio a Tecnologia e a Ciência que passou a administrar o Núcleo. Os pais repassavam o Auxílio Creche, e assim foram viabilizados os recursos financeiros para manutenção de bolsas para estudantes de Pedagogia e demais licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria para atuarem diretamente com as crianças, sendo que o núcleo passou a desenvolver seu trabalho pedagógico pautado em projetos de diferentes áreas.

Os anos seguintes a esse acontecimento são denominados por Silva (2012) como a “Fase Intermediária” que vai de 1998 a 2002. De acordo com a autora, esse período é marcado pela vinculação do Núcleo à Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor e foi construída “Proposta Pedagógica para a Educação Infantil”, alicerçada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil lançados pelo Ministério da Educação e Cultura em 1998. Nesse período, o Núcleo começou a desenvolver um trabalho pedagógico articulando as dimensões do cuidar e educar.

Em 2002, ocorreu uma nova mudança, novamente em relação à vinculação do Núcleo. A partir dessa data, ele passou a fazer parte da estrutura do Centro de Educação, na forma de Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão, com gerenciamento da Fundação de Apoio a Tecnologia e a Ciência. Essa medida foi tomada em relação ao questionamento do Tribunal de Contas da União sobre a vinculação do Núcleo. A decisão dessa vinculação ao Centro de Educação foi de acordo com as orientações da Associação Nacional das Unidades Universitárias de

Educação Infantil⁴¹. A partir desse momento, o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo se constituiu como Projeto de Ensino Pesquisa e Extensão no Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

A década de 1980 foi marcada pela grande expansão das creches universitárias no Brasil, além da promulgação da Constituição Federal que colocou a Educação como um direito de todos. A nível mais local, foi nesse período histórico que os servidores públicos federais passaram a ter direito à creche no local de trabalho mediante o Decreto nº 93.408 de 10/10/1986. De acordo com RAUPP (2002, p. 17) “esse decreto dispõe sobre a instituição de planos de assistência pré-escolar para os filhos de servidores de órgãos da Administração Federal Direta e Indireta e Fundações sob supervisão ministerial”, viabilizando o atendimento as crianças de 0 a 6 anos, filhos de servidores, por meio de instituições próprias ou mediante contratos de serviços privados ou convênios com outras instituições.

Além dos aspectos legais que marcaram essa época de expansão no atendimento de crianças de 0 a 6 anos, Raupp (2002) destaca a existência de dois fóruns de discussão, sendo o primeiro em 1987 com a discussão sobre a função das creches universitárias, se elas seriam assistencialista ou acadêmicas. Esse debate foi importante não só na época, mas também atualmente, nas atuais Unidades de Educação Infantil, pois remetem à razão de existência dessas instituições dentro das Instituições Federais de Ensino Superior, dito de outro modo, embora o debate tenha iniciado na década de 1980, ainda hoje, muitas Unidades tem se perguntado quanto as suas reais funções: se basta atender aos filhos dos servidores pelo fato de estarem alocadas nos locais de trabalho ou se assumem também os objetivos de espaço de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo campo de estágios supervisionados, produção e socialização de conhecimentos sobre o trabalho na Educação Infantil.

Desde a sua inauguração, em 1989 até o ano de 2002, somente os filhos dos servidores (Técnicos Administrativos e Docentes) eram atendidos na Ipê Amarelo. A

⁴¹ A Associação Nacional das Unidades Universitárias de Educação Infantil constitui-se de uma associação educacional que congrega as Unidades de Educação Infantil das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e tem como objetivos incentivar à participação das Unidades de Educação Infantil nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das IFES; favorecer a integração das Unidades de Educação Infantil das IFES, sua valorização e sua defesa e representar o conjunto de seus filiados, inclusive judicialmente.

partir de 2002, reservou-se um pequeno percentual de vaga para os filhos dos estudantes da UFSM.

No ano de 2010, a professora que era responsável pela coordenação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil assumiu como Diretora do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo e também como presidente da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUF EI). Em um movimento nacional, as creches universitárias foram mobilizadas para que fossem reconhecidas enquanto Unidades dentro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com orçamento próprio, autonomia e fazendo parte do organograma das Universidades. Então, em 1 de 10 de março de 2011, foi fixada uma Resolução Pelo Conselho Nacional de Educação que “Fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações”, estabelecendo que as Unidades de Educação Infantil mantidas e administradas pelas Universidades fossem, então, consideradas como instituições públicas de ensino, mantidas pela União e integrantes ao sistema federal de ensino, fixando prazo de 360 dias a contar da data de sua publicação para adequação a norma vigente. A partir desse movimento, nas palavras de Silva (2012)

O ano de 2011 foi então de muito trabalho para a gestão da Ipê Amarelo, que não mediu esforços para sua concretização, buscando junto à reitoria da UFSM o apoio necessário à aplicação da Resolução (...). A luta então continuou com as tramitações legais na UFSM, e abertura de Processo Administrativo em 09 de novembro de 2011 pelo Centro de Educação, solicitando a vinculação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo na estrutura organizacional da Universidade a tramitação nos respectivos Conselhos Universitários. Em 18 de novembro de 2011 a tramitação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão dá Parecer favorável e aprova a criação da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo na estrutura organizacional da UFSM. Desta maneira o NEIIA recebe então nova denominação: Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. A próxima etapa foi o Parecer do Conselho Superior da UFSM, que na sua 730ª Sessão, de 25.11.2011, “aprova a criação, na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação” (SILVA, 2012, p. 90-91).

Se num primeiro momento as creches universitárias, criadas enquanto um direito trabalhista, desempenhavam um papel assistencialista junto a comunidade local, aos poucos essa identidade está sendo reconfigurada. Para algumas instituições, bastava receber as crianças, alimentá-las e higienizá-las, enquanto que,

para outras, fazia-se necessária uma interlocução com os cursos de graduação e pós-graduação, desempenhando um trabalho com viés mais escolarizante, propiciando espaços de observação e registros por parte dos acadêmicos. Desse modo, as funções das Unidades dentro das IFES, além do atendimento às crianças, vêm aos poucos constituindo a identidade dessas Unidades.

Raupp (2002) constatou a existência de 26 Unidades de Educação Infantil, presentes em 19 Universidades Federais estruturadas em uma diversidade de programas quanto à manutenção, vinculação na Universidade, quadro funcional e formação de profissionais. Isso evidencia o reconhecimento gradativo dessas Unidades enquanto campo de estágio e de desenvolvimento profissional e seria animador, se não fossem os discursos de que o trabalho realizado nessas Unidades é utópico, dada a clientela restrita que vinham atendendo. Considerando que a pesquisa de Raupp (2002) foi desenvolvida antes do período de luta pela institucionalização dessas Unidades, espera-se que, a partir de 2011, essa concepção tenha se modificado, pois a partir dessa data as Unidades, enquanto espaço público, têm o dever de atender a toda a comunidade, não só aos filhos de servidores ainda ressaltando a importância de que aos poucos essas Unidades configurem-se enquanto espaço de pesquisa e extensão, para além de um espaço de ensino.

A razão de as unidades de educação infantil existirem é para poder fazer um trabalho de um nível de educação infantil que busque responder a demandas e desafios colocados para a educação infantil pública, caracterizando-se, além de campo para a educação de crianças, como espaço de formação profissional, que produz e socializa conhecimentos. Essa razão de existência passa também pela legitimação institucional dessas unidades, com sua inclusão no estatuto das universidades como unidades acadêmicas (RAUPP, 2002, p. 109).

Sobre o aspecto da legitimação institucional destacado pela autora, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo vive, desde dezembro de 2011⁴², esse processo, o de dar visibilidade às ações desenvolvidas com as crianças dentro do Campus Universidade Federal de Santa Maria que, em 2015, completou 26 anos de existência. Entre 2013 e 2015, a Unidade recebeu 7 vagas efetivas para professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, sendo que o concurso público foi realizado em 2014 e, no ano seguinte, as professoras aprovadas iniciaram suas atividades na

⁴² Através da Resolução 044/2011, o Núcleo de educação Infantil Ipê Amarelo, torna-se uma Unidade Universitária da UFSM.

Unidade, contribuindo assim para a legitimação desse espaço enquanto ensino, pesquisa e extensão.

Mediante a função social e política que se coloca para as Unidades Universitárias, compartilhadas pela Ipê Amarelo, pode-se dizer que aos poucos isso vem sendo efetivado através da oferta de ações como:

- a) no campo do ensino: atividades de educar e cuidar crianças de 0 a 5 anos e 11 meses através de uma proposta que priorize as interações e as brincadeiras de crianças de diferentes idades; espaço para estágios curriculares do curso de Pedagogia e extracurriculares de diferentes áreas: educação física, medicina, educação especial, odontologia, desenho industrial, paisagismo, entre outros;
- b) no campo da pesquisa e da extensão a produção e divulgação de conhecimentos voltados a temáticas da infância e do trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas:

Projetos de Pesquisa			
Número de registro	Título	Coordenação	Resumo
039412	O ensino colaborativo e a docência articulada como práticas em educação especial	Claucia Honnef	Este projeto pretende verificar e analisar o trabalho docente articulado e suas implicações as crianças e professores, a partir da proposição de intervenção precoce, que prime pelo trabalho articulado com a família e entre professores de Educação Especial e professores de Educação Infantil. O trabalho docente articulado é uma prática pedagógica em Educação Especial, em que professores de Educação Especial e Classe Comum trabalham juntos no planejamento da aula, se necessário no desenvolvimento desta e na avaliação dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Além disso, nesta prática tem-se ainda o Atendimento Educacional Especializado. A investigação será pautada na pesquisa-ação, com participação de professores e pais, através de grupos de discussão e entrevistas. O trabalho de intervenção precoce também será verificado através da observação do desenvolvimento das crianças, bem como relato dos professores acerca disso. Com isso, espera-se colaborar para o aprimoramento do atendimento a crianças da Educação Infantil que possuem deficiências e/ou necessidades educacionais especiais.
046451	A escuta dos bebês e das crianças pequenas na unidade de educação	Daliana Löffler	A escrita deste projeto surgiu a partir da necessidade de valorizar as praticas educativas com bebês e crianças pequenas, rompendo com ausência dos bebês nas pesquisas, como apontam Pereira (2015) e Silva (2014). Atualmente a UEIIA está organizada com sete turmas, destas, duas são turmas exclusivamente de bebês e

	infantil ipê amarelo		crianças pequenas, com idades entre cinco meses e um ano e onze meses, e as outras cinco turmas organizadas com grupo de crianças a partir de um ano e meio até os seis anos de idade, que chamamos de turmas multi-idade. Considerando esta organização da escola, no decorrer do texto ao nos referimos as turmas DE bebês e crianças pequenas, estamos falando das turmas que, ao longo da história da Unidade, foram compostas por bebês (4 meses à dezoito meses) e crianças pequenas (dezoito meses aos três anos de idade), e as turmas COM crianças pequenas, as que são as turmas de multi-idade, e que portanto, possuem algumas crianças nesta faixa etária. Considerando a informação de que a estruturação de turmas de berçário é recente no contexto da UEIIA, e que a escuta das crianças é um dos princípios orientadores da prática educativa desenvolvida na instituição, torna-se pertinente investigar como vem ocorrendo o processo de escuta dos bebês na Unidade.
043581	O processo de implementação e ampliação das faixas-etárias na organização de turmas multi-idades na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo	Maria Fleig Talita	Este projeto surgiu das demandas de investigação a partir da organização de turmas multietárias na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, desde o ano de 2008. Neste ano (2016), todas as turmas são turmas multi-idades com crianças de 1 ano e 6 meses a 6 anos. Esta é uma proposta ainda nova no contexto brasileiro e, por isso, buscamos uma maior interlocução com todos os envolvidos neste processo (crianças, famílias, professores, educadores, bolsistas, estagiários, equipe de funcionários da escola). O projeto tem como objetivo investigar o processo de organização do trabalho pedagógico na ampliação das faixas etárias das turmas multi-idades na UEIIA. A base metodológica será a pesquisa qualitativa, organizada a partir de diversos instrumentos de coleta e análise de dados, tais como: observações participantes, registros de professores, crianças e famílias, entrevistas e questionários. Espera-se com esse projeto ampliar as discussões sobre currículo na Educação Infantil, qualificar a formação de professores da Unidade e documentar o processo de ampliação das faixas etárias das turmas.
Projetos de Extensão			
Número de registro	Título	Coordenação	Resumo
049057	Espaço de leitura com bebês e crianças pequenas.	Vívian Jamile Belling	Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas devem em seu currículo seguir os eixos norteadores de interações e brincadeiras garantindo algumas experiências, entre elas as que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (p. 25)”. Porém, atualmente menos da metade do público com idades entre 0 – 3 anos tem acesso à escola, e carecem de espaços para o favorecimento destas experiências. Neste sentido, a intensão deste projeto de extensão é de oportunizar espaço acolhedores de leitura para e com bebês e crianças pequenas sensibilizando a comunidade para importância do acesso a um ambiente cultural de apreciação e valorização da leitura.
042452	O trabalho	Cláucia	Entende-se importante implementar e estudar o trabalho

	docente articulado: parceria entre educação especial e ensino comum em atendimento coletivo e individualizado a alunos com deficiência	Honnef	docente articulado- que implica atendimento educacional especializado tanto individual quanto coletivo- na Educação Infantil, visto que é nesta etapa da Educação Básica que são mobilizados aspectos básicos para o desenvolvimento infantil e, além disso, conforme Mendes (2010) é urgente a realização de estudos sobre o trabalho da Educação Especial nesse nível de ensino. Assim, considerando os objetivos da extensão universitária da Universidade Federal de Santa Maria, propõem-se esse projeto com o objetivo geral de implementar a proposta de trabalho docente articulado entre professores do ensino regular e acadêmicos do Curso de Educação Especial, a fim de auxiliar na promoção do desenvolvimento das crianças e alunos, principalmente dos com deficiência incluídos na escola regular. Para materializar a pesquisa, inicialmente se fará um estudo bibliográfico, buscando na literatura acadêmica e em documentos legais, subsídios para as temáticas da educação especial, sobre as mudanças que a perspectiva inclusiva da educação especial tem compreendido na formação e no trabalho dos professores, no desenvolvimento das crianças, bem como se buscará aprofundar os conhecimentos acerca do ensino colaborativo e como propor o desenvolvimento do trabalho docente articulado a partir de um modelo de intervenção precoce, pensado de forma coletiva pela comunidade da escola de Educação Infantil. A partir disso, a proposta aqui descrita irá acontecer inicialmente na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e posteriormente a experiência desta Unidade será base para realização de formações e discussões do trabalho docente articulado em escolas do município de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. Espera-se, com a proposta de trabalho docente articulado, estabelecer uma parceria entre os professores das classes comuns e os acadêmicos de educação especial, objetivando que essa parceria colabore com a implementação da educação inclusiva e, também, contribua com o desenvolvimento das crianças, com a formação dos acadêmicos numa perspectiva de parceria e colaboração profissional, bem como para a formação continuada dos professores.
045599	A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo em diálogo com instituições de Educação Infantil	Viviane Ache Cancian	Este projeto visa a analisar como as ações da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo contribuem para que ela se constitua numa Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFSM, com ênfase nos processos formativos que realiza. Para tanto, a metodologia utilizada será de um Curso de Extensão semi-presencial, visitas na UEIIA, formações, promovendo a interlocução de saberes teóricos/práticos entre a UEIIA e as instituições de Educação Infantil.

Quadro 1 – Relação de projetos registrados na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo⁴³ em desenvolvimento em 2018.

⁴³ Quadro construído a partir da pesquisa no acesso público ao Portal de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria utilizando como descritor o nome da instituição no campo “Unidade responsável” da Busca Avançada. Disponível em <<https://portal.ufsm.br/projetos/index.html>> Acessado em Out/2018.

Lima (2010), ao desenvolver seu estudo na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com o objetivo de visibilizar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e pensar espaços para a formação de pedagogos, coloca que as Unidades Universitárias de Educação Infantil

são a expressão do que algumas universidades brasileiras já têm como projeto e proposta para que se possa cada vez mais e melhor qualificar a formação de pedagogos. Esses espaços, inseridos no espaço universitário podem dar efetiva contribuição no sentido da produção acadêmica, para se pensar também políticas de formação e atendimento à infância no Brasil. Essa inferência é colocada mesmo que se saiba que vivemos um tempo ainda nebuloso, carente de posicionamento político e de reconhecimento desses espaços no contexto das universidades (LIMA, 2010, p. 86).

A aproximação dessa instituição com o campo formativo, não se dá no sentido de substituir ou questionar o papel desempenhado pela Universidade, mas de complementá-lo uma vez que a Unidade, além de ter professores com formação em Pedagogia atuando nas turmas, recebe acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Educação Especial que atuam, na condição de bolsistas, junto às crianças acompanhando o trabalho desenvolvido pelas professoras. Além de estar com as crianças, essas acadêmicas também são incentivadas a participar dos processos formativos (formação continuada e eventos) organizados pela Unidade (PP, 2017).

De modo geral, a Proposta Pedagógica (2017) da Ipê Amarelo tem como objetivos garantir a especificidade da infância e a qualidade do atendimento educacional para crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses que a frequentam. Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Direitos das Crianças têm sido a referência para a organização de toda e qualquer proposta junto às crianças. Outrossim, a Unidade também objetiva contribuir para a formação acadêmico/profissional de profissionais da Educação Infantil, por meio da qualificação do atendimento prestado no interior dos diversos processos e espaços formativos vivenciados cotidianamente pelos envolvidos, seja através do desenvolvimento de pesquisas, das atividades de extensão ou das atividades de ensino.

A partir dessa retomada histórica da Educação Infantil, tendo como marco o surgimento das creches universitárias, foi possível perceber que a mobilização da sociedade, na luta pela efetivação dos direitos trabalhistas, contribuiu para a efetivação do direito das crianças de ter acesso à educação de qualidade. A Ipê

Amarelo veio se constituindo em meio a esse movimento histórico, social e político, e hoje, com 30 anos de existência dentro da UFSM, segue sua luta pelo reconhecimento do seu papel, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

Nesse sentido, o fato de que esta pesquisa de doutorado foi desenvolvida nessa instituição, além de contribuir para refletirmos sobre a dimensão do ensino, também contribui para a consolidação desse espaço como um espaço de pesquisa, o qual pode ser percebido nas palavras da equipe gestora no momento em que nos encontramos para apresentar a pesquisa e solicitar a autorização institucional para o desenvolvimento da mesma. Conforme o DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO (2017, p. 04)

Ela também destacou a importância de haver uma pesquisa de doutorado sendo desenvolvida na Unidade, pois isso reforça o caráter desse espaço como espaço da pesquisa, projetando a UEIIA para além do trabalho com as crianças.

Considerando os marcos temporais elaborados por Silva (2012) sobre os momentos vivenciados pela Unidade, contribuo para contar mais uma parte da história dessa instituição, principalmente em relação ao que aconteceu depois do processo de institucionalização. De lá para cá, já se passaram 8 anos e é possível perceber o quanto a Unidade tem intensificado os movimentos de luta pelos direitos das crianças e principalmente para se manter enquanto espaço de ensino, pesquisa e extensão voltado para a educação das crianças dentro de uma comunidade acadêmica.

1.4.3 A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, desde 2011, é uma das opções de atendimento público e gratuito a todas as famílias da cidade de Santa Maria e anualmente aumenta a procura pelas suas (poucas) vagas. À medida em que o país vive uma crescente política de corte de gastos, a Ipê Amarelo também sofre com isso e a redução de vagas é um reflexo das estratégias adotadas pela Unidade para contribuir com a economia feita por toda a Universidade, cujo orçamento reduz-se anualmente. A Tabela 3 evidencia esse processo de oferta e procura de vagas desde a sua institucionalização:

Tabela 2 – Relação oferta e procura de vagas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

Ano⁴⁴	Número de vagas	Número de inscritos
2011	18	Informação não encontrada
2012	Não houve edital de ingresso	
2013	Não houve edital de ingresso	
2014	64	403
2015	35	395
2016	33	502
2017	27	463
2018	8	420

Fonte: Elaborada pela autora a partir da consulta ao acervo da Secretaria Escolar mediante autorização da responsável.

Considerando os dados acima, é possível perceber que esta instituição é bastante procurada pelas famílias ao passo que a oferta de vagas vem sendo constantemente reduzida. Importante destacar que, nos períodos de 2012 e 2013, não houve abertura de edital para ingresso de crianças novas, devido ao fato de que, nessa época, houve intensos debates sobre as questões orçamentárias da Unidade, pois, embora a Unidade havia sido institucionalizada, o financiamento ainda não havia sido garantido. Este aspecto estende-se até hoje e o que tem garantido a abertura anual dos editais para o ingresso de novas crianças são os acordos entre a Unidade de educação Infantil Ipê Amarelo e a Reitoria da Universidade Federal de Santa Maria. Especialmente em função das questões orçamentárias, o edital de 2018 previa apenas vagas para crianças de 4 meses a 1 ano de idade, sendo as demais apenas cadastro de reserva. Mesmo assim, houve um número expressivo de candidatos às vagas.

Eu faço parte dessa escola desde 2012, quando ingressei como Educadora infantil contratada. Trabalhava, então, como Apoio Pedagógico à Coordenação da Unidade e venho, desde aquela época, acompanhando essas lutas diárias pela manutenção deste espaço de ensino, pesquisa e extensão. Em 2012, eu tinha o papel de acompanhar o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, que tinham como principal ponto de partida a escuta das crianças. Em 2015, passei a fazer parte do quadro de professores efetivos, pois eu havia passado no primeiro concurso público para professores dessa Unidade. Naquela ocasião,

⁴⁴ Ano de publicação do Edital e a frequência das crianças selecionadas acontece no ano seguinte.

assumi uma turma composta por 20 crianças, na faixa etária de 3 anos e 4 meses a 5 anos e 7 meses. Nesse período, a Unidade que, desde 2008, vinha trabalhando com uma proposta de agrupamentos multietários, organizou cinco turmas nessa configuração, uma turma com crianças de 4 meses a 1 ano de idade e uma turma com crianças de 2 anos a 3 anos de idade.

Para o ano seguinte, em 2016, o grupo de professoras da Unidade foi desafiado a ampliar a faixa etária de atendimento nas turmas. Foram muitas conversas e estudos⁴⁵ sobre essa proposta que, em um primeiro momento deixou o grupo inseguro, resistente e ansioso. Para que isso se efetivasse, as professoras sugeriram reduzir o número de crianças por turma, dada a complexidade do trabalho e propuseram reavaliar essa organização ao final do ano. Então, iniciamos o ano letivo com seis turmas com 16 crianças de 1 ano e 7 meses a 5 anos e 11 meses em cada turno e uma turma com crianças de 4 meses a 1 ano e 7 meses. Para o ano letivo de 2017, o grupo de professoras da Unidade optou por manter cinco turmas de agrupamentos multietários na faixa etária de 1 ano e 5 meses a 5 anos (17 crianças cada) e 2 turmas com bebês de 4 meses a 1 ano e 5 meses (variando de 8 a 10 bebês em cada uma das turmas). Para 2018, houve um movimento das professoras, no sentido de revisar a faixa etária de ingresso das crianças nas turmas multi-idade, passando a ser a partir de 2 anos, período em que as crianças já desenvolveram uma certa autonomia, principalmente em relação à oralidade. Por outro lado, passaríamos a respeitar um pouco mais os bebês nos seus processos de desenvolvimento, especialmente em aspectos como os desafios impostos pelas relações sociais.

A opção por abriremos duas turmas de berçário também pode ser considerada uma estratégia política, pois com o ingresso de crianças menores, teríamos mais chances de garantir a continuidade do atendimento, pelo menos das crianças que já estavam matriculadas. Além disso, a Ipê Amarelo é a única instituição pública do bairro Camobi que atende bebês, então a presença de duas turmas aumentaria a oferta de vagas para essas crianças, sendo para as famílias uma opção de atendimento.

Porém, mesmo que as vagas sejam ofertadas mediante sorteio público, não havendo critérios de seleção, respeitando assim o princípios constitucional de que a

⁴⁵ Foram referência os trabalhos de Prado (2015) e Mata (2015).

educação é um direito de todos, a realidade mostra que as famílias mais pobres ainda estão distantes de ter esse direito garantido. Digo isso com base nas informações socioeconômicas nos dados das crianças da Turma Vermelha⁴⁶. Desse modo, a realidade que se apresenta é a seguinte:

- a) a maioria das famílias é composta por três ou mais membros. Duas famílias declararam a composição por dois membros, isso possibilita inferir que seria a criança e mais um adulto, porém, por conhecer as famílias, posso afirmar que tais famílias não consideraram as crianças no momento de informar o número de membros, pois a criança reside com seu pai e sua mãe.
- b) a maioria das famílias utiliza carro próprio para deslocar-se até a escola, uma informou que utiliza transporte público, uma informou que o deslocamento é à pé e uma família utiliza transporte escolar para a criança;
- c) todas as famílias informaram que duas pessoas contribuem para a renda familiar mensal, sendo que os valores giram em torno de:

Tabela 3 - Renda familiar mensal das famílias.

Renda familiar mensal aproximada	Número de famílias com essa renda
1 a 2 salários mínimos	1
Até 4 salários mínimos	1
Até 6 salários mínimos	3
Até 10 salários mínimos	1
Mais de 11 salários mínimos	3

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta, em 2017, às pastas das crianças na secretaria escolar, mediante autorização das famílias.

Esses dados evidenciam que as famílias da turma investigada possuem um o poder aquisitivo superior à média da população que faz uso da escola pública, sendo estas famílias brancas com altos níveis de escolaridade.

⁴⁶ Talvez não seria adequado, a partir dos dados de apenas 11 famílias fazer tal afirmação, mas por conhecer a realidade da escola entendo que esses dados são representativos da realidade socioeconômica da escola.

Tabela 4 - Grau de escolaridade das famílias.

Escolaridade	Pai	Mãe
Médio/técnico	2	2
Superior Incompleto	2	2
Superior Completo	4	4
Pós-graduação	1	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta às pastas das crianças na secretaria escolar, mediante autorização das famílias.

Apresentar esses elementos referentes à UEIIA se faz necessário porque a sua história está relacionada com um movimento maior de luta e defesa dos direitos das crianças, trata-se da luta pelo reconhecimento e manutenção das Unidades de Educação Infantil nas Instituições Federais de Ensino Superior. Nesse momento histórico, social e político que vivemos no Brasil, a UEIIA vem lutando diariamente para consolidar-se como espaço de ensino, pesquisa e extensão tanto na comunidade acadêmica em que está inserida quanto em outros espaços. Então, a escolha de tê-la como *lócus* de pesquisa justifica-se também pelo apoio a essa luta e o repúdio ao sucateamento da educação pública⁴⁷.

A Proposta Pedagógica da Ipê Amarelo (PP, 2017) está ancorada⁴⁸ nos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) entendendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores do trabalho pedagógico. Nesse sentido, logo na chegada à escola era possível encontrar um espaço com materiais que convidavam as crianças a brincadeira: o balcão da recepção era composto por aramados e peças móveis, o que geralmente chamava a atenção das crianças que passavam por ali, fosse nos momentos de chegada, de saída ou de deslocamentos pela escola durante o dia. Em outro espaço, existe alguns bancos estofados para que as pessoas possam sentar-se e, ao centro, encontrava-se uma mesa com materiais que variavam ao longo dos dias: aramados, livros, carrinhos, entre outros ou produções das crianças. Adentrando ao espaço das turmas, as crianças e suas famílias, desde a chegada, deparam-se com um corredor que, ao lado direito, dá acesso às salas e ao lado esquerdo dá acesso a outras partes das escolas, frequentemente habitado pelos adultos (sala dos

⁴⁷ Um dos mais recentes cortes foi no incentivo à pesquisa.

⁴⁸ A Base Nacional Comum Curricular é uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Enquanto grupo de professoras da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, estamos em um processo de estudos e reflexões sobre esse documento, nos encontros de formação continuada a fim de complementar a proposta pedagógica da escola.

professores, cozinha, lactário, vestiários). Esse corredor também convidava à brincadeira, pois possuía uma oferta grande de brinquedos como: móveis de cozinha, escorregadores, cavalinhos, um túnel, além de propostas que eram montadas pelas professoras e educadoras/es.

Nos registros a seguir é possível perceber como as crianças interagem com esse espaço, com esses materiais e como as brincadeiras constituem-se como parte desse cotidiano:

Ele entreteu-se com a mesa de aramados que estava na recepção e a educadora propôs que levassem a mesa para a sala, imediatamente ele recusou, foram mais dois convites com resposta negativa, até que a educadora propôs que ele convidasse o pai para ajudar a levar a mesa, Caetano foi até seu pai e estendeu a mão, o pai aceitou o convite e os três levaram a mesa para a sala e em seguida seu pai retornou para a recepção (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 01.08.2017, p. 17).

Betânia (Turma Laranja) chegou com a sua mãe, geralmente elas chegam, a mãe cumprimenta quem está na recepção e senta-se no banquinho estofado, para arrumar a filha, organizar algo na mochila ou até mesmo descansar um pouco, pois segundo a mãe “Preciso sentar um pouco, ela está muito pesada!”. Hoje, enquanto estavam sentadas a Betânia começou a nomear as cores que haviam no painel com os aniversariantes, ela dizia algumas cores apontando-as e a mãe dizia outras (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO 07.08.2017, p. 07).

Vitor passou de mão dada com a bolsista. Ele dava alguns passos, parava, olhava e seguia, assim entraram no corredor. Quando voltaram Vitor estava carregando uma cestinha com as mamadeiras de água, em uma das mãos e a outra estava segurando a mão da bolsista. Eles caminhavam bem devagar, e Vitor ora olhava para frente, ora olhava para as mamadeiras. Vitor percebeu os aramados na mesa da recepção, parou, soltou a mão da bolsista e moveu as peças, olhou para a bolsista, ela não falou nada, mas fez uma expressão que pareceu deixar Vitor confortável para soltar a cestinha, sentar-se e brincar um pouco. Alguns minutos depois ela convidou “Vitor, você foi buscar a cestinha com a água, acho que poderíamos leva-las para os colegas, pois eles estão com sede”. Vitor olhou para ela e para os aramados, ela reforçou o convite “Vamos?!” Vitor então se levantou, ela pegou a cestinha e deu a mão para ele e os dois voltaram para a sala (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 09.08.2017, p. 26).

Quando Caetano adentrou ao corredor, logo interessou-se por um patinete que estava à disposição das crianças no corredor e subiu nele, sua mãe entrou em seguida. Eles conversaram algo e ela veio puxando ele até a porta da brinquedoteca. Enquanto a mãe soltava o patinete e batia à porta Caetano saiu do patinete e subiu na bicicleta que estava próximo (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 18.08.2017, p. 55).

O trabalho desenvolvido na Ipê Amarelo conta com um número expressivo de colaboradoras, com diferentes vínculos empregatícios: um grupo de professoras da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico; um grupo de professoras contratadas por uma empresa terceirizada que auxilia as demais professoras nas atividades de planejamento e de registro do vivido junto às crianças; um grupo de funcionárias contratadas por uma empresa terceirizada responsáveis pelos setores de Nutrição e de Limpeza; um grupo de Técnicos concursados responsáveis pelos setores de Nutrição e Administração Escolar; um grupo de professoras da Unidade e cedidas pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria respondendo pela gestão escolar e Atendimento Educacional Especializado; e um grupo grande de acadêmicos e acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Educação Especial que atuam com as crianças junto às professoras nas turmas além dos demais estudantes que desenvolvem projetos na Unidade.

1.5 Acordos e negociações com profissionais, familiares e crianças da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo

Após a qualificação do projeto desta tese, iniciei as negociações com a escola, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, para desenvolver a pesquisa, bem como organizar meu horário para que eu pudesse atender satisfatoriamente os objetivos da pesquisa e meus compromissos profissionais. O primeiro contato foi via e-mail, através do qual agendamos uma reunião, para o dia 07 de julho de 2017, com a Equipe Diretiva e o Departamento de Ensino Pesquisa e Extensão para a apresentação da pesquisa e organização da minha carga horária. Naquela ocasião, apresentei as intenções de pesquisa frisando os objetivos, os aspectos éticos relacionados à minha postura enquanto pesquisadora – professora daquela instituição, bem como os relacionados à identidade das crianças. Também pontuei brevemente sobre o que já existe de pesquisa sobre a participação dos bebês e crianças pequenas, conforme o “Levantamento da Produção” (será apresentado no

Capítulo 2 “A participação dos bebês: contextos, direitos, vida cotidiana e práticas educativas”), sendo a ausência dessas discussões uma das justificativas da escolha do tema a ser investigado.

Em conversa sobre as autorizações a serem enviadas às famílias, percebeu-se a necessidade de enviar uma carta a todas as crianças da escola e não só às crianças da turma a ser observada, considerando que as crianças interagem umas com as outras em espaços coletivos. Considerando que o foco das observações seria uma turma de berçário, decidiu-se que, para as demais famílias, seria enviado um documento constando a informação de que as observações seriam “eventuais” uma vez que a prioridade nas observações são as crianças da turma de berçário. Nesse encontro, também foi pontuado que a escola, por ser um espaço de ensino pesquisa e extensão, recebe muitos pesquisadores e conseqüentemente as famílias recebem muitos pedidos de autorização e nem sempre recebem uma devolutiva dos pesquisadores, ficando à espera de algum retorno. Nesse sentido, apresentei a forma como pretendo fazer a devolutiva da pesquisa, através de um painel que possa ficar exposto na escola, pois os maiores interessados são as crianças que fizeram parte do processo de pesquisa. A equipe da escola achou esta forma de devolutiva muito interessante por contemplar, em primeiro plano, as crianças e por permitir que as pessoas que circulam na escola possam visualizar os dados da pesquisa, dando outras ou novas interpretações.

Outro aspecto problematizado nesse encontro foi a preocupação em relação à interferência dos adultos nas ações das crianças. A equipe me questionou como eu procederia se estivesse filmando uma situação de participação dos bebês e uma pessoa adulta da turma fosse intervir na ação das crianças; pontuei que uma situação como essa poderá ser abordada em um dos objetivos específicos, que trata do que acontece com os movimentos iniciados pelas crianças, embora não podemos antever o que vai acontecer. A equipe, então, ponderou a importância de essas situações serem mostradas nas pesquisas, evitando julgamentos dos professores, mas problematizando as circunstâncias nas quais elas acontecem: “– *É importante mostrar que às vezes os adultos acabam atrapalhando as crianças nas suas descobertas*” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO 07/07/2017, p.02). Além disso, recebi a orientação de conversar com as professoras da turma e especificar o papel de pesquisadora na sala, o qual é diferente de um aluno de graduação que entra para observar a prática.

Também manifestei meu interesse em ter acesso às pastas individuais de cada criança, que ficam arquivadas na Secretaria da escola, para consultar informações socioeconômicas das crianças, com o objetivo de traçar um perfil sobre as crianças que participaram da pesquisa. Nesse aspecto, a escola preocupou-se em construir uma autorização a ser enviada às famílias, pois se tratavam de dados pessoais e somente poderiam ser compartilhados mediante a autorização. Aqui, já temos uma contribuição desta pesquisa, pois, até então, não havia a preocupação com o acesso a essas informações, e o termo que foi construído pela escola e entregue a mim será padrão para todos que desejarem acessar esse tipo de informação: “– Sugerimos esse termo porque é incoerente a escola autorizar, mas as famílias não terem conhecimento de que estes dados serão acessados. Podemos ter isso como padrão, porque até então não tínhamos nos preocupado com isso” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 07/07/2017, p.05). Diante, disso, ao fim dessa reunião, deixei as autorizações institucionais para serem assinadas, bem como me comprometi em organizar as autorizações para as demais crianças da escola e para as famílias, em relação à consulta aos dados pessoais. Também, marcamos uma reunião, para a semana seguinte, com as professoras da turma a ser observada.

Essa reunião aconteceu no dia 13.07.2017 e seguiu os moldes do primeiro encontro, procurei então dar ênfase sobre o papel de pesquisadora, como pretendia me portar diante das crianças e das pessoas adultas que circulam pelo espaço. A professora da turma sugeriu que enviasse juntamente com a autorização para as famílias um bilhete consultando sobre a disponibilidade de horário para marcar uma reunião e esclarecer dúvidas referentes à pesquisa. Acolhi essa sugestão e providenciei os bilhetes para todas as famílias.

A partir desses dois encontros, foram organizados/produzidos os seguintes documentos:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido composto de: Carta de apresentação da pesquisa, Termo de Autorização e Termo de Uso de Imagem;
- Bilhete às famílias conforme o Quadro 2:

Prezada Família!

Você está recebendo a Carta de Apresentação referente a Pesquisa de Doutorado “Os movimentos de participação construídos por e entre bebês em uma turma de berçário”, bem como os termos de autorização (participação na pesquisa, uso de imagem e consulta às pastas armazenadas na Secretaria da escola). Coloco-

me à disposição para conversarmos mais sobre o desenvolvimento da pesquisa e para isso, gostaria da sua sugestão quanto ao melhor dia e horário para a realização deste encontro:

Dia da semana	Horário

Caso não tenha dúvidas e concorde, ou não, com as informações que constam nos documentos que você recebeu, peço a gentileza de assiná-los conforme as orientações contidas nesses documentos e entregá-los, à pessoa responsável da turma até o dia _____, pois estarei recolhendo.

Desde já agradeço a atenção.

Atenciosamente

Daliana Löffler - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

– UFPel – FaE.

Quadro 2 - Quadro com bilhete elaborado pela pesquisadora e enviado às famílias.

- Autorização para consulta às informações pessoais das crianças da turma observada.

Dos documentos enviados, nenhuma família retornou o bilhete sugerindo horário para esclarecimentos sobre a pesquisa e, em relação às autorizações, obtive os retornos conforme a tabela a seguir. A Tabela 6 apresenta as informações de modo sistematizado e ajuda a ter um panorama geral sobre as autorizações em relação ao uso de imagem, consulta a dados pessoais e uso de nomes verdadeiros ou fictícios (em relação aos nomes, irei tratar com mais detalhes no item 1.3 deste capítulo: “Aspectos éticos da pesquisa”). A partir dessas informações, destaco que não obtive o retorno de alguns termos e que, ao longo da investigação, não foram utilizados registros referentes às crianças que não obtiveram autorização de seus familiares.

Tabela 5 - Registro de entrega e devolutiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pessoas que receberam o TCLE	Retornos	Uso de Imagem		Consulta à pasta		Uso dos nomes ⁴⁹ Opção ⁵⁰			Não responderam
		Sim	Não	Sim	Não	1	2	3	
Unidade de Educação Infantil (1 enviado)	1	1	-	Não enviado		1	-	-	-
Famílias de todas as crianças do turno da manhã (98 enviados)	62	9	3	Não enviado		4	-	-	2
Famílias das crianças da turma observada (10 enviados)	10	0	-	9	1	8	1	1	-
Professoras (6 enviados)	4	4	-	Não enviado		4	-	-	-
Educadoras (5 enviados)	5	5	-	Não enviado		5	-	-	-
Bolsistas da turma observada (2 enviados).	2	2	-	Não enviado		2	-	-	-
Total: 122 enviados	84	1	3	9	1	4	1	7	2

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁹ (1) Autorizo a utilização do(s) nome(s) verdadeiro(s); (2) Não autorizo a utilização do(s) nome(s) verdadeiro(s). Identificar como(3) Não autorizo a utilização do(s) nome(s) verdadeiro(s) (...) pesquisadora poderá escolher outra forma para identificar.

⁵⁰ No item “Opção de nomes” para as professoras e educadoras elas optaram pela divulgação ou não do nome da turma. Por isso, quando eu me referir a pessoa delas serão tratadas como “educadora” e “professora”.

De modo geral, tive um bom retorno quanto à aceitação da participação de todos na pesquisa. Porém, um dos aspectos que me preocupou foi acerca do uso dos nomes das crianças, pois foi necessário ter um cuidado extremo para respeitar a opção das famílias em não divulgar os nomes verdadeiros. Além disso, esse panorama sobre as devolutivas me fez perceber que, em relação às crianças das outras turmas, não tive tempo e contato o suficiente para compreender o seu envolvimento na perspectiva do assentimento, prevalecendo sobre elas a decisão dos adultos. Obviamente, nos casos em que eu percebia o desconforto das crianças das outras turmas, eu evitava a continuidade dos registros, como em uma ocasião em que eu filmava uma criança no pátio e, ao fundo, aparecem algumas crianças que estavam na janela da sua turma observando a movimentação no pátio. Durante a filmagem, meu foco estava na criança do pátio, mas, em casa, ao rever as imagens para a construção do Diário Descritivo Narrativo daquele dia percebi que as crianças de dentro da sala me olhavam e faziam um sinal de negativo com os dedos ou tapavam os seus rostos, evidenciando que não desejavam ser filmadas. Esse registro não foi utilizado nessa pesquisa, mas lamento que, no momento, não pude perceber a expressão das crianças que não estavam no foco da filmagem. Entretanto, nem por isso, deixaram de fazer-se presentes na relação entre mim e o contexto observado.

Talvez nem todas as crianças puderam se expressar de um modo que eu pudesse compreendê-las, nesse sentido, reconheço essa fragilidade na pesquisa e pontuo a importância de nós, pesquisadoras trabalhadoras, termos tempo o suficiente para desenvolvermos as nossas pesquisas com base nos padrões éticos de pesquisa com as crianças. Avalio que o tempo limitado para a permanência com as crianças, em função das minhas demandas de trabalho, possa ter sido um dos fatores que limitou essa relação na pesquisa.

1.5.1 “– *Fiquei pensando o que você fazia aí sentada*”: de professora à pesquisadora – curiosidades, expectativas e desafios na constituição desses papéis

Desde que iniciei minha trajetória no curso de Doutorado em Educação percebia uma certa expectativa das pessoas em relação ao que eu estava estudando, como eu pretendia organizar a pesquisa e “em que pé” as coisas estavam. Isso porque, desde o início, eu estava em sala de aula, atuando

diretamente com as crianças e as famílias acompanharam todos os processos: desejando boa viagem, ao saber que no dia seguinte eu iria me ausentar para frequentar a aula ou perguntando como havia sido a aula após o meu retorno. O mesmo acontecia por parte das minhas colegas de escola, talvez por eu estar em outra instituição, as perguntas de “– Como é lá?” eram frequentes. Na tentativa de compartilhar um pouco do que eu vinha construindo, sempre tentei compartilhar os textos que me eram enviados, bem como contribuir nos processos de formação continuada, por entender que o conhecimento só tem sentido se ele é compartilhado, confrontado, nos auxiliando a refletir sobre a nossa prática. Todos vibraram quando anunciei o momento de “Qualificação do projeto de tese” e a torcida foi grande para que tudo desse certo. Após esse momento, iniciei o movimento para a realização das observações.

Hoje a minha presença na recepção da escola causou mais curiosidade, algumas pessoas me questionaram o que eu fazia ali sentada pelo segundo dia consecutivo, então brevemente expliquei que eu estava realizando observações referentes a minha pesquisa de doutorado. Inclusive, no final da manhã uma das pessoas da coordenação, comentou: - “Agora eu me lembrei o que você estava fazendo aí sentada, fiquei pensando por que você estaria aí se está no teu horário de planejamento” então lembrei a ela que na nossa última reunião, a qual ela havia participado, havíamos organizado meus horários de modo que pudesse estar realizando as observações, inclusive comentei que no dia de ontem eu havia deixado uma ficha com os meus horários que está fixa no mural da coordenação. Ela então fez um movimento afirmativo com a cabeça e uma expressão semelhante a “Ah, claro” e me desejou boa sorte nas observações (...). Depois desse momento uma das minhas colegas sentou-se ao meu lado e ficou fazendo perguntas sobre as observações, o que eu observava, por que, e se impressionou quando eu disse que viria todas as manhãs. Enquanto ela conversava comigo aconteceu uma cena e então ela percebeu que eu queria prestar atenção na cena e tentar anotar algumas coisas e saiu comentando: - “Tá, vou deixar você ficar observando” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 02.08.2017, p.09).

Construir essa identidade de pesquisadora no local de trabalho talvez tenha sido um dos primeiros desafios desta pesquisa. Demorou alguns dias até as pessoas se acostumarem com o fato de que estar sentada na recepção não

significava que eu não estava desempenhando minhas obrigações profissionais ou que eu estava disponível para bater um papo.

Considerando que iniciei as observações no primeiro dia de aula após as férias de julho, naturalmente, todas as crianças estavam vivenciando um processo de retorno à escola, inclusive as crianças da Turma Verde em que eu atuava como professora pela parte da tarde. Acredito que para elas também tenha sido curioso e complexo perceber que eu estava na escola, mas não estava com elas. No registro a seguir, compartilho uma situação em que me questionei sobre como proceder, se deveria ou não me envolver, afinal naquele momento eu estava sendo pesquisadora e não professora. Ao mesmo tempo, questionava-me se havia como separar uma função da outra, em que medida essa fusão de papéis poderia limitar ou comprometer meu desempenho na pesquisa ou na relação com as crianças da Turma Verde.

Certo momento a educadora da Turma Verde retornava para a sala com o Lorenzo, pois eles estavam no banheiro trocando a fralda dele. Lorenzo veio em minha direção, ficou pertinho, se encostava em minhas pernas e o peguei no colo. Conversei brevemente com ele sobre onde ele estava e o que estava fazendo, mas Lorenzo que normalmente responde as nossas perguntas com uma linguagem que lhe é própria, dessa vez não estava muito a fim de conversar. Então aconchegou-se no meu colo, mas logo uma mesa com aramados lhe chamou a atenção e ele fez alguns movimentos manifestando que desejava sair do colo, então o coloquei no chão e ele ficou brincando com os aramados. Alguns minutos de diversão com os botões que vinham e voltavam pelos arames coloridos e a educadora convidou Lorenzo para voltar para a sala, mas ele não estava querendo. Ela sugeriu levar a mesa para a sala e eu me dispus a ajudar, nesse momento uma pessoa da equipe de gestão que observava a cena se prontificou a ajudar dizendo: - "Deixa que eu ajudo, eu sei, Dalí, que você está em uma missão aí!". Agradei e elas foram com a mesa para a sala, mas Lorenzo que acompanhou um pouco, mediante o incentivo da educadora: - "Ajuda a carregar a mesa" logo voltou e ficou no meu colo, então fiquei um pouco mais com ele e logo disse que agora eu iria leva-lo para a sala pois eu tinha outra tarefa para fazer. Nessa situação Lorenzo queria ficar comigo, então entrei com ele na sala, brincamos um pouco e logo ele envolveu-se com alguns brinquedos e eu saí da sala (...). Depois desse momento a educadora me procurou para resolver uma questão urgente relativa à Turma Verde então fiquei mais ou menos uns 30min envolvida nisso. A educadora comentava: - "Aí Dalí, eu sei que você está observando, mas é que eu preciso da sua

ajuda para resolver, se você não estivesse aqui eu iria te ligar para você me ajudar...” (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 04.08.2017, p.14)

Na primeira semana, eu estava na recepção da escola, conforme pontuei anteriormente, e foi justamente nesse período que eu enviei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para todas as crianças. Então, a minha presença na recepção era uma oportunidade para as famílias conversarem sobre a pesquisa, justificar a demora no retorno do termo ou, até mesmo, esclarecer dúvidas quanto aos procedimentos metodológicos e me incentivar nessa caminhada.

Alguns minutos depois os pais de um dos meninos da Turma Verde estavam chegando e me cumprimentaram, a mãe comentou que havia esquecido a autorização da pesquisa (a qual eu enviei para todas as turmas) eu então disse que ela poderia trazer em um outro momento. Junto a isso, estava saindo da escola o pai de uma menina da Turma Laranja e me cumprimentou comentando que ele já havia enviado o termo da filha, perguntou se eu já havia pegado com as professoras da turma; eu disse que faria isso mais tarde e agradeci a disponibilidade deles em enviarem o termo. Nisso a mãe de um dos meninos da turma Vermelha, que aguardava na recepção e acompanhava o ingresso do filho na escola me olhou e perguntou se eu era a pesquisadora cujos papéis ela estava lendo e assinando, eu então confirmei. Sentei-me perto dela e conversamos brevemente sobre minhas intenções de pesquisa e ela comentou: - “Eu fiquei pensando que a gente divulga tanta coisa dos nossos filhos e por que não divulgar o nome deles em algo que é sério, que é científico. Até me surpreendi com a possibilidade de manter o nome verdadeiro do meu filho, pois normalmente não há essa opção”; sobre isso conversei com ela sobre os aspectos éticos na pesquisa, os quais tenho percebido em outros trabalhos nos quais divulga-se um nome fictício, para preservar a identidade, mas divulgam-se imagens das crianças. Ela comentou que: - “Isso é bem interessante de se pensar” (p. 13). O pai de um dos meninos da Turma Azul Anil chegou com o filho, me cumprimentou e depois de tê-lo deixado na sala, entregou-me o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido comentando: - “Não sabia que você estava na UFPel, tem muita gente boa por lá...” Concordei com ele comentando que estava gostando de cursar o doutorado naquela instituição. Ele disse: - “Parabéns pela pesquisa, com certeza vai ser uma pesquisa muito bonita”. Agradeci a ele pelo incentivo e por ter devolvido o termo (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 07/08/2017, p. 18).

Uma mãe me chamou. Conversamos rapidamente sobre as meninas (ela tem duas filhas e uma delas havia sido da minha turma em 2016), sobre a vida, enfim, e ela me informou que havia preenchido o termo e disse: - “Profe, eu preenchi o termo mas fiquei pensando como você vai fazer isso, vai observar todas as crianças?” Então expliquei brevemente como iriam funcionar as observações e por que o termo foi para as crianças das outras turmas também. Também conversei sobre o assentimento, expliquei o que era e ela me disse: - “Eu nem sabia que isso existia!”, finalizamos a conversa e ela disse: - “Ah! Vai ser bem legal! Desejo que dê tudo certo. Vai ser um período difícil mas passa. Às vezes é preciso passar pela tarefa árdua para ter uma boa colheita amanhã”. Agradei o apoio e ela saiu (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 09/08/2017, p. 28).

Desenvolver esta pesquisa exigiu uma desenvoltura complexa no campo da pesquisa, desconstruir um lugar e construir outro, entendendo que, por ser humana, não existe um botão para clicar e mudar a personagem, mas era preciso afastar-me desse contexto, da rotina, do familiar, do cotidiano e ver tudo isso de uma forma, com estranhamento a fim de apreender aquilo que esse contexto familiar poderia me trazer de novo, de diferente, de inusitado ou, até mesmo, encarar o trivial de uma outra maneira. Sobre esse tema, Velho (1999) pontua que o fato de sermos familiares com os cenários, as pessoas e os nomes, não nos dá a certeza de que o conhecemos, logo “sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder ‘pôr-se no lugar do outro’” (VELHO, 1999, p. 127).

Desde que iniciei as observações, eu continuei sendo eu mesma, mas a diferença é que algo a mais permeava as minhas ações na escola, esse “algo a mais” eram as intenções de pesquisa que inevitavelmente me tornavam um *outro* naquele espaço. Mata (2015) vivenciou um processo semelhante e pontua o quanto essa relação é marcada pela alteridade, na qual o pesquisador e pesquisados (estejam eles envolvidos diretamente ou não na investigação) são modificados pelos encontros com o outro (esse outro, pode ser o pesquisador ou as demais pessoas envolvidas).

Para Amorin (2002), a produção de um texto de pesquisa é um processo marcado pelo encontro do pesquisador com o seu *outro* ou *outros*, toda a escrita é um acontecimento em que o caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle da parte do autor. Desse encontro e dessa escrita

emergem diferentes vozes. Por isso, o texto de pesquisa pode ser considerado polifônico.

Ao longo desta tese, emergem as vozes das crianças, mas também emergem as vozes das professoras e as minhas vozes em uma relação dialógica sem a pretensão de constituir verdades absolutas, pois a verdade, no texto, é provisória e em movimento, remetendo àquilo que no enunciado se propõe como válido e repetível, independentemente do contexto (AMORIN, 2002). A autora problematiza, por exemplo, o fato de utilizar-se das citações de campo como garantia de um sentido de originalidade aos fatos, uma vez que “o texto se constitui sempre de um novo contexto” (AMORIN, 2002, p. 9) e assim são possibilitadas novas interpretações para quem lê, quem reescreve, quem lê de novo... Nesse sentido, o que segue é um conjunto de vozes que se inter-relacionam na tentativa de contar como as crianças foram se tornando parte desta pesquisa.

1.5.2 Os bebês: quem são e como foram se tornando parte desta pesquisa

Era preciso adentrar ao contexto das crianças, representado especificamente pela sala em que passam a maior parte do tempo: a Turma Vermelha⁵¹. Como me aproximar? Considerando que, no início do ano letivo, as duas turmas de berçário da escola propuseram às famílias que construíssem um livro contando a história dos bebês até o momento em que chegaram à escola e que esses livros estavam à disposição das crianças para que pudessem manusear, pensei em construir um livro com a minha história e disponibilizá-lo às crianças. O livro foi construído com fotos da minha vida e dobraduras, no intuito de ser uma proposta interativa para os bebês. Segue o enredo da história e, a partir dele, as Figuras de 1 a 4 com imagens do livro disponibilizado aos bebês.

Olá! Eu sou a Daliana e vou contar a vocês algumas coisas que eu gosto de fazer. Desde pequena eu gostava muito de brincar. Eu brincava na terra e na areia, gostava de fazer comidinhas. E adorava brincar de casinha com a minha irmã e minhas amigas. Na praia gostava de fazer castelos de areia e pular ondas. Esta é a minha família: a vó Alvina, mãe do meu pai, a Vó Hildegard, mãe da minha mãe, meu pai Eno, minha mãe Rosane e minha irmã Lariana. Quando eu fiquei grande eu morei um tempo só com a minha

⁵¹ Lembrando que além das crianças, compunham essa turma, uma Educadora Infantil com formação em Pedagogia e duas alunas do curso de Pedagogia/UFSM, que atuavam como bolsistas. A Educadora, era uma profissional contratada por uma empresa terceirizada e na época o contrato as denominava de “Educadoras Infantis”.

irmã. Nós fazíamos muitas coisas juntas: assistir filmes, fazer comidas e passear. Este é o Marcelo, agora ele mora comigo e a minha irmã mora em outra casa. O Marcelo e eu gostamos de conversar, cozinhar, passear e tomar chimarrão juntos. Eu também gosto muito de conhecer coisas novas e para isso é preciso estudar e pesquisar. Gosto de conhecer as crianças e as coisas que elas fazem na escola, por isso estou aqui na Turma Vermelha. Essa é a professora Ana, que está me ajudando a fazer uma pesquisa com as crianças da Turma Vermelha. Essas são outras professoras que também estão me ajudando a fazer a pesquisa com as crianças da Turma Vermelha, a Rachel, a Leni e a Gina. Também tem a Márcia e a Catarina, mas elas não estavam no dia que tiramos essa foto, por isso, não aparecem aqui.

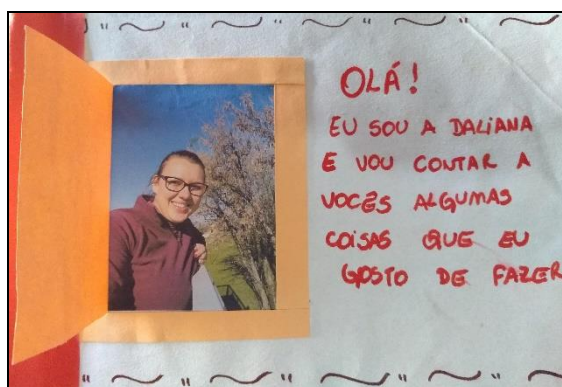


Figura 1 - Capa do livro
Fonte: Acervo pessoal.

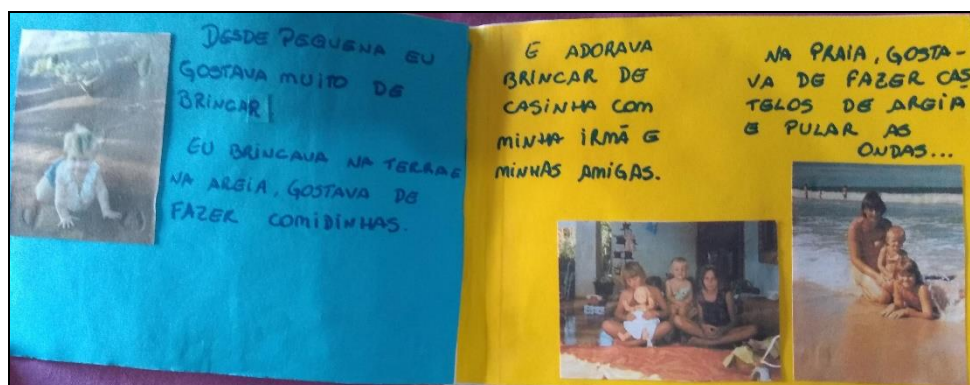


Figura 2 – Página do livro com brincadeiras
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 3 - Páginas do livro com a família
Fonte: Acervo pessoal.

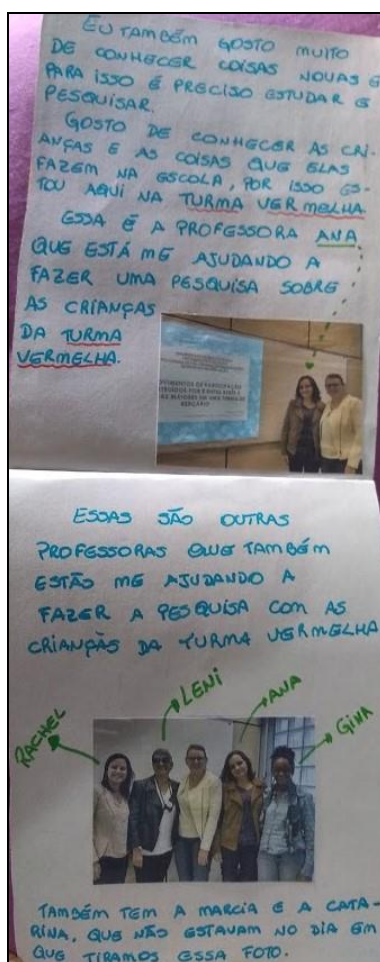


Figura 4 – Páginas do livro com as professoras
Fonte: Acervo pessoal.

Na conversa que tive com a equipe da Turma Vermelha, essa proposta foi aceita e, no primeiro dia de observação, entreguei o meu livro à educadora da turma, que o dispôs junto a um cesto com outros livros. Depois que iniciei as observações, percebi que esta foi uma boa estratégia, pois muitas vezes durante as observações as crianças direcionavam-se aos espaços dos livros, fosse para virar as páginas e

olhar as imagens ou para levá-los até uma adulta que pudesse realizar a leitura da história. Além disso, houve uma outra ação, mas, desta vez, por parte da professora do turno da tarde, no intuito de me colocar como parte daquele grupo:

Quando cheguei na escola as crianças estavam entrando para as salas. Na Turma vermelha, Leonardo, Helena e Daniel estavam empolgados em frente do espelho. Havia algumas imagens para as quais eles apontavam, pulavam e davam alguns "gritinhos" entusiasmados.



As imagens em questão eram fotografias das próprias crianças, de corpo inteiro e do rosto das professoras e bolsistas que acompanham a turma, tanto de manhã quanto a tarde. Me aproximei para olhar as fotos e identifiquei que dentre as imagens havia uma foto minha. A educadora aproximou-se do grupo e perguntava "Quem é esse?" "Aonde está a Helena?" "E essa, quem é?" Em resposta Daniel apontou em minha direção. As fotos haviam sido coladas ontem à tarde, pela professora da tarde (p. 94). Leonardo olhava as fotos, caminhava de um lado ao outro, da extensão do espelho apoiando seu corpo na barra de ferro. Achei interessante a forma como a professora se sensibilizou em relação a minha presença na turma. Há alguns dias atrás ela veio conversar comigo, durante a tarde sobre a pesquisa, se estava tudo bem, se as crianças haviam gostado do meu livro e eu comentei que havia pedido para a educadora colocá-lo junto com os livros das crianças mas que até então o livro estava sobre a bancada. A professora comentou que a tarde ela tem manuseado o livro com as crianças. Pela manhã, ele sempre está na bancada, não foi disponibilizado para as crianças. Isso tem me preocupado, pois li muito sobre a importância de as crianças saberem da pesquisa, dos meus objetivos, e vejo que a estratégia que eu encontrei para apresentar isso as crianças, parece não ter sido aceito pela educadora. Estou com vontade de eu mesma pegar o livro e colocá-lo junto com os livros infantis, isso por que vejo que as crianças, diariamente e muitas vezes durante o dia direcionam-se para a gaveta ou a prateleira dos livros. As crianças por sua vez sabem da minha presença e percebem que eu faço algo que é diferente do que as professoras fazem, preciso observar mais como elas demonstram isso (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 01.09.2017, p. 96).

Percebi que a presença da foto no espelho, talvez tenha sido mais significativa para as crianças, por dois motivos: o primeiro é que o livro, por mim produzido não estava com frequência à disposição das crianças, como eu imaginava que seria, por muitos dias ele ficou sobre a bancada, até que eu conversei com a educadora, sugerindo que ela o disponibilizasse às crianças e, segundo, em nenhum momento eu vi as crianças manuseando o livro, exceto no primeiro dia, quando ele estava junto à cesta de livros. Concluo, pois, que talvez a minha escolha não tenha sido a melhor, mas isso não impediu que as crianças buscassem uma aproximação comigo e demonstrassem, de diversas formas, a sua compreensão em relação a minha presença na turma.

A Turma Vermelha era composta por 10 bebês, sendo 6 meninos e 4 meninas. Em 1º de agosto de 2017 (data em que iniciei as observações na escola), o bebê mais novo tinha 1 ano e 2 meses e o mais velho tinha 2 anos e 4 meses. A seguir, apresento cada um dos bebês e o modo como cada um deles foi aceitando a minha presença, construindo os seus vínculos comigo e tronando-se parte dessa pesquisa.

Ao pensar de que maneira eu iria apresentar os bebês, pensei em seguir as questões etárias, do mais novo ao mais velho, mas isso iria depor contra o meu posicionamento de que a idade não é um fator determinante na vida das crianças. Minha segunda opção foi seguir por ordem alfabética, mas assim, eu estaria reproduzindo um padrão escolarizante: o da lista de chamada por ordem alfabética, na qual Tatianas, Rodrigos, Vitorias, Tiagos, Sérgio seriam sempre os últimos... Então optei por seguir o que o Diário Descritivo Narrativo me apresentava em relação aos movimentos das crianças para comigo:

Helena tinha 1 ano e 8 meses e estava vivendo o seu segundo ano na escola, ela era uma das primeiras crianças a chegar. Inicialmente, Helena chegava na escola acompanhada de seus familiares e, passado o período de adaptação, após as férias, ela começou a utilizar o transporte escolar, mas eventualmente seus pais a traziam para a escola. As suas chegadas aconteciam de dois modos distintos, de acordo com quem a acompanhava: quando seus pais a traziam, ela resistia um pouco em entrar, desejava muito ficar na companhia deles, já quando ela vinha com o transporte, geralmente chegava dormindo e, quando acordada, entrava caminhando na sala sem muitas resistências. Helena era bastante comunicativa,

estava dando as suas primeiras palavras e foi uma das primeiras crianças a dar indícios de que a minha presença fora aceita naquele espaço.

Helena estava no espaço das panelinhas. Me olhou e mostrou-me um pedaço de papel celofane vermelho. Não falei nada, apenas continuei olhando para ela. Helena veio em minha direção, alcançando o celofane, estiquei a mão, ela me alcançou dizendo: “-Tá” e retornou para a brincadeira. Em seguida, me olhou novamente e mostrou outro pedaço de celofane, novamente Helena veio em minha direção, alcançou o celofane, estiquei a mão, ela me alcançou dizendo: -Tá” e eu agradeci, depois ela retornou para a brincadeira (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 16.08.2017, p. 46).

Helena se aproximou e mostrou-me um funil. Ela o colocou na minha boca, primeiro de um lado e depois de outro. Deduzi que eu deveria assoprar ou falar algo, então a chamei pelo nome pausadamente: - “He-lê-na...”. Ela sorriu. Depois tentou colocar o funil no meu dedo, porém, meus dedos são maiores do que os seus e ela não conseguiu encaixar. Então saiu carregando o funil consigo (p. 62) (..) E quando eu estava saindo (...) Helena me atirou beijos e eu os retribuí (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 21.08.2017, p. 65).



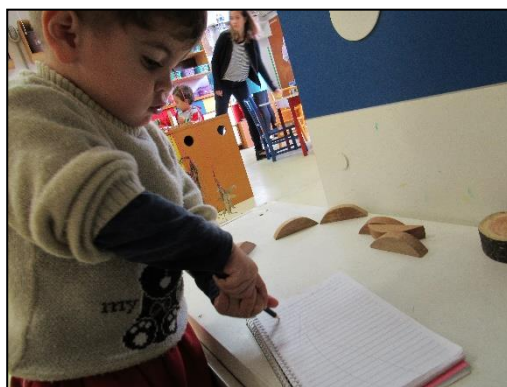
Helena veio em minha direção pedindo: “-Enfia, enfia”, pegou a caneta e fez seus desenhos. Enquanto desenhava ela dizia “Mamãe, papai, Bebel”. Estaria me narrando o seu desenho? (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 09.10.2017, p. 175).



Daniel estava iniciando sua vida escolar no mesmo período em que iniciei as observações, pude acompanhar os momentos de choro, chamando pelos seus familiares, os processos de reconhecimento daquele espaço e a construção de vínculos com as pessoas adultas e os novos colegas. Passado esse período de

adaptação, Daniel mostrou-se estar à vontade com a minha presença na escola, até porque eu era mais uma das pessoas adultas as quais ele estava conhecendo, diferente dos outros colegas que haviam iniciado o ano com a equipe da turma e que agora vivenciavam a situação de agregar-me àquele grupo. Daniel utilizava-se de gestos e olhares para direcionar-me a minha presença

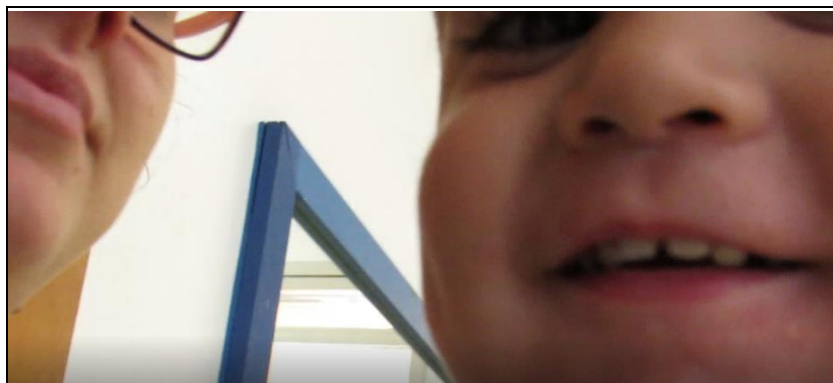
Daniel saiu caminhando pela sala e encontrou um urso de pelúcia, o qual me trouxe, eu o peguei e agradei. Ele saiu (...). Daniel veio em minha direção, pegou minha caneta, retirou a tampa, fez alguns desenhos no caderno, devolveu-me a caneta e saiu. Enquanto ele desenhava eu comentei: - “Você vai me ajudar a escrever sobre o que vocês estão brincando?”. Daniel me olhava sério e continuava seus registros. Ao concluir saiu. (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.08.2017, p, 67-68).



Depois de um tempo, Daniel parou de chutar a bola, e me viu, veio em minha direção, pegou a caneta e fez os seus registros no meu caderno. Ele não queria me devolver a caneta, comentei que eu precisava dela para escrever sobre as brincadeiras dele e dos colegas. Mostrei no caderno o que eu já havia escrito e perguntei: - “Você gostaria que eu escrevesse sobre você?”. Daniel me devolveu a caneta e pegou minha mão, levando-a até o caderno e depois saiu (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 23.08.2017, p, 73).

Enquanto eu filmava as crianças Caetano e Daniela vieram em direção a câmera. Eles olhavam as imagens e caminhavam para frente da câmera, depois voltavam para olhar novamente. Esse movimento era alternado com momentos em que sentavam-se em meu colo. Daniel, ao visualizar os colegas na câmera apontava e dizia Daniel também pegava a câmera e girava para si, sorria e depois tentava olhar a imagem. Ao fim da gravação da cena que eu desejava registrar, chamei Daniel e lhe mostrei a gravação, quando ele aparecia na imagem, ele dava risadas e alguns pulinhos, acompanhados das expressões:

“Ah!”, - “Oh!”.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 25.09.2019, p. 131).

Leonardo tinha 2 anos e 1 mês, ele geralmente chegava antes das 8h na escola, ele vinha com a sua mãe e, na maioria das vezes, ainda estava dormindo. Então, Leonardo e sua mãe aguardavam na recepção da escola até o momento de entrar. Leonardo era colocado cuidadosamente na caminha, pois quando acordado ele geralmente chorava bastante para despedir-se de sua mãe, então havia uma preocupação para que ele não acordasse nesse momento. Já quando ele acordava, após ela ter saído, ele geralmente sentava-se na cama, observava tudo o que estava acontecendo, e eventualmente chorava. As pessoas adultas, sempre atentas, logo se aproximavam quando percebiam que ele estava se despertando. Ao longo das observações, foram poucos os momentos em que Leonardo demonstrou algo em relação a minha presença e minhas ações, parecia haver um sentimento de indiferença o que não implicou na compreensão da minha presença naquele espaço.

Enquanto eu olhava o conjunto de tudo o que acontecia, O Leonardo me abanava e mostrava a sua mamadeira com água. Eu abanei de volta (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 07.08.2017, p. 20).

Ao virar-se para o corredor, Leonardo me percebeu, então me olhou, sorriu e me abanou. Eu disse: -“Tchau! Aonde você vai?” Leonardo apontou para o seu kit de higiene e me respondeu “Tirar o cocô” e saíram. Quando retornaram, eu estava na janela, Leonardo voltou no colo da bolsista conversando com ela: -“Agora o Leonardo está cheirosinho!” (...) Fiz a volta para observar a turma do Jardim, pela outra janela. Quando cheguei na Janela, Leonardo me olhou, sorriu e me abanou (DIÁRIO DESCRITIVO



NARRATIVO, 14.08.2017).

Leonardo preferiu o espaço aonde estavam os livros, escolheu um, sentou-se no tatame e o observava concentradamente. No livro havia a imagem grande de um prendedor de roupa e Leonardo colocava os dedos, indicador e polegar, sobre a figura e fazia de conta que apertava as extremidades do prendedor. Leonardo mostrou-me essa descoberta e dizia: -“Óh!”, fazia um sinal com a mão como se estivesse me chamando e apontava para o livro⁵² (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.09.2017, p. 125).

Leonardo estava com o óculos que havia escolhido, ele colocava, me olhava e dizia: - “Tira”. Fez isso umas três vezes. Eu não entendia o que ele queria, até que me ocorreu de tirar uma foto. Fotografei e lhe mostrei a foto, quando ele a olhou, sorriu (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 10.10.2017, p. 202).



Marthín tinha 1 ano e 4 meses, ele era carinhosamente chamado de “Tim Tim” pelos seus colegas e pelos demais que o conheciam. Todas as manhãs ele chegava no colo do seu pai, um pouco sonolento, permanecia por alguns minutos no colo da educadora, mas logo se despertava e começava duas interações com os colegas. Marthin estava começando a dar as primeiras palavras, muitas delas antecipadas pela letra “T”: “– *Tu té?*” para “Tu quer?”, “– *Tarinho*” para “carrinho”. Ele gostava muito de carrinhos, geralmente eram os brinquedos que ele mais procurava ao longo da manhã. Nos primeiros dias, Marthin fazia algumas ações e me lançava alguns olhares que pareciam desafiar-me.

A educadora convidou as crianças para organizar a sala, pois logo chegaria o almoço. Marthín ajudou a colocar alguns brinquedos na estante, depois pegou o cestinho com as cabaças pequenas e a virou no chão, me olhou e sorriu. Abaixou-se, colocou algumas de volta no cestinho e repetiu a ação (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 15.08.2017, p. 44).

Marthín também chegava perto da câmera e depois vinha em direção a ela, queria pegá-la, apertar os botões. Nesses momentos eu procurava orientar, em função dos cuidados que

⁵² Nesse momento, percebo o olhar de Leonardo, denunciando o quando a minha postura não estava adequada, pois provavelmente eu estava em pé, o que torna a relação com as crianças mais distante.

deveria ter com o equipamento. Ofereci a outra câmera, menor, que sempre carregava comigo, para esses momentos, mas o outro equipamento não interessou a Marthin, que saiu (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 18.09.2017, p, 119).

Marthin veio ao meu lado, pegou a cesta com as vagens tipo “orelha de macaco”, escolheu algumas e me alcançou



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 17.10.2017, p, 206).

Laura tinha 1ano e 2 meses, ela geralmente chegava a partir das 9h e, na maioria das vezes, ela vinha no colo do pai. Eles sempre entravam conversando e eventualmente Laura chegava choramingando. Laura possuía uma questão de saúde que demandava o uso de medicamentos que a deixavam desconfortável ao longo da manhã, por isso, segundo a equipe da escola, ela chorava bastante e buscava a presença constante das pessoas adultas, decorrente disso, suas brincadeiras aconteciam mais com as pessoas adultas ou individualmente. Laura alternava as suas demonstrações de aceitação, ou não, da minha presença.

Laura veio em minha direção e alcançou-me uma régua musical, a segurei e ela apertava os botões, me olhava séria. Eu, não sabia ao certo o que ela queria, então movimenteí o corpo como se estivesse dançando. Ela me encarou e saiu (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.08.2017, p, 71).

Laura veio em minha direção, sentando-se em meu colo. Uma das bolsistas e a educadora comentaram algo como: - “Ah! O colo, ela adora”. Perguntei por que, e elas me disseram: - “Ich, essa se puder passa o dia no colo”. Percebi no tom do comentário que a minha atitude não era bem aceita, então fiquei um pouco mais com ela no colo e a convidei para brincar. Lentamente sentei-me com ela no chão, por que eu estava em uma cadeira, e aos poucos fui colocando-a sobre o tatame. Laura então levantou-se e foi em direção a educadora, ela chorava. A educadora apegou pela mão, e levou até o outro lado da sala, mostrando-lhe os brinquedos da prateleira, até que ela se acalmasse. Este foi um momento em que eu fiquei na dúvida entre atender a Laura ou ficar sob o olhar de

desaprovação (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 23.08.2017, p, 75).

Ao longo dessa manhã, Laura veio muitas vezes me trazer uma panelinha acompanhada de uma colher. Eu mexia a colher na panela e a alcançava. Ela pegava a colher e saía. (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 05.09.2017, p. 107).

Depois que teve a sua fralda trocada, Laura brincou com os animais de borracha e veio caminhando em minha direção, me alcançava um, depois outro, e mais um. Também pegou um pedaço de madeira e me alcançou. Ela também pegou as garrafinhas sensoriais que estava no armário ao lado e me alcançava, uma a uma. Meu colo já estava pequeno para tanto objetos, mas eu continuava recebendo (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 10.10. 2017, p. 200).



Estava tocando uma música bem animada e Laura dançava ao meu lado (música era uma coisa que ela gostava muito!). Enquanto dançava ela me olhava. Quando tocou a música “Alecrim” ela intensificou os seus movimentos. Depois parou na minha frente, dançava e me olhava. Seria um convite para dançar? Mesmo sentada comecei a movimentar o meu corpo e ela sorriu. Quando direcionei a máquina especificamente para ela, ela me encarou, deu algumas remexidas no corpo e virou-se, ficando de costas para mim, nesse momento parei a filmagem (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 27.10.2017, p. 234).

Isabel, de 1ano e 9 meses, chegava quase no mesmo horário que Laura. Ela vinha para a escola no colo de sua mãe. Os momentos de despedida eram um pouco difíceis, Isabel chorava e sua mãe conversava muito explicando por que ela ficava na escola, o que seria possível fazer naquele espaço e que mais tarde iria buscá-la. Ao longo da pesquisa, Isabel brincava bastante sozinha, explorando os materiais disponíveis, suas ações demonstraram o quanto ela havia compreendido a minha presença na turma.

Isabel entrou na sala no colo da educadora, e carregavam o lanche de Isabel. Lavaram as mãos e Isabel sentou-se à mesa, próxima de onde eu estava. Ela me olhava e dizia: -“Rosca”,

pois o lanche de hoje eram rosquinhas de polvilho. Essa foi a primeira vez que Isabel fez um contato direto comigo (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.08.2017, p, 68).



Isabel veio até mim com a blusa erguida, apontando para a barriga e dizendo: -“Bigo, bigo”, mostrando o umbigo. Fiz algumas coceguinhas e ela aproximou-se um pouco mais, pegou minha caneta e fez alguns desenhos no caderno e saiu. (...) Isabel chegou de novo e dessa vez me disse: -“Desenho, desenho” pegou a caneta e desenhou, não satisfeita puxou a folha e disse: -“Oto lado, oto lado”, virei a folha e ela fez outro desenho e saiu. Caetano aproximou-se e ficou observando Isabel (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 29.08.2017, p, 88).

Eu estava filmando as crianças em uma brincadeira e me desloquei para conseguir um foco melhor, desse modo, meu caderno ficou afastado de mim. A cena que eu queria focar era uma em que Leonardo e Helena disputavam um brinquedo e Helena dava algumas olhadas em direção a Vanuza, pedindo ajuda, as quais não eram correspondidas, pois a educadora não havia percebido o movimento de disputa pelo brinquedo dos dois. Isabel então recolheu o caderno e o lápis e veio me trazer, quando o colocou em meu colo eu a agradei e ela fez alguns desenhos (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 25.09.2017, p, 130).

Embora tenham sido poucas as manifestações de Isabel em relação a minha presença, logo ela demonstrou que havia compreendido o meu papel naquele espaço, pois em relação a última descrição, nenhuma pessoa havia lhe dito que ela deveria me trazer o caderno. Além disso, no início de 2018, aconteceu algo que me deixou surpresa: Isabel estava frequentando outra turma e por acaso nos encontramos no banheiro das crianças; a professora de Isabel comentou: “– Olha Bebel, quem é essa profe?” e Isabel prontamente respondeu: “– É a profe Daliana, que tira foto da Bebel”. Surpreendi-me com a resposta de Isabel, primeiro, pela forma como ela se reportou a mim, dizendo meu nome completo, pois habitualmente sou chamada de “Profe Dali” por todos da escola e, segundo, porque ela associou a minha pessoa a função que eu desempenhava na sua turma no ano anterior. Portanto, Isabel, mesmo não demonstrando uma reação em relação a minha

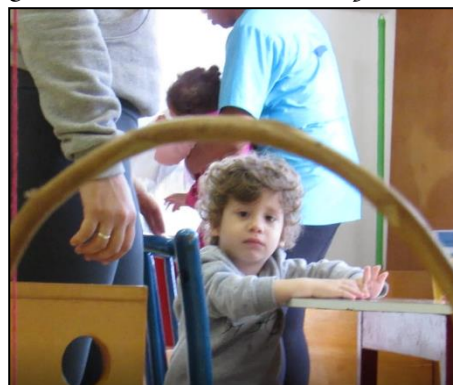
presença na sua turma em 2017, da maneira como eu esperava, demonstrou-se observadora das minhas ações.

Caetano tinha 1 ano e 6 meses, assim como Daniel, ingressou na escola no segundo semestre de 2017, portanto, no período em que iniciei as observações, acompanhei o seu processo de adaptação nessa escola, o qual não foi muito demorado e logo. Caetano aproximou-se de todos da sala, inclusive de mim, muito provavelmente porque não havia frequentado essa turma no semestre anterior e desconhecia o fato de que eu não fazia parte daquele grupo, o que fez com que minha responsabilidade com ele fosse maior ainda, pois de alguma forma ele precisaria entender quem eu era e o que fazia naquele espaço.

No pátio, enquanto Caetano empurrava o carrinho, várias vezes ele veio com o carrinho e parava na minha frente, me olhava, fazia a volta e voltava. (...) Optei por “sair a francesa”, receosa de dispersar as crianças do almoço e quando estava saindo Caetano disse bem alto: -“Tchau” e me abanou. Então todos me olharam. Fiquei um pouco sem saber o que fazer, acho que até com vergonha, ora sair sem me despedir...Rapidamente olhei para a educadora (acho que querendo pedir desculpas por estar “tumulando” o almoço) e olhei para as crianças. Abanei para todos e disse: -“Tchau, até amanhã”. Helena atirou beijos e eu retribuí (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 21.08.2017, p, 64-65).

Caetano se aproximou e apontou para o caderno dizendo: - “Ó”, eu falei: - “Ó, estou escrevendo sobre o que vocês estão brincando e como brincam, eu faço isso”. Caetano disse: - “Brinca”. Eu perguntei “Você deixa eu escrever sobre o que você está brincando?”. Ele respondeu: - “É” e saiu (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.08.2017, p, 70).

As pessoas adultas estavam organizando as crianças para a colação (como é chamado o lanche da manhã). Caetano já havia lavado as mãos e estava sentado, aguardando os demais colegas lavar as mãos para a refeição ser servida. Ele olhava tudo, se movimentava de um lado ao outro até que me encontrou (ou encontrou a câmera?) e ficou alguns segundos observando... (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 25.08.2017, p, 131).



Heitor tinha 2 anos e 2 meses. Nos primeiros dias, ele vinha com a sua mãe, mas depois quem o trazia com mais frequência era o seu pai. Heitor sempre chegava na escola animado, conversando no colo de quem o trazia. Com o pai, eles geralmente paravam-se em frente a janela de vidro e observavam o que estava acontecendo no interior da sala, o pai nomeava os colegas que já estavam presentes e Heitor movimentava seu corpo, animado para descer do colo e entrar na sala. Poucas foram as manhãs em que Heitor e eu nos encontrávamos, pois ele não estava todos os dias da semana e ele também. Os registros de Heitor, também me levam a pensar sobre o quanto a minha presença, talvez tenha sido indiferente para ele.

O dia estava ensolarado, mas um pouco frio, o que não impediu a turma de fazer um passeio com carrinhos de bebê pelo Campus da UFSM. Então ajudei a educadora e as bolsistas a organizar as crianças, colocar os casacos, toucas e afivelar o cinto de segurança nas crianças (...) Perguntei a Heitor se eu poderia colocar a touca nele, ele me olhou e balançou a cabeça afirmativamente (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.08.2017, p, 69).

A bolsista perguntava às crianças quem eram as pessoas das imagens, e ao perguntar: -“Cadê a profe Dali” Heitor, logo apontou para mim (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 01.09.2017, p, 98).

Quando voltamos do refeitório haviam alguns livros no tatame. Laura olhava um deles, Heitor escolheu um e me trouxe, quando chegou perto de mim falou: -“Conta pra mim?” Então o acompanhei até o tatame ele sentou-se e puxou uma almofada e me disse: -“Senta aqui”, sentei-me ao lado dele e abri o livro que ele havia escolhido. Olhamos os animais, ele os apontava, nomeava alguns outros me perguntava (...) Certo momento Heitor virou-se de costas para mim e começou a olhar outro livro, percebi então que era hora de sair. Levantei-me, fiz algumas anotações e despedi-me das crianças (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO,



05.09.2017, p, 108).

Heitor veio em minha direção e perguntou: -“O que tu tá fazendo?” eu respondi: -“A profe tá filmando”, Heitor repetiu: -“Filmando?” Eu respondi que sim. Ele então observou a filmagem e comentou algo do tipo: -Ah, esta (não pude entender) tá filmando” e saiu em direção a Helena, e apontava ela e dizia: -“Essa tá filmando”. Depois de pronta Helena também foi olhar-se no espelho (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 10.10.2017, p, 200).

Bolívar tinha 2 anos e 4 meses e era carinhosamente chamado de “Bo”, pelos seus colegas e as pessoas adultas. Ele geralmente chegava acompanhado de sua mãe, no início da manhã. Ele gostava muito de brincar com carrinhos, quando não trazia um da sua casa ele logo encontrava um pela sala, deitava-se no tatame e brincava com o objeto. Bolívar não mostrou-se muito confortável com a minha presença, principalmente nos primeiros dias. Ele sempre me olhava de longe, seu olhar parecia ser de desconfiança. Desconfiança essa que, no tempo dele, foi dando lugar uma relação mais confiante entre ele e eu.

Bolívar estava no tatame, eu e a bolsista estávamos próximas ao trocador. Ele olhava para Jana e sorria, quando me viu ficou sério, baixou a cabeça e esporadicamente me lançava um olhar que parecia ser de desconfiança (...) Bolívar pegou uma argola que estava na minha frente e sorriu para mim. Depois pulava em uma das caminhas que estavam próximas, a cada pulo, me lançava um olhar e sorria (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.08.2017, p, 70).

Caetano me trouxe um fantoche, coloquei em minha mão e conversei com ele. Ele sorria, depois pegou o fantoche e saiu. Em seguida o trouxe novamente. Essa brincadeira despertou o interesse de Helena, que também trouxe um fantoche e de Isabel que tinha um cavalinho plástico e deixou perto de mim. Utilizei o cavalo na brincadeira, simulando que o fantoche estava cavalgando, Bolívar se aproximou, pegou o cavalo e saiu, simulei que o fantoche havia ficado triste, sem o seu cavalo para passear, ele então trouxe o cavalo de volta e permitiu que o fantoche o abraçasse. Essa foi a primeira vez que as crianças envolveram-se comigo em uma brincadeira. Foi um momento descontraído, dávamos risadas e eles traziam e levavam os fantoches, quando eu os colocava na mão, dando vida ao personagem e mudando a voz para conversar, era como se algo mágico acontecesse, as crianças, principalmente Bolívar, chegavam perto, queriam conversar, tocar os

fantoches e colocá-los em suas próprias mãos (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 29.08.2017, p, 89).

Bolívar me alcançou um livro e disse: -“Oh profe”. Sentei-me com ele no banco e comecei a folhear o livro, nomeando as imagens que apareciam. Bolívar tinha um carrinho na mão e tentava colocá-lo na mola do livro. Depois percebeu que o meu caderno de anotações também tinha uma mola e apontou. Eu entreguei o caderno a ele e ele começou a folhear e colocou o carrinho preso na mola, Davi pegou a caneta e ele não gostou, a pegou de volta. Pegou a caneta e fez alguns desenhos. Depois me dava a caneta e dizia: -“Um carro”, pedindo para desenhar um carro. Eu disse que ele já havia desenhado um carro, mas ele insistiu, apontava para a caneta, para o caderno e pedia: “- Um carro”. Fiz um desenho, sem muitas habilidades artísticas e ele ficou feliz, depois apontou para outra parte da folha e pediu: -“Um minhão”, então desenhei um caminhão. Caetano se aproximou e apontava: “-Um carro!’ um caminhão” eu disse que eram do “Bo”, e ele repetiu apontando: “- Carro do Bo, Caminhão do Bo”. Bolívar pegou a caneta e fez outros desenhos por cima, e Caetano disse: “-Oh! Estrada do Bo”. Laura queria pegar a caneta e Bolívar não queria entregar, precisei conversar para que ele emprestasse e ela também pudesse desenhar no caderno.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 25.10.2017, p, 232).

Ana tinha 1 ano e 4 meses, ela geralmente era uma das primeiras crianças a chegar. Quando ela vinha com o seu pai, entrava na escola caminhando de mãos dadas com ele e, quando vinha com a sua mãe, ela geralmente chegava no colo. Ana já estava caminhando e dando as suas primeiras palavras, mas era o seu corpo que mostrava a sua indiferença em relação a minha presença.

Ana que estava na mesa com uma bolsista, onde havia um jogo de copos coloridos que se encaixavam, avistou Heitor e foi caminhando em sua direção. No meio do caminho ela olhou para a janela e me viu, voltou e pegou a mão de Jana e a puxou em direção ao tatame. As duas pararam próximo ao tatame e Heitor escolheu um carrinho e levou até os pés de Alana, que abaixou-se e o pegou, olhou e logo pegou outro, pois enquanto Alana pegava o primeiro Heitor já havia trazido outro. Ele fez isso três vezes. Na terceira vez Alana pegou o carrinho na mão, caminhou um pouco, uns três passos, girou o corpo em 180° e me viu na janela, encarou-me por uns segundos e completou a volta com o seu corpo e foi em direção a bolsista. O olhar que Ana me lançou, deixou-me desconfortável, era um olhar sério que parecia interrogar-me sobre o que eu fazia ali (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 21.08.2017, p, 61).

Ana demonstrou-se ser uma criança que se afastava à medida em que não estava satisfeita com algo, mas que também se demonstrava indiferente quando os acontecimentos não estavam lhe incomodando. Embora esse primeiro registro tenha mostrado a sua indiferença, e o quanto ela me perturbou, à medida em que eu me tornava presença mais constante junto às crianças, Ana passou a aceitar a minha presença e as minhas ações. Não de modo claro e explícito, como as demais crianças descritas até o momento, mas o fato de não se virar de costas já era um sinal de que a minha presença era tolerada. Tanto é que, no decorrer dos dias pude fotografar e gravar algumas cenas de Ana sem que ela se demonstrasse desconfortável.

Nesse processo de relacionar-me com os bebês, precisei desenvolver uma sensibilidade para perceber os melhores momentos para fazer os registros escritos e visuais, compreender como cada uma daquelas crianças estava relacionando-se com a minha presença e com as minhas ações naquele espaço que até então era delas e de suas professoras, mas que passaram a ser compartilhados comigo. Porém, chegou o dia de findar esse processo de aprendizagens e descobertas, e passei a me questionar como iria fazer isso.

Em todos os aportes teóricos que subsidiaram a construção metodológica desta pesquisa, encontrei um cuidado com a entrada no campo da pesquisa, com a construção dos vínculos, dos registros e do tratamento dos dados, mas nada foi dito sobre como finalizar. Seria simplesmente sair, despedir-se e não retornar mais? Isso não seria uma falta de respeito para com aquelas pessoas, fossem adultos ou crianças? Seria um descompromisso ético? Considerando isso, pensei que o momento da saída, assim como o da chegada, precisaria ser especial, afinal tínhamos construído uma relação. Retomando os registros, percebi que ao longo do tempo em que estive com a turma, as crianças envolveram-se em várias propostas com plantas e elementos da natureza, então no último dia de observação levei uma caixa com mudas de flores, com as quais os bebês interagiram cheirando, tocando, arrancando, virando e depois levaram para casa com um bilhete de agradecimento pelos momentos vividos. As pessoas adultas da sala e a escola também receberam flores em forma de agradecimento.

Depois do almoço, sentei-me no tatame com a caixa de flores e tomada por uma emoção que misturava alegria de haver finalizado essa parte da pesquisa e gratidão pelas aprendizagens compartilhadas com aquele grupo tentei conversar com as crianças: -“Sabe Turma Vermelha, eu fiquei muitos dias aqui com vocês e eu vi o quanto vocês gostam das plantinhas. Vocês tinham as plantas aqui na sala, que vocês cuidavam e as plantinhas da horta. Eu gostei muito de ficar esses dias com vocês e então trouxe uma flor para agradecer pelos dias que passamos juntos”. As crianças vieram empolgadas para a caixa das flores, Isabel logo apontou uma e disse: -“Essa aqui. Profe Daliana, vou dar água pra florzinha”, já Marthim olhou cuidadosamente para cada uma delas até que escolheu aquela que gostaria de levar para casa. As professoras anotaram o nome das crianças nas flores e ao final da tarde eles iriam levá-las para casa. Lamentei não conseguir fotografar esse momento... Ao final da tarde, observei algumas crianças saindo e carregando suas flores, elas pareciam estar contentes. A mãe de Isabel conversou comigo: -“Profe Daliana, que lindo isso. Sabe que a Isabel nunca havia ganhado uma flor só dela, pois quando eu recebo flores, até dou uma para ela, mas dessa vez ela ganhou uma só para ela”.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 13/12/2017, p. 291).

1.6 Registro, organização dos dados e a construção das dimensões de análise

Se para desenvolver uma investigação com bebês a aproximação física e social, a escuta e a observação se colocam como elementos importantes para o andamento da investigação, encontrar formas de registrar e organizar de modo eficiente a complexidade das informações também o é. Nesse aspecto, ao longo da investigação, procurei construir um “registro de dados” (GRAUE; WALSH, 2003) organizado e eficiente para os próximos passos da pesquisa – a construção das dimensões de análise.

Então, ao final de cada dia de observação, eu tinha o compromisso de descarregar o material gerado no dia em meu computador e fazer os registros escritos, a partir das notas de campo. Para cada dia de observação, criei uma pasta em meu computador na qual estão arquivados os vídeos, bem como as imagens extraídas dos vídeos a partir do programa “DVD Free Studio”. As pastas eram nomeadas do seguinte modo “Número da observação_Data da observação”. Paralelo a isso, eu completava um quadro com “Registro do trabalho de campo”, de modo a facilitar a visualização do que estava sendo produzido.

T O T A L	Registro do trabalho de campo da pesquisa de doutorado “Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário” Período: 01.08.2017 a 13.12.2017				
	Semana	Data	Tempo de observação	Vídeo (nome)	Tempo de duração
	5	30.08.2017 (Quarta-feira)	2h30min	Chegada de Caetano	1'54"
				Isabel e as latas	5'25"
	20	40 dias	151h observação	169 vídeos	617' 27" Aprox.10h 28min

Quadro 3 - Registro do trabalho de campo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os registros escritos, aos quais me refiro acima, foram organizados em um diário. A construção desse Diário foi inspirada em Filho e Delgado (2014) que discorrem sobre a participação infantil na construção da docência a partir de narrativas descritivas e reflexivas de uma professora, sobre o seu próprio trabalho em um diário (diários de docência). Além disso, eu entendia que a composição entre a escrita e imagem poderiam trazer uma maior densidade dos registros. Nesse sentido, me propus a construir o que denominei de “Diários Descritivos Narrativos”.

Denominei o diário de *descritivo* porque, diariamente eu descrevia todas as situações que haviam sido filmadas, descrição essa que foi complementada com imagens extraídas dos vídeos. Ao mesmo tempo, ele também era *narrativo* porque eu contava alguns processos que não havia sido possível gravar e, neste caso, as notas de campo eram a base para a construção das narrativas. O Diário Descritivo Narrativo constituiu-se de um documento com aproximadamente 300 páginas. Esse material foi a principal fonte de dados para o processo de construção das dimensões de análise, pois ele reunia em detalhes escritos e em imagens o que foi vivenciado diariamente pelas crianças e por mim, juntamente com elas. São desse diário os registros que compõem o corpo da tese.

Encontrar formas de registrar e organizar de modo eficiente a complexidade das informações obtidas em cada dia de observação, bem como uma forma criativa e eficiente de utilizar os vídeos era uma preocupação constante e percebo, ao final

desse processo, o quanto o tempo empenhado nessa tarefa foi importante e necessário. Isso porque o momento da construção dos diários tinha por objetivo elaborar uma escrita com a maior riqueza de detalhes possível, evitando análises e interpretações precipitadas. Para isso, precisei praticar o que Cabanellas (2005) aponta sobre esvaziar a mente adulta de categorias prévias para somente depois fazer reconstruções pessoais que permitem desvendar o mundo das crianças desde uma nova ordem, incorporando sentidos que sejam válidos para as crianças, mesmo que aparentemente não sejam para nós adultos. Em relação a isso, Graue e Walsh (2003) também atentam para o perigo de começar a interpretar os dados no campo de pesquisa, pois “mais tarde, quando se descobrir que a interpretação inicial era deficiente, não existe nada no registro de dados para re-interpretar” (GRAUE; WALSH, 2003, p.160).

Finalizado o processo de produção dos dados empíricos e de construção dos Diários Descritivos Narrativos, em dezembro de 2017, iniciou-se o processo de interpretação dos mesmos e a construção das dimensões de análise. Denzin (1998) pontua sobre a complexidade e a flexibilidade necessárias para o movimento que o pesquisador realiza entre o campo de pesquisa, o texto e o leitor. Para o autor, boas interpretações são necessárias para dar sentido ao trabalho de campo e nos levam ao centro da experiência. Isso se coloca para além do desafio, é quase como um abismo, pois escrever é reviver e reinscrever a experiência, trazendo significados recém-descobertos para os leitores (DENZIN, 1998). A partir de janeiro de 2018, passei a sentir o quanto seria desafiador traduzir em palavras momentos tão sutis, complexos e ao mesmo tempo grandiosos de descobertas realizados pelos bebês.

A reflexão sobre os dados gerados não acontece ao acaso e tampouco é fruto de uma inspiração, embora isso aconteça às vezes, ao longo do processo de reflexão. O que se colocou como parte do processo de reflexão foi um movimento de “abdução”, complementar a indução e dedução, sempre presentes no homem, porém não únicos⁵³. Pela abdução, Hoyuelos (2013) afirma que é possível encontrar outras formas de olhar, uma vez que o pesquisador segue pistas, indícios e marcas para compor as suas interpretações sobre o conjunto de aspectos observados.

⁵³ De acordo com Chauí (2000, p. 81), dedução e indução são “processos racionais que nos levam do já conhecido ao ainda não conhecido” permitindo que adquiramos novos conhecimentos a partir dos já existentes, também chamados de inferência (conhecer algo a partir do que já existe). Baseada no filósofo Pierci, a autora pontua que existe uma terceira modalidade de inferência, a abdução, que “é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos” (p. 83), a qual é utilizada quando se inicia o estudo de um campo científico que ainda não havia sido abordado.

Interpretar os dados significou, então, colocá-los em relação para desenvolver múltiplos pontos de vista sobre o tema investigado (GRAUE; WALSH, 2003). O primeiro passo no processo interpretativo foi a realização de uma leitura cuidadosa do Diário Descritivo Narrativo. Em alguns casos eu percebia que as informações não haviam ficado muito claras, ou que a descrição do vídeo não era suficientemente detalhada. Então, como eu havia marcado no Diário Descritivo Narrativo a data e o nome dos episódios de vídeo, eu recorria ao arquivo digital para retomar as gravações e complementar os registros. A cada leitura, as páginas impressas ganhavam novas informações, ora de detalhes, ora de possíveis relações com outras situações ou referenciais teóricos, mas, dessa vez, as anotações foram escritas à mão.

Não sei precisar quantas vezes eu li esse arquivo, mas ao perceber que precisava avançar no trabalho, procurei ter sempre em mente o objetivo principal da pesquisa e realizei uma última leitura destacando, com caneta hidrográfica, situações que poderiam ser indicativas de movimentos de participação das crianças ou que poderiam ser potenciais para as análises. Na sequência, construí um quadro que denominei, inicialmente, “Situações de participação”. Tendo essa primeira seleção, considerei os objetivos da pesquisa, e elaborei o processo de construção das dimensões de análise I (APÊNDICE B). Neste processo, haviam sido selecionadas, no Diário Descritivo Narrativo, 143 situações, por fim, 127 situações atenderam aos critérios do quadro, as quais foram enumeradas em sequência. As demais situações selecionadas no Diário Descritivo Narrativo foram desconsideradas.

A partir do objetivo geral da pesquisa, que visava analisar como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com crianças maiores em uma turma de berçário, procurei identificar, nos registros do APÊNDICE B – “Construção das dimensões de análise I”, quais foram as relações estabelecidas entre as crianças ao longo da pesquisa, o que caracteriza/marca a participação e o que acontece com esses movimentos de participação, aspectos relacionados aos objetivos específicos da pesquisa (APÊNDICE C - Construção das dimensões de análise II).

A partir disso, identifiquei que as crianças se relacionavam entre si, com as outras crianças e com os adultos de cinco maneiras diferentes:

- a) *criança-criança*: Nessa relação, existe a variação das interações entre as crianças da mesma turma e as crianças das outras turmas, as quais são maiores ou menores. Foram selecionados 50 registros, nos quais o contato através de olhares e balbucios; observação e repetição da ação do outro – colega ou adulto; acolhida na chegada ou ao acordar; observação do que está acontecendo e escolha do que fazer; criação de estratégias para conseguir objetos ou brincar juntos; observação da brincadeira e brincar junto; conflitos e desentendimentos na brincadeira; ajuda de um ao outro e curiosidade foram as principais características presentes nas relações de participação das crianças entre si. Em relação ao que acontece com os movimentos de participação das crianças, pude constatar que as interações através de olhares e toques são percebidas e respeitadas pelos adultos; o observador é convidado a brincar através da oferta de brinquedos; presença de conflitos e desentendimentos; a mediação dos conflitos e desentendimentos é realizada pelas próprias crianças, resultando em uma brincadeira compartilhada;
- b) *criança-adulto*⁵⁴: Nessa relação, existe a variação das interações entre as crianças e os adultos da sua turma que são a educadora e as bolsistas, bem como, com os demais adultos da escola (funcionários, educadoras e professoras de outras turmas) e comigo. Foram selecionados 31 registros, os quais apresentam a observação da ação do adulto e o posterior interesse em executar; a construção de brincadeiras para além do proposto pelo adulto; a acolhida/ou não dos adultos que adentram a sala; demonstrações de autonomia e independência, de querer fazer sozinhas; a construção de estratégias para organizar o espaço, participar de alguma brincadeira; sentar-se no colo do adulto, convidá-lo a brincar e a fala direta dos desejos de brincar. Essas são marcas da participação das crianças

⁵⁴ Refiro-me ao conjunto de pessoas adultas que se relacionavam diariamente com as crianças. Como o objetivo da pesquisa não é olhar a ação dos adultos, entendo que não é necessário especificar se é a educadora ou as bolsistas. Se o objetivo da pesquisa estivesse relacionado com os adultos, talvez coubesse tais distinções. Quanto as autorizações, ver no item 1.3 “Aspectos éticos da pesquisa”.

em relação aos adultos. Em relação ao que acontece com esses movimentos, percebi adultos atentos e observadores das ações das crianças; disponíveis a oferecer objetos e criar situações para a participação nos momentos de organização do espaço e cuidados pessoais; adultos que desconsideram as brincadeiras construídas pelas crianças, para além do proposto, em detrimento de fatores como a organização do espaço; adultos que afastam as crianças menores para “brincar ao lado” das maiores; adultos que se colocam como suporte nas brincadeiras, adultos que decidem pelas crianças, que “saem de cena” ao perceber as interações das crianças, que inserem as crianças menores nas brincadeiras dos maiores e uma dificuldade por parte dos adultos, de aceitar e lidar com a autonomia e independência das crianças;

- c) *criança-criança-adulto*: Nessa relação, existe a variação das interações entre as crianças da mesma turma e as crianças das outras turmas, as quais são maiores ou menores e a interferência dos adultos. Foram selecionados 15 registros, os quais evidenciam que nessa relação a participação das crianças está marcada pelo acolhimento dos colegas (quem chega ou acorda), geralmente mediante a oferta de brinquedos, um aceno, troca de carinhos e até mesmo troca de olhares; inserir-se na brincadeira e ser aceito; inserir-se na brincadeira e não ser aceito; inserir-se na brincadeira e causar conflitos/disputas; observação e imitação das brincadeiras do outro; ajuda nas relações de cuidado – guardar a mochila, alcançar o bico. Em relação ao que acontece com estes movimentos, o adulto não percebe o movimento de acolhimento iniciado pelas crianças e se antecipa propondo outras coisas para o recém chegado, ou, acordado; o adulto não percebe o convite que lhe é feito para a brincar; a criança que faz algo que não deveria, é percebida e repreendida; intervenção/mediação do adulto nas situações de conflitos/disputas entre as crianças; adulto percebe uma possibilidade de brincadeira e procura elementos para qualificá-la; adulto não percebe as possibilidades de brincadeiras das crianças e cria outras, chamando-os a brincar; respeito ao tempo da criança de explorar as propostas;
- d) *criança-espacos/materiais*: São situações em que as crianças estão em relação com os espaços e os materiais, podendo agregar-se aqui as

interações entre uma criança sozinha com o espaço ou grupos de crianças (podendo ser maiores ou menores também). Foram selecionados 25 registros em que a participação das crianças é marcada mediante o interesse imediato pelas propostas organizadas pelos adultos e criação de outras possibilidades de brincadeiras; a criança reorganiza o espaço de modo a atender aos seus interesses de brincadeira, explora o proposto de diferentes formas com possibilidade de criar; a criança está afastada do espaço onde a ação principal acontece e a desempenha; a criança verbaliza sua percepção sobre a nova organização do espaço; observação da organização dos materiais e posterior auxílio na organização do espaço para as refeições. Sobre o que acontece com esses movimentos: crianças inserem-se na brincadeira criada pelo outro; o adulto não percebe a organização da brincadeira da criança e recolhe os materiais/reorganiza o espaço conforme seu interesse de adulto; adulto acolhe a organização feita pelas crianças, suas intenções de ajudar; respeito ao tempo e as formas de exploração do espaço; a criança deseja registrar o que fez; as crianças são chamadas para explorar o espaço; adulto organiza o espaço e ao dar-se conta da “possibilidade de gerar bagunça” o desfaz, desconsiderando a exploração que está acontecendo;

- e) *criança-espacos/materiais-adulto*: Foram selecionados 22 registros em que a participação é marcada pelo desejo das crianças em “querer fazer sozinho”; em circular pelo espaço, escolher materiais e (re) organização conforme seus interesses, observação e escolhas; envolver-se no proposto em tempos e de formas diferentes. Já em relação ao que acontece com esses movimentos, os registros evidenciam que o adulto interfere (negativamente) nas ações das crianças; o adulto reorganiza o espaço conforme o seu interesse; o adulto observa, acolhe e se coloca como “suporte” nas ações das crianças (intervenção positiva-escuta); criança desiste da brincadeira; nega-se outra possibilidade de exploração dos materiais; as crianças colocam-se como suporte da relação de umas das outras e o adulto organiza o espaço com diferentes possibilidades de escolha para a chegada das crianças (diariamente).

Após essa apresentação, é importante mencionar que, em muitos casos, um registro apresentava mais de um tipo de relação e que muitas informações se cruzavam/complementavam/repetiam, então o passo seguinte foi cruzar essas informações, na tentativa de organizar grandes grupos com elementos em comum, o que resultou em três grandes conjuntos – brincadeiras, interações e práticas sociais.

Brincar, interagir e vivenciar situações de práticas sociais são experiências presentes diariamente na Educação Infantil, por isso, esses conjuntos são entendidos, a partir de Corsaro (2011), como rotinas culturais. As rotinas culturais são compreendidas como as atividades recorrentes de caráter comum no dia a dia das crianças. Segundo o autor, as crianças participam ativamente dessas rotinas, uma vez que, ao tornarem-se parte desses momentos, elas têm uma “ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo” (CORSARO, 2011, p. 36) aperfeiçoando e ampliando os conhecimentos culturais e competências em desenvolvimento a partir das interações que ocorrem nessas rotinas. A organização das rotinas culturais das crianças da Turma Vermelha e algumas possibilidades de análise dos movimentos de participação, considerando que essa divisão é para fins de organização, pois as rotinas culturais não acontecem separadamente, mas se inter-relacionam estão disponíveis no APÊNDICE D - “Construção das dimensões de análise III”

As crianças, na condição de participantes do seu cotidiano, que afetam e são afetadas pelas sociedades culturais com as quais interagem, vivenciam processos de produção e reprodução cultural, o que é chamado de “reprodução interpretativa” por Corsaro (2011). Os processos simbólicos, produzidos pelas crianças, nas interações com outras crianças, sejam elas maiores, menores ou de mesma idade ou com os adultos é o que significa o mundo para esse grupo geracional, e nele destacam-se dois elementos importantes: a linguagem, através da qual as crianças se inter-relacionam com o mundo e a participação nas rotinas culturais. Seguindo a ideia da reprodução interpretativa, o autor apresenta a metáfora da teia global, como uma possibilidade de visualizar como as crianças produzem e participam das culturas de pares. Inspirada nesses aportes teóricos tomo a imagem de uma teia de aranha para melhor visualizar o que tenho a dizer sobre rotinas culturais, situações de participação e as dimensões de análise a serem apresentadas nesse trabalho.

Na metáfora de Corsaro (2011), os raios da teia representam os diversos locais ou campos que constituem as instituições sociais (familiares, educacionais,

culturais, econômicas, religiosas, políticas, ocupacionais, comunitárias). Esses campos institucionais existem como estruturas estáveis, mas sempre em transformação, sobre as quais as crianças tecem suas experiências. No centro da teia, está a família de origem, mediadora da entrada na cultura desde o nascimento. Crianças produzem suas culturas de pares, e essas produções são articuladas na teia das experiências que tecem com os outros durante toda a vida. As espirais da teia representam diferentes culturas de pares, criadas por cada geração de crianças em uma dada sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e fase adulta.

O autor (CORSARO, 2011) salienta ainda que o mais importante é a estrutura geral do modelo de teia: tal como no caso das teias de aranha, haverá variações entre culturas, subgrupos culturais e momentos históricos diferentes quanto ao número de raios (campos institucionais) e o número e natureza das espirais (composição etária dos grupos de crianças, tipos de encontros, relações entre os campos institucionais etc.); e lembra ainda que, como qualquer metáfora, o modelo tende a reificar um processo complexo e dinâmico; sua contribuição principal é captar a ideia de que as crianças estão permanentemente participando de duas culturas, a sua e a dos adultos, e que estas estão intimamente entrelaçadas (CORSARO, 2011).

No caso deste estudo, a teia possui um eixo, do qual emergem raios que sustentam a sua tessitura. Tal eixo é a escola infantil com todo o conjunto de registros desta pesquisa, justamente por este ser um dos contextos sociais em que bebês vivenciam as suas primeiras relações com o mundo. Desse eixo, emergem, em dois planos, os raios que sustentarão a tessitura da teia: em um primeiro plano, estão as dimensões de participação advindas do referencial teórico desse trabalho (que será apresentado no capítulo seguinte), conforme ilustrado na Figura 5:

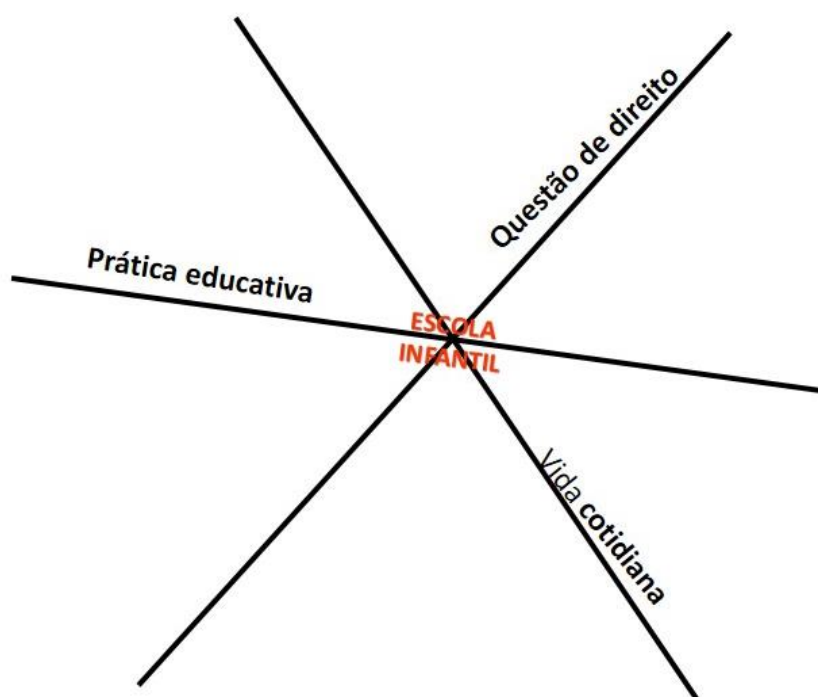


Figura 5 - Teia dos movimentos de participação: Eixos do primeiro plano - dimensões de participação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Num segundo plano, encontram-se as 3 grandes dimensões de análise desta tese, as quais foram construídas a partir da relação entre as dimensões de participação e as rotinas culturais vivenciadas pelas crianças na escola: jeitos de brincar, acolhimento e modificação da prática educativa, conforme ilustrado na Figura 6.

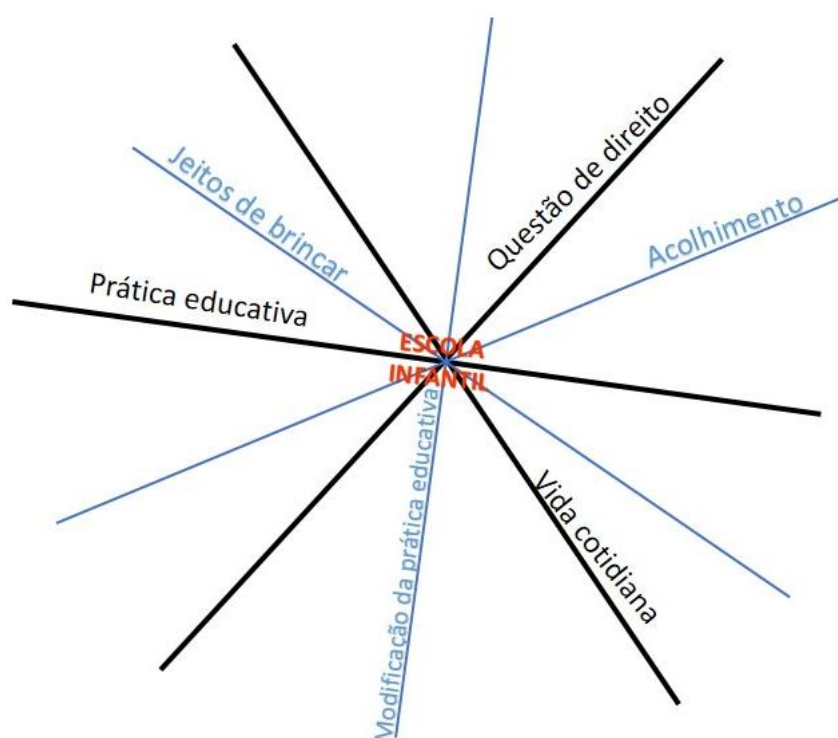
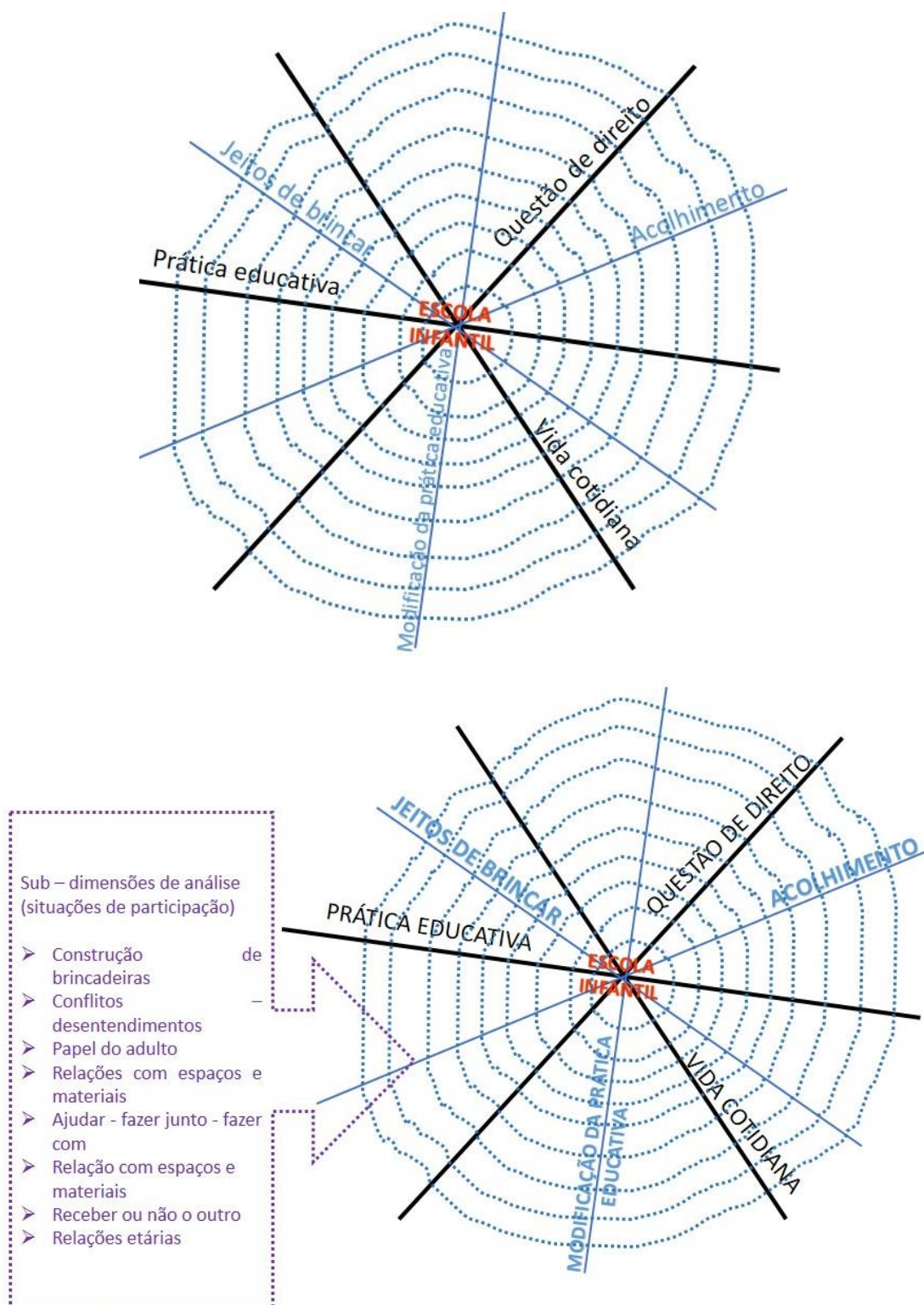


Figura 6 - Teia dos movimentos de participação: Eixos do segundo plano - dimensões de análise.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os eixos, de primeiro e segundo plano que sustentam a teia é que apresento as situações de participação vivenciadas pelas crianças no cotidiano da escola infantil, configurando-se como sub-dimensões de análise. Observo que o que eu denomino aqui de “Situações de participação” são as situações que emergiram, de modo mais significativo no processo de análise apresentado até o momento.



Figuras 7 - Teia dos movimentos de participação: Sub-dimensões de análise.
Fonte: Elaborado pela autora.

Entendo que todas as situações de participação, que compõem as dimensões de análise perpassam e são atravessadas por elementos da vida cotidiana, das

práticas educativas e pelas questões de direito, bem como por aspectos que envolvem a brincadeira, o acolhimento e as mudanças nas práticas educativas.

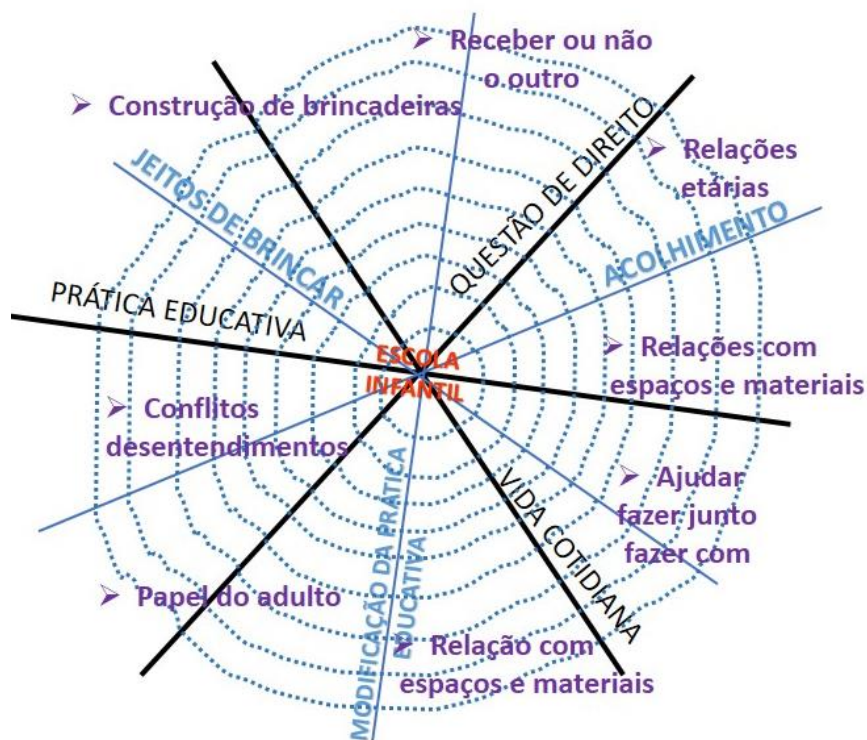


Figura 8 - Teia completa com os movimentos de participação dos bebês.
Fonte: Elaborado pela autora.

É possível ampliar, destruir ou modificar as tessituras ao longo da vida, à medida em que uns se relacionam com os outros e com outras teias. Esse processo não é só das crianças, que teceram as suas relações, as quais variam em sentido e significado para cada uma delas, mas é meu também, uma vez que as dimensões de análise dessa pesquisa foram tecidas sobre as situações de participação vivenciadas pelas crianças e escolhidas por mim, com base em tudo o que foi exposto até o momento. E assim como as vivências, que podem ser modificadas, outras teias podem ser tecidas sobre esse vivido.

Em síntese, iniciei a escrita deste capítulo apresentando esta pesquisa como um grande desafio de escuta dos bebês e o quanto esse desafio colocou-me em conflito comigo mesma contribuindo para um crescimento pessoal e profissional no que se refere a se dispor estar com os bebês e ousar traduzir as suas vozes. Quanto às opções metodológicas, evidencio o desafio de se fazer uma investigação

inspirada na etnografia com bebês no meu próprio contexto profissional, exigindo de mim clareza teórica e prática sobre aspectos relacionados à ética na pesquisa com as crianças, especificamente sobre como denominar o grupo de crianças envolvidas na investigação, questões relativas à confidencialidade, ao anonimato e à presença da autoria dos sujeitos.

Por considerar que a escola infantil em que a pesquisa foi desenvolvida não encontra-se isolada, mas em relação com outras dimensões e por reconhecer em outros trabalhos acadêmicos o quanto a superficialidade de algumas informações contribuiu para uma relativa compreensão das discussões, optei por apresentar o contexto em que essa investigação foi desenvolvida, dando destaque para a construção identitária das Unidades Federais de Educação Infantil, enquanto um espaço importante de ensino, pesquisa e extensão. Ao longo do texto, procurei evidenciar como foram sendo tecidos os acordos e negociações para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente com os bebês. Em relação a isso, procurei mostrar através dos registros da pesquisa, apresentando cada um dos bebês, como a relação entre eu e eles foi marcada por idas e vindas e o quanto a ausência das palavras não limitou a nossa comunicação quanto ao assentimento à pesquisa. E, por fim, conto como foi o processo de registro dos dados de pesquisa, no Diário Descritivo Narrativo, a organização dos mesmos e o processo de construção das dimensões de análise inspirado na metáfora da teia de aranha de Corsaro (2011).

No capítulo seguinte, apresentarei de maneira mais detalhada o referencial teórico desta pesquisa na relação com os eixos que sustentam essa teia. Destaco que faz parte desse referencial, o levantamento da produção acadêmica o qual constitui-se aporte teórico, uma vez que essas pesquisas foram fundamentais para construir o meu modo de pesquisar, bem como o que tenho a dizer sobre a participação dos bebês em uma escola infantil.

2 A participação dos bebês: contextos, direitos, vida cotidiana e práticas educativas

Neste capítulo, apresento os aspectos teóricos do tema da participação dos bebês, os quais foram produzidos em contextos diferentes, a saber: as produções acadêmicas e os aspectos teóricos já consolidados sobre este tema. Embora eu entenda que os capítulos seguintes, de análise dos dados, propriamente dito, constituem-se de uma interlocução entre a teoria e a empiria, senti a necessidade de antecipá-los com essa discussão, uma vez que aqui, lanço um olhar mais crítico sobre o que tem sido produzido em relação ao tema da participação das crianças, em especial dos bebês, bem como por articular, de modo mais claro o referencial teórico como eixos teóricos que sustentam as dimensões de análise da pesquisa.

Por entender que este trabalho não está isolado, mas que faz parte de um contexto relacional, inscrito no campo dos Estudos da Criança e dos Estudos da Infância, tornou-se pertinente conhecer como que outros pesquisadores têm abordado o tema da participação das crianças, especialmente os bebês. Esse primeiro contexto teve início já no período da Qualificação do Projeto de Tese em que o denominei de “Levantamento da Produção”. Nesse momento, retomo aquelas discussões aprofundando o olhar sobre questões mais específicas das pesquisas, como por exemplo, quem são os bebês que tem participado dessas pesquisas, seus contextos sociais, culturais e econômicos, considerando também os sujeitos dessa pesquisa.

O segundo contexto é composto de discussões sobre o tema com base em autores já consolidados na área. Tais discussões são organizadas com base em três ênfases:

- 1) Uma questão de direito (TOMÁS, 2011; TONUCCI, 2005, 2015; NOVELLA E TRILLA, 2014);
- 2) Parte da vida cotidiana (BROUGÈRE E ULMANN, 2012; FERNANDES, 2005; ROGOFF, 2005; GOTLLIEB, 2009, 2013);
- 3) Pela prática educativa (MALAGUZZI, 1999; RINALDI, 2012; VECHI, 2013; HOYUELOS, 2009, 2013; STACCIOLI E RITSCHER, 2017).

Além dos autores citados, procurei aproximar as produções de Dissertações e Teses a esta organização, considerando as contribuições de tais pesquisadores para a construção da investigação. Ao longo do capítulo, introduzo a discussão de cada uma das ênfases fazendo uma analogia com a teia de aranha, com inspiração

em Corsaro (2011), na relação entre a participação como uma questão de direito, como parte da vida cotidiana e como prática educativa enquanto eixos que sustentam essa pesquisa.

2.1 A participação dos bebês nas produções acadêmicas

Tendo os Estudos da Criança e Estudos da Infância como inspiração para compor o que denominei de “Levantamento da produção sobre participação dos bebês” foram necessárias algumas escolhas sobre a fonte de busca desses materiais:

a) fontes consultadas:

- produções do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho em Portugal/CIEC-UM (Dissertações e Teses), por ser uma instituição que oferece cursos de formação e eventos voltadas para o campo dos Estudos da criança, como o Mestrado em Estudos da Criança, Programa Doutoral em Estudos da Criança⁵⁵;

- Anais do Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos das Crianças que reúne pesquisadores e educadores portugueses e brasileiros e tem nos desafiado a pensar nas crianças e nas suas relações com o mundo sob diferentes enfoques⁵⁶;

- Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O Diretório constitui-se de um inventário dos grupos de pesquisa em atividade no país e fornece informações atuais, uma vez que precisa ser constantemente atualizado pelos líderes dos grupos de pesquisa;

- Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que em encontros Nacionais congrega estudantes e pesquisadores de todo o país, caracterizados pela qualidade dos trabalhos que são apresentados nesses eventos;

- Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

⁵⁵ Mais informações sobre o CIEC-UMINHO em http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html

⁵⁶ Mais informações sobre o evento em <http://www.estudosdacrianca.com.br/>.

- b) período das produções: 2000 a 2015, data em que a maioria dos Anais começaram a ser publicados em meio digital, permitindo uma maior acessibilidade a essas informações.
- c) palavras-chave para a busca: participação, criança, educação infantil, creche e bebês.

As teses, dissertações e textos publicados nos anais dos eventos selecionadas para compor o levantamento foram escolhidas com base nos títulos e resumos que apresentavam e, em caso de dúvidas quanto à temática de pesquisa, realizei a leitura do capítulo introdutório ou metodológico. Nos bancos de dados que possibilitavam a busca por palavras-chave, optei pela utilização das palavras “participação”, “criança”, “educação infantil”, “creche” e “bebês”, com o objetivo de limitar a busca aos trabalhos que estivessem vinculados à participação das crianças no contexto da educação infantil, especificamente os bebês.

Após a seleção deste material e armazenamento em arquivo digital as teses, dissertações e textos publicados nos anais dos eventos foram organizadas em um quadro conforme APÊNDICE E - “Quadros para registros do levantamento da produção”. No total, foram encontrados vinte e nove (29) trabalhos, destes, quinze (15) trabalhos publicados em anais de eventos, sendo que alguns estão relacionados com as produções de Dissertações e Teses, compreendendo oito (8) Dissertações de Mestrado e seis (6) Teses de Doutorado. A seguir, são detalhadas tais produções.

2.1.1 O que se fala sobre participação

Vinculadas à Universidade do Minho e Centro de Investigação em Estudos da Criança, as informações estão disponíveis em meio digital a partir do ano de 2007, porém, os dados anteriores a 2011 ainda encontram-se em processo de tratamento, por isso, em alguns casos não foi possível encontrar mais informações sobre a produção, além do título e do autor⁵⁷. Na busca, foram encontradas três (3) teses de Doutoramento em Estudos da Criança: Soares (2005), Agostinho (2010) e Coutinho (2010).

⁵⁷ Busca realizada em http://www.ciec-uminho.org/index_pt.html.

Nesta busca, também foram encontrados trinta e dois (32) títulos de trabalhos, de 2012 a 2015, sendo vinte e sete (27) de Mestrado em Educação Pré-escolar, 3 de Mestrado em Educação da Infância, Supervisão e Pedagogia da Infância, um de Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias e um trabalho não informava a sua natureza. Esses trabalhos não estavam disponíveis em meio digital, apresentando apenas informações básicas como título, autor, orientador, curso e instituição. Devido à inconsistência das informações apresentadas nos resumos, esses trabalhos não foram considerados para compor o levantamento da produção.

No ano de 2012, pesquisadores portugueses e brasileiros, vinculados ao referido Centro, iniciaram a organização de um evento para promover debates e divulgar estudos sobre as crianças. O Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos das Crianças é bianual e a cada edição tem desafiado pesquisadores e educadores a pensar as crianças e as suas relações com o mundo sob um enfoque diferente. O primeiro encontro aconteceu em Braga-Portugal e teve como tema as “Perspectivas sociológicas educacionais” sobre os estudos da criança(2012); a segunda edição do evento aconteceu em Porto Alegre-Brasil (2014) e teve como tema “Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos”; já a terceira edição, em 2016, aconteceu em Porto-Portugal, tendo como tema “Travessia e Travessuras nos estudos da criança”, centrando-se na construção interdisciplinar dos Estudos da Criança⁵⁸.

Neste evento, três (3) trabalhos atenderam aos critérios de busca. Martins Filho e Delgado (2014), Vasconcelos e Barbosa (2014) e Agostinho (2014). Esses trabalhos nos convidam a refletir sobre os processos de formação de professores, especialmente na possibilidade de construir uma docência de zero a três anos com a participação das crianças (MARTINS FILHO; DELGADO, 2014) e na formação continuada de professores a partir da escuta das crianças (VASCONCELOS; BARBOSA, 2014).

Outra fonte de busca para o “Levantamento da Produção” foi o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁵⁹, para identificar e dar visibilidade aos grupos de pesquisa do

⁵⁸ Em 2018, ocorreu a quarta edição do Simpósio em Goiânia – Brasil e teve como temática “Por uma luta sem fronteiras na defesa dos direitos das crianças”. Os textos das edições 2016 e 2018 não fizeram parte deste levantamento em função do andamento das outras etapas da pesquisa.

⁵⁹ Para a Qualificação, disponibilizei em Apêndice o quadro com todos os grupos. Na versão final da tese optei por citar no texto os grupos cuja produção é mais expressiva.

Brasil, que vêm discutindo e produzindo conhecimento sobre a questão da participação dos bebês no contexto escolar. Essa escolha aconteceu porque o Diretório se constitui de um inventário dos grupos de pesquisa em atividade no país, uma vez que os líderes precisam atualizar as informações no sistema para que o seu grupo possa permanecer certificado. Sendo assim, esse sistema oferece informações atualizadas sobre o que está sendo produzido no Brasil, concernente aos conhecimentos sobre a participação das crianças e principalmente dos bebês.

Foram pesquisados oitenta e seis (86) Grupos de Pesquisa, cujas informações foram organizadas em três etapas e registradas em um arquivo digital, conforme o quadro disponibilizado no APÊNDICE F – “Registro das informações sobre os Grupos de Pesquisa”. As etapas de busca foram:

Primeira etapa de busca: utilizei o termo de busca “Educação Infantil” para “nome do grupo” e o sistema apresentou cinquenta e um (51) grupos, sendo a maioria deles vinculada à área de Educação (46); e outros vinculados a áreas como Psicologia (2) e Educação Física (2). Como dentro da Educação Infantil o que interessa nesse momento é a participação dos bebês, optei por refinar a busca acrescentando o termo “participação” no campo “termo de busca”, ao lado de “Educação Infantil” e marcando as opções “nome da linha de pesquisa” e “palavra-chave da linha de pesquisa”, além da opção “nome do grupo”. O sistema informou que não havia resultados que atendessem a este critério de busca. Neste caso, fiz outras tentativas, alternando ora um termo, ora outro, ou alternando as marcações nas opções de refinamento da busca, mas o sistema não apresentou informações que atendessem aos objetivos da minha busca. Então retomei a primeira pesquisa, que evidenciou cinquenta e um (51) grupos, e visitei cada um deles, buscando suas linhas de pesquisa e principalmente a vinculação com os bebês. A busca evidenciou dois Grupos de Pesquisa (área: Educação) com linhas de pesquisa vinculadas aos bebês, discutindo docência e práticas pedagógicas.

Segunda etapa de busca: utilizando como termo de busca “Participação Infantil” e marcando as opções “nome da linha de pesquisa” e “palavra-chave da linha de pesquisa” além da opção “nome do grupo”. O sistema informou que haviam três (3) grupos, os quais pertenciam às áreas de Ciência Política, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Sociologia.

Terceira etapa de busca: utilizando o termo de busca “Bebês” e mantendo a marcação “nome da linha de pesquisa” e “palavra-chave da linha de pesquisa” além

da opção “nome do grupo” o sistema informou que havia trinta e cinco (35) grupos, dos quais apenas dez (10) compunham a área “Educação” e os demais estavam vinculados a áreas como Psicologia (9), Odontologia (8), Saúde Coletiva (2), Fonoaudiologia (2), Antropologia (1), Educação Física (1), Fisioterapia e Terapia Ocupacional (1).

Entendendo que o campo teórico dos Estudos da Criança e estudos da Infância constitui-se da interlocução entre diferentes áreas do conhecimento, optei por olhar as linhas de pesquisa de todos os grupos encontrados, principalmente para entender qual é o direcionamento que as outras áreas estão dando para o tema dos bebês, embora cada área tenha a sua especificidade de estudo. Não é novidade o fato de que, dos oitenta e nove (89) Grupos de Pesquisa encontrados, aqueles que tratam da Educação Infantil estão vinculados à área da Educação, mas, quando se trata da participação, essa discussão está alocada em outras áreas, principalmente aquelas vinculadas às Ciências Sociais, propondo debates mais amplos sobre os direitos humanos e a cidadania das crianças. Já em relação à especificidade dos bebês, a maioria das pesquisas está relacionada a áreas da saúde, principalmente à Psicologia, mantendo ainda o enfoque desenvolvimentista nas pesquisas, com linhas que focam na análise comportamental ou em intervenções no desenvolvimento infantil. Além destas, Odontologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional têm desenvolvido pesquisas com bebês.

É interessante observar que diferentes áreas também estão interessadas na discussão dessas temáticas, porém é preciso cautela ao considerar essas produções, pois se tratam de objetivos investigativos diferentes, embora contribuam para a construção de novas imagens sobre a infância e as crianças.

Nesse sentido, ao constatar uma considerável ausência de linhas de pesquisa que abordem a participação e/dos bebês nos Grupos de Pesquisa da área da Educação - apenas sete (7) - (sendo que somente um deles trata da participação dos bebês e as demais tratam de temas relativos à docência, práticas pedagógicas de modo geral, relações de cuidar e educar, entre outras temáticas) -, percebo a importância e necessidade de investigar esse tema, principalmente em contextos escolares, uma vez que essa busca evidencia a carência de investigações com esta temática (APÊNDICE F – “Registro das informações sobre os Grupos de Pesquisa”)

Por outro lado, do total de Grupos, cinquenta e seis (56) estão vinculados à Educação e cabe questionar por que os bebês não tem sido foco dessas

investigações. Por que não há interesse em investigar a participação das crianças? Esses estudos estão contribuindo para a construção de qual imagem de criança, infância e, principalmente, de bebês?

Outra fonte de busca foram os Anais dos eventos organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Essa Associação congrega programas de pós-graduação, professores, pesquisadores e estudantes, incentivando a pesquisa educacional, promovendo a participação das comunidades acadêmicas na formulação das políticas educacionais, especialmente no que se refere à pós-graduação. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação organiza reuniões regionais e nacionais a cada dois anos e nesses espaços os pesquisadores podem divulgar os seus trabalhos escolhendo um dos 23 Grupos de Trabalhos para participar.

Para este levantamento, a base de pesquisa foram os textos dos trabalhos encomendados, em que não foram identificadas produções significativas, as sessões especiais, em que também não foram encontradas produções significativas para este levantamento e a produção publicada nos Anais das Reuniões Nacionais, especificamente do Grupo de Trabalho 7 “Educação de crianças de 0 a 6 anos”.

O Grupo de Trabalho 7 foi criado em 1981, sendo denominado como “Educação pré-escolar”, e era coordenado pela professora e pesquisadora Maria Malta Campos. Ao longo desses 35 anos, o grupo tem contribuído com as discussões realizadas sob os mais variados temas da Educação Infantil, como⁶⁰: “Moção de Repúdio a política de avaliação em larga escala do desempenho de crianças de 0 a 6 anos de idade” (2011); “Bebês e creche: discursos e políticas⁶¹” (2012); “Moção em defesa das creches universitárias” (2013); e discussões sobre o corte etário na Educação Infantil (2015). Desse modo, o envolvimento dos participantes da Associação e dos responsáveis pelos Grupos de Trabalho nas discussões sobre a Educação Infantil asseguram a seriedade e o comprometimento dos sujeitos envolvidos com as questões referentes à educação das crianças pequenas, permitindo aos pesquisadores acessar trabalhos que tenham relevância na área.

⁶⁰ Os documentos citados estão disponíveis em: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/Grupo-de-Trabalho07-educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7a-de-0-6-anos> Acessado Abr.2016.

⁶¹ Texto não disponível em meio digital.

Tendo os Anais do Grupo de Trabalho 7 das Reuniões Nacionais como fonte de dados, o recorte temporal escolhido foi de 2000 a 2015. Acessando a página dos anais, trabalhos completos, em um primeiro momento fez-se a seleção dos textos com base nos títulos, observando se os mesmos faziam referência à temática em questão (“participação das crianças”) ou continham algumas variações (“participação infantil”, “crianças participantes”, “creche-bebês”). Após esse momento, foi realizada a leitura dos resumos ou a introdução dos artigos, destacando aspectos relevantes para esta pesquisa.

Nessa busca, onze (11) trabalhos atenderam a todos os critérios e apresentam possibilidades para pensar e discutir a participação dos bebês: Batista (2001), Martins Filho (2004; 2005; 2006), Agostinho (2004), Borba (2006), Paula (2007; 2009), Coutinho (2013), Ramos (2011), Oliveira (2015),

O conjunto de trabalhos encontrados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação evidencia quatro aspectos importantes da participação das crianças: a relação que o adulto estabelece na organização da rotina, dos espaços, dos materiais e na intervenção com as crianças (BATISTA, 2001; MARTINS FILHO, 2004, 2005, 2006; RAMOS, 2011, AGOSTINHO, 2004); as estratégias organizadas pelas crianças para subverter as ordens estabelecidas pelos adultos (PAULA, 2007, 2009); as experiências de participação enquanto uma possibilidade de aprendizagem (BORBA, 2006; OLIVEIRA, 2015); e a construção de possibilidades de participação a partir das próprias crianças (AGOSTINHO, 2004; COUTINHO, 2014). A partir disso, entendo que, embora em um agrupamento de bebês a relação com o adulto seja muito presente, não é determinante de todas as ações das crianças, pois elas têm capacidade de iniciar as suas ações, sejam elas em solidariedade aos colegas, para disputar algum brinquedo ou até mesmo por curiosidade, movendo-se em direção a algo que lhes desperte a atenção.

Muitos dos trabalhos encontrados nessa busca estão vinculados às teses e dissertações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. Por essa razão, o Banco de Dissertações e Teses da CAPES se torna uma fonte de busca importante e necessária para acompanhar a produção acadêmica brasileira sobre o tema da participação dos bebês. Nesse sentido, realizei a pesquisa dos trabalhos marcando as opções “Educação” nos itens “Área” e “Nome do Programa”, no campo “Refinar meus resultados” e utilizei como termos de busca quatro conjuntos de palavras, que teve os seguintes resultados:

- 1º Conjunto de palavras: “participação”, “bebês”: 735 trabalhos encontrados
- 2º Conjunto de palavras: “participação”, “creche”: 773 trabalhos encontrados
- 3º Conjunto de palavras “participação”, “bebês”, “creche”: 792 trabalhos encontrados
- 4º Conjunto de palavras “bebês”, “creche”: 103 trabalhos encontrados

De posse dessas informações, optei por analisar, primeiramente, os trabalhos do 3º conjunto de palavras, por entender que os termos de busca utilizados contemplavam o maior número de produções acadêmicas. Para a análise desses trabalhos, primeiro observei o título das produções e os resumos, que, estando de acordo com as intenções dessa pesquisa, eram salvos em um arquivo digital, para a leitura posterior de outras partes, caso necessário⁶².

Com essa busca, foram encontrados onze (11) trabalhos, sendo oito (8) dissertações (AGOSTINHO, 2003; ISAIA, 2007; GOBATTO, 2011; ALVES, 2013; FOCHI, 2013; CASTELLI, 2015; SANTOS, 2015; VASCONCELOS, 2015) e três (3) teses (CORREA, 2013; VARGAS, 2014; PEREIRA, 2015), os quais são apresentados a seguir de acordo com a ordem cronológica de sua publicação, começando do mais antigo para o mais recente.

Agostinho (2003) investigou o espaço físico da creche transformado em um lugar socialmente construído a partir das ações das crianças. Baseado nas observações e registros fotográficos, as ações das crianças evidenciam que a creche é lugar de brincadeira, liberdade, movimento e encontro, mas também um lugar seguro, que respeita os momentos em que as crianças optam por ficarem sozinhas. Para a autora, sendo dada ou não a vez para as crianças participarem da organização do espaço, elas o modificam através das suas ações, imprimindo nele os seus modos infantis de ser.

Para Isaia (2007, p. 66), “decodificar as linguagens das crianças enquanto modos ativos de participação na gestão da escola” foi um desafio, principalmente quando ela percebe que as crianças do berçário também participam de tais processos, dando as suas contribuições através de outras formas de linguagem. A pesquisa também mostra a percepção dos adultos sobre a participação das crianças

⁶² Também consultei o site da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>) com o objetivo de complementar a busca e, utilizando o 3º conjunto de palavras, foram encontrados dois trabalhos que irão fazer parte do conjunto de trabalhos analisados.

que, neste caso, demonstram compreendê-las enquanto não capazes de participar, atribuindo uma restrição cronológica, no sentido de que os bem pequenos ainda não teriam esta capacidade, o que é contrário às observações e registros da pesquisadora. Sobre este aspecto, ela pontua que “talvez o que nos falte ainda seja a experiência de ouvir o outro, no caso, a criança em nosso repertório de práticas coletivas escolares” (ISAIA, 2007, p. 173).

O estudo de Gobatto (2011) problematiza os espaços utilizados pelos bebês nas escolas infantis, sendo restritos à sala de aula e privando-os da participação das propostas da instituição escolar. O planejamento adequado é visto como uma possibilidade de garantir a participação dos bebês. Na pesquisa, a autora constatou que os bebês ocupavam vários espaços da creche e também externos a ela e pontua, brevemente nas conclusões, alguns traços da participação dos bebês: essa participação não é homogênea, implica em diferentes linguagens e os bebês são ativos nas relações que estabelecem. Dois aspectos merecem atenção nesse trabalho: o fato de a participação só ser reconhecida mediante a abertura dos adultos e os indícios de como ocorre a participação dos bebês, mas que não são muito aprofundados no decorrer da pesquisa.

A relação das crianças com o espaço também foi investigada por Alves (2013), que aponta para uma participação ativa das crianças na apropriação e criação do espaço do berçário. Participação esta que, por vezes, modifica a posição do adulto daquele que dirige para aquele que participa socialmente engajado, aberto à novidade, às surpresas e aos meios interativos do grupo, mostrando-se atento e intérprete das (re)ações das crianças, o que permite pensar na criança enquanto co-construtora da prática social.

Correa (2013), em sua Tese de Doutorado, através de uma pesquisa intervenção, buscou compreender os processos de exploração sonoro-musical cotidiana dos bebês em um berçário, tendo como suporte teórico a produção de Loris Malaguzzi e outros autores específicos da área de música. Correa (2013) não discute o tema da participação, mas os resultados da sua pesquisa evidenciam os bebês enquanto produtores de música, o que acontece através de uma curiosidade explorativa dos materiais.

Fochi (2013) preocupou-se em documentar as ações dos bebês na tentativa de discutir “o que os bebês fazem no berçário”. Inspirado nos aportes teóricos de Malaguzzi e Emy Pikler o autor discute, em seu trabalho, as ações de comunicação,

as ações autônomas e as ações de saber fazer, por parte das crianças, e o papel do professor na organização dos tempos, espaços e materiais. Para Fochi (2013), o resultado dessa investigação revela as ações que os bebês são capazes de fazer, as quais compõem o cotidiano de tantas crianças, mas que não compõem a pauta de interesses dos professores.

Vargas (2014), ao investigar as primeiras experiências dos bebês em um contexto de vida coletiva, pontua que o acolhimento, cuidado e garantia de liberdade são formas de participar das crianças que estão ancoradas na presença e na ação do adulto. Alimentação e higiene são momentos de incentivar a participação dos bebês para que, gradualmente, participem de maneira autônoma (a partir de Pikler); o adulto é co-partícipe na ação das crianças. Ao longo do trabalho permeia a defesa de uma participação corpórea das crianças através da problematização dos brinquedos produzidos sob a lógica mercadológica presente na vida das crianças.

O processo de socializ(ação) entre os bebês, e os bebês e os adultos no Contexto da Educação Infantil foi o tema de investigação de Pereira (2015). A autora discute, no seu trabalho, a participação dos bebês na perspectiva da Psicologia Cultural, que entende a participação como um processo compartilhado no qual as crianças aprendem. Nesse estudo, é a partir do conceito de participação guiada (ROGOFF, 2005) que a autora analisa o processo de socialização dos bebês, processo este que proporciona uma transformação nos sujeitos. Esse movimento rompe com a ideia tradicional de socialização, na qual o adulto organiza situações de aprendizagem, pois a autora conclui que o processo de socialização dos bebês é plural e evidencia o quanto “são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, as quais distinguem-se da competência adulta” (PEREIRA, 2015, p. 233).

Vasconcelos (2015) destacou os interesses de aprendizagem das crianças, organizados em três categorias de análise que sustentam a ideia de aprender na vida em comum, aprender pela vida cotidiana e aprender fora da “sala de aula”. Para isso, as crianças evidenciaram a construção de estratégias de participação, através de movimentos muito sutis, principalmente em oposição às regras adultas, exemplificado pela ação de uma criança que, ao ser convidada a retornar para a sala, pois brincava no espaço externo, correu. Essa situação mostra que as crianças reivindicam uma organização de tempo baseada nas suas necessidades. Em consonância com Gobatto (2011), a autora destaca a importância de planejar o

tempo para que as crianças possam observar, experimentar e, assim, participar da vida cotidiana.

Investigar as relações entre bebês e crianças mais velhas observando tempos – espaços, papel dos adultos e as relações das crianças em si foi o tema de estudo de Castelli (2015). A autora apresenta registros dos bebês participando de situações de aprendizagem, nas quais as crianças vão sendo inseridas e vão se inserindo pouco a pouco nessas atividades, “variando as suas formas de participar das propostas, conforme suas capacidades, seus tamanhos, suas vontades, com as permissões e possibilidades” (p.185).

Poucos foram os trabalhos que trataram diretamente da participação dos bebês e, quando isso aparecia, estava relacionado com os processos de socialização e aprendizagem (GOBATTO, 2011; CASTELLI, 2015; VASCONCELLOS, 2015; PEREIRA, 2015) ou à discussão da participação enquanto um direito de todas as crianças (SOARES, 2005), sendo pertinente olhar os movimentos de participação dos bebês no cotidiano da escola.

Na ocasião da Qualificação do Projeto de Tese, algumas professoras me desafiaram a pensar no quanto a questão da participação está presente na construção do mundo moderno e como, aos poucos, os grupos sociais foram sendo mais ou menos incluídos no âmbito de direitos civis, políticos e econômicos, através dos seus movimentos de lutas. Movimentos esses que marcam o mundo que conhecemos, que adentram as escolas e que, de um modo ou outro aparecem nas nossas pesquisas, nos contando um pouco mais sobre a participação de tais grupos nos contextos educacionais. Por essa razão, retomei das Dissertações e Teses produzidas no Brasil e desafiei-me a “dar um passo a mais”, a olhar com mais profundidade para essas pesquisas, para além do título, do resumo e dos aspectos teórico-metodológicos, a fim de entender os contextos em que esses trabalhos tem sido produzidos e tecer outras reflexões sobre a questão da participação dos bebês.

2.1.2 Contextualizando as produções acadêmicas de Dissertações e Teses brasileiras

O conjunto de trabalhos sobre o qual eu me dedico nesse momento é composto por oito (8) dissertações e três (3) teses brasileiras no intuito de contextualizar quem são os bebês das pesquisas encontradas no Banco de

Dissertações e Tese da CAPES. Embora alguns trabalhos apresentem informações sobre crianças maiores, eles compõem o conjunto selecionado por contemplar a especificidade dos bebês. De posse dos trabalhos, organizei uma tabela com as seguintes informações: dados de identificação do trabalho, quantidade de crianças, idade e sexo das crianças, informações sobre características étnico-raciais, aspectos socioeconômicos das famílias, instituição em que a pesquisa foi realizada (pública ou privada) e a carga horária de atendimento às crianças nas instituições (APÊNDICE G – “Os bebês das pesquisas brasileiras”)

A partir da organização desta tabela, foi possível encontrar as informações quanto ao número de crianças, a idade e o sexo das mesmas, na maioria dos trabalhos. Porém, dois trabalhos não informaram a quantidade de crianças e três trabalhos não informaram o sexo das mesmas. No total, cento e noventa e quatro (194) crianças participaram das pesquisas desenvolvidas, sendo noventa e uma (91) de cada sexo (totalizando 182 crianças). Desse conjunto de trabalhos, um informou a quantidade de crianças, mas não o sexo e isso possivelmente justifica o déficit no cálculo do número de crianças.

Com relação à idade das crianças, as informações são variadas, pois os pesquisadores utilizaram-se de diferentes nomenclaturas para identificar as idades das crianças. Mesmo assim, foi possível constatar que oito (8) trabalhos envolveram crianças até três (3) anos, o que totalizou cento e duas (102) crianças e três (3) trabalhos envolveram crianças menores de sete (7) anos, totalizando noventa e duas (92) crianças. Um primeiro olhar sobre esta informação demonstra algo positivo: o grande número de trabalhos envolvendo crianças menores de três anos, considerando-se que o agrupamento “até 7 anos” pode conter crianças do primeiro agrupamento.

Porém, as diferentes formas de referir-se às idades das crianças faz com que não possamos ter consistência dessas informações, apenas algumas inferências. Nesse caso, entendo que os avanços em relação aos Estudos Criança e os Estudos da Infância podem contribuir para deixar esse tipo de informação mais objetiva. Não sei se criar uma nomenclatura única seria a melhor opção, pois cairíamos no risco de “engavetar as crianças”, por outro lado, ajudaria os pesquisadores a uniformizar as informações, o que possibilitaria, por exemplo, a construção de um grande banco de dados com tais informações.

Mesmo considerando essa possibilidade, reitero o que já afirmei anteriormente, que a idade cronológica não pode ser um padrão para definirmos a vida das crianças. Mas, nestes casos, a idade serve de parâmetro para entendermos quem são os bebês que tem participado dos estudos, pois equívocos nessas informações no levam, por exemplo, a encontrar trabalhos sobre bebês, mas que as crianças são identificadas como “até 7 anos”, e existe uma grande diferença entre ter uma ou duas crianças de até dois anos em meio a uma dezena de crianças maiores ou o contrário.

Graue e Walsh (2003) enfatizam que, na pesquisa com crianças, é preciso estar atento e procurar entender a vida das crianças em contexto, pois quando nos detemos unicamente ao indivíduo, desconsiderando o seu contexto, corremos sérios riscos de procurar respostas individuais e, portanto, limitadas. Com isso, saber o número de crianças que participam das pesquisas, seja como envolvidos diretamente no estudo ou que compõem um contexto investigado, se são meninos ou meninas e as suas idades, nos permitem estabelecer relações mais amplas com a problemática investigada. Por exemplo, ao dizer que a pesquisa trata-se de uma “investigação com bebês” pode suscitar em quem não conheça esse contexto a ideia de que dos 0 aos 3 anos tudo é muito semelhante, porém, ao olharmos a especificidade etária do grupo de bebês investigados podemos perceber que existe uma diferença entre grupos menores ou maiores de um ano de idade, uma vez que suas formas de relacionar-se com o mundo são diferentes. Se os menores ainda realizam deslocamentos mais curtos, os maiores já conseguem caminhar pelo espaço, colocando-se nas relações de modo mais intenso, principalmente com o desenvolvimento da oralidade.

Outro aspecto a ser considerado quando tratamos do contexto das crianças é a contribuição para a construção, de fato, da identidade desses sujeitos de pesquisa: quem são, onde estão, o que fazem, por que fazem e como fazem são algumas das formas que podemos olhar para as crianças de modo a conhecê-las individualmente e no coletivo. Essas podem ser consideradas dimensões de observação que permitem ao pesquisador construir uma identificação das crianças e não nomeá-las, simplesmente, como “sujeitos de pesquisa”, identificando-os ao longo dos trabalhos com caracteres aleatórios.

Quem opta por fazer pesquisa com crianças fala tanto nos aspectos éticos; mas que ética é essa que nega a identidade desses grupos? Isso se torna mais

preocupante quando identifico que apenas uma dissertação (CASTELLI, 2015) apresenta informações relativas aos aspectos étnico-raciais⁶³. Nesse aspecto, a pesquisadora quantifica as crianças brancas, pardas e pretas, bem como o número de não declarantes da sua cor (essas informações foram obtidas pela pesquisadora na ficha das crianças na escola, a qual foi preenchida pelos pais).

De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

Consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem japonesa, chinesa, coreana etc.), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia) (IBGE, 2015, p. 15).

Possivelmente, as escolas tomam por base esse documento ou outros materiais fornecidos por esta instituição para organizar os questionários em que obtém informações relacionadas a cor ou raça, porém, mesmo que oficial, esses documentos excluem a discussão social e política que gira em torno desses termos: primeiro, porque não é uma questão de “classificação”, mas sim de autodeclaração e, segundo, porque autodeclarar-se está para além de marcar um “x” em uma das opções, envolve um processo de compreensão desses conceitos dentro de um contexto discursivo, é um processo de construção de identidade negra ou indígena, por exemplo.

O entendimento de “raça” varia de acordo com o campo teórico: para a biologia, é impossível definir geneticamente a raça humana, por exemplo, negros e brancos serem duas raças diferentes, pois entre os negros e entre brancos existe uma significativa variação fenotípica e genotípica. Para a sociologia, raça, do ponto de vista das relações humanas, é uma construção social com base em um discurso construído historicamente (GUIMARÃES, 2003). Por muitos anos, raça foi um conceito nativo no Brasil, naturalizando os discursos, e as Ciências Sociais tem contribuído para essa desnaturalização. Em relação à cor, Guimarães (2003) coloca a existência de um discurso classificatório, o que tem sido reforçado pelos documentos legais.

⁶³ Essas reflexões fazem parte do trabalho final do “Seminário Especial Estudos da Infância: relações geracionais, étnico – raciais e de gênero” ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e ministrada pela professora Georgina Helena Lima Nunes.

Em muitos casos, não refletimos, por exemplo, o que significa a parcela da população que opta por “não se declarar”, ou, por qual motivo existe essa opção nos questionários de identificação dos sujeitos. No caso da pesquisa de Castelli (2015), cinco (5) crianças não apresentam informações referentes a sua cor ou raça na ficha da escola, e quando eu fiz esse mesmo levantamento para a minha pesquisa encontrei uma família optando por não declarar a cor ou raça de seu filho. Guimarães (2003) aponta a necessidade de rever os estudos sobre esses aspectos, uma vez que as categorias oferecidas pelo IBGE e que são reproduzidas nas fichas de identificação, nas escolas, não oferece aos sujeitos a opção de se autodeclarar, pois eles só tem a opção de identificar-se com aquilo que é oferecido pelo outro, ou seja, por quem elabora o questionário. Uma questão a ser pensada refere-se a quem elabora as fichas com os critérios de auto declaração. Considerando uma secretaria escolar, por exemplo, será que quem faz a elaboração dessas fichas, nos momentos das matrículas, está à par de tais discussões? Essa pessoa compreende o que significa deparar-se com um questionário fechado com apenas cinco opções para identificar-se? Logo, as famílias que optaram por não se autodeclarar não estão de acordo com as opções disponíveis.

A presença de informações referentes às condições socioeconômicas das famílias ou da região em que a instituição infantil está localizada (pois subentende-se que a instituição atende a clientela de tal região), são importantes para que possamos visualizar os contextos sociais e econômicos que estão recebendo o atendimento educacional para bebês. Do total das 11 pesquisas, 5 trabalhos apresentaram informações sobre esse contexto, alguns demarcando as famílias de “classe média” ou “média baixa” e outras apresentando informações relativas à renda das famílias ou, de modo geral, sobre o contexto social nos arredores da escola.

De modo geral, a maioria das instituições investigadas foram escolas públicas, sendo que apenas uma pesquisa foi desenvolvida em uma instituição privada. Essa informação revela um compromisso social e ético dos estudantes que estão fazendo os cursos de pós-graduação em instituições públicas. Outro aspecto refere-se à divulgação do trabalho desenvolvido nessas instituições, pois, geralmente, a educação pública é associada aos baixos índices de desempenho nas avaliações de larga escala e essas pesquisas têm contribuído para construirmos um outro olhar sobre essa instituição. Embora as pesquisas também relatem problemas

estruturais da instituição ou desafios da docência, elas mostram o quanto os bebês vivenciam práticas educativas positivas.

Quanto à carga horária de atendimento, seis (6) instituições oferecem 10h diárias ou mais, uma (1) instituição oferece atendimento inferior a 10h diárias e quatro (4) trabalhos não oferecem informações quanto a este aspecto. A questão da carga horária de atendimento nas escolas infantis é um debate bastante complexo: legalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), estabelecem o mínimo de quatro horas diárias para o turno parcial e a jornada igual ou superior a sete horas diárias para o turno integral.

Mas, em termos de vida cotidiana na escola infantil, o que isso significa para as crianças e suas famílias? Por um lado, estar na escola significa uma garantia de direitos e acesso a um universo de produções histórico culturais que contribuem para o desenvolvimento da criança; por outro lado, há um descompasso entre os discursos sobre a qualidade do atendimento e as formas preconizadas de atendimento nas jornadas ampliadas. Além disso, a educação é direito de todos, mas existem critérios para a ocupação das vagas. Nesse cenário, muitas são as questões que permeiam esse debate: melhor ficar um turno na escola e um turno com a vizinha? Melhor passar o dia na escola, mesmo que não haja professor qualificado e que atendentes com formação em ensino médio acompanhem as crianças? É mais adequado um dia na escola com horários fixos para comer, dormir, brincar, trocar a fralda ou meio turno com uma proposta mais flexível? É justo a criança ficar o dia todo na escola e a mãe em casa? Como proceder quando a criança passa o dia todo na escola e a família trabalha a noite – escola infantil noturna? E o direito ao convívio com a família?

Araújo (2015, p. 22) evidencia uma preocupação no sentido de que, se por um lado, a ampliação da jornada de permanência das crianças na escola infantil “parece expor uma espécie de conforto social e uma significação positiva à dinâmica societária, continua a educação infantil mobilizada para assegurar os direitos das crianças” por outro, precisa estar atenta para “não se transformar em uma prerrogativa exclusiva na garantia desses direitos e nem mesmo uma espécie de anteparo a todas as mazelas sociais que afetam a vida das crianças”. Nesse momento, deparo-me com os limites que tenho em relação ao foco desta tese, mas, por estar falando em participação das crianças, não posso deixar de mencionar essas questões, e afirmar que este é mais um dos assuntos a ser acrescentado na

agenda de debates sobre a Educação Infantil, bem como reforço o nosso compromisso enquanto pesquisadoras da área de Educação em olhar para os contextos de pesquisa com uma perspectiva mais ampla e crítica.

A maioria dessas pesquisas foi desenvolvida na Região Sul do Brasil (10) e apenas uma (1) na Região Centro-Oeste. Frente a essa informação, faz-se necessário uma interlocução com o levantamento no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dos sete (7) grupos mencionados anteriormente, três (3) são da Região Sul e seis (6) trabalhos utilizados nesse levantamento estão vinculados a estes grupos. Os demais grupos dividem-se entre as regiões Nordeste (1), Sudeste (2) e Centro-Oeste (1) e as pesquisas do levantamento não estão vinculadas a tais grupos, mas a outros grupos e instituições que não aparecem no levantamento referente aos Grupos de Pesquisa, por não atenderem aos critérios de busca. Essa informação me faz pensar no quanto ainda precisamos avançar no que se refere à coerência entre o que se produz em termos de pesquisa no Brasil e o que se encontra registrado nos bancos de dados oficiais. Preocupa-me essa falta de clareza e coerência, pois isso depõe contra o movimento dos Estudos da Criança e da Infância no que se refere a dar visibilidade as suas questões de pesquisa.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito aos fatores econômicos das famílias. Não é novidade que a educação é direito de todos, mas é um direito que ainda está distante dos bebês e crianças mais pobres. Pensando especificamente na instituição em que venho desenvolvendo a pesquisa, o levantamento dos dados pessoais das crianças (apresentado no item 1.4.3 “A Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo”) não pode ser generalizado, mas por conhecer esse contexto há bastante tempo, ele representa uma realidade elitista: quem frequenta a instituição, na sua maioria, são filhos de famílias brancas com um poder aquisitivo superior à média da população que faz uso da escola pública. Mediante isso, fica o desafio de pensar formas para que o ingresso nessa instituição atinja também outros grupos sociais⁶⁴.

⁶⁴ Muitas famílias de bairros mais distantes não têm acessado a escola, possivelmente, em função do deslocamento. Não existindo, por exemplo, uma política de transporte escolar para as crianças da educação infantil e considerando que o atendimento é das 8h às 17h as famílias de classes trabalhadoras, residentes nesses bairros, possuem mais dificuldades para organizar-se com o deslocamento para estar na escola nesses horários. Quanto ao ingresso, a Unidade não estabelece critérios de seleção, pois a conquista da vaga é mediante inscrição via edital de seleção e sorteio público.

Ao finalizar as reflexões sobre as questões presentes ou não nas pesquisas, são muitos os porquês que ainda estão sem respostas, mostrando o quanto precisamos avançar na discussão de alguns aspectos e uniformizar (ou não) alguns posicionamentos frente aos desafios da Educação Infantil como um todo. Esses avanços são importantes, especialmente quando pensamos que as crianças envolvidas nas pesquisas fazem parte de um contexto mais amplo, que envolve aspectos sociais, políticos e econômicos, os quais nem sempre recebem a atenção que merecem e que estão presentes também dentro das instituições. Entendo que, ao desconsiderar ou não apresentar de maneira clara, elementos como a idade e os aspectos étnico-raciais, por exemplo, nossas pesquisas – mesmo que repletas de boas intenções – contribuem para uma invisibilização seja dos bebês ou das populações negras e indígenas, sujeitos pelos quais lutamos tanto para serem reconhecidas/os e valorizadas/os. Nossas pesquisas são, pois, um instrumento de luta contra o racismo, a discriminação, o adultocentrismo, o machismo, as desigualdades econômicas e tantas outras formas de desrespeito aos seres humanos.

Na sequência, sigo com o desafio de tecer um olhar mais amplo e crítico sobre os aspectos teóricos que sustentam essa investigação. Procuro apresentar, seguindo a metáfora da teia de aranha, as três dimensões do conceito de participação.

2.2 Participar: é uma coisa ou outra? Ou é tudo junto? - O que dizem as teorias

A teia de aranha é um material extremamente resistente, flexível e não é decomposta por fungos e bactérias – embora seja possível destruí-la com apenas um toque⁶⁵...

- Uma questão de direito –

Cusianóvich e Marquez (2002), ao ouvir instituições latinas que promovem a participação das crianças e também as crianças que as frequentam, mostram que para ambos as experiências de participação contribuem com a formação de valores, gerando efeitos sociais e políticos. Uma vez que os valores passam a ser um modo

⁶⁵ Os textos utilizados para me referir as teias de aranhas e suas qualidades foram produzidos a partir dos textos da revista “Ciência Hoje das Crianças”. Disponível em <http://chc.org.br/?s=aranhas>.

de vida, um tipo de comportamento, uma forma de relacionar-se com os outros ou de abordar as situações, os sujeitos que vivenciam essas experiências de participação poderão ser responsáveis por futuros impactos sociais. Novella e Trilla (2014), na Espanha, corroboram com essa possibilidade ao discutir a participação infantil e a construção da cidadania. Para os autores, a garantia do direito à participação marca a vida das pessoas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária e solidária.

Nesse processo de luta pelo reconhecimento dos direitos das crianças, dentre eles o de participar, destaca-se, internacionalmente, as figuras de Eglantyne Jebb, em Londres, e Janusz Korczak, na Polônia. Eglantyne era historiadora e, durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), era contrária à situação de extrema pobreza das crianças, devido ao bloqueio econômico sofrido pela Alemanha pelos países vencedores (EUA, Inglaterra e França). Os manifestos de Eglantyne questionavam a situação de sofrimento das crianças mostrando, através de panfletos com imagens das crianças, os impactos que essas situações de conflito causavam na vida das crianças. Foi o movimento de Eglantyne, que organizou os primeiros princípios de defesa dos direitos das crianças, que mais tarde se tornariam a Declaração de Genebra, também foi ela quem fundou e dirigiu a União Internacional de Proteção à Infância, que mais tarde se tornaria a Fundação Internacional Save The Children⁶⁶.

Um outro precursor e defensor dos direitos da criança foi Janusz Korczak. Durante sua infância, ele viveu experiências escolares muito desrespeitosas, as quais lhe deram a certeza de que as crianças desde cedo merecem serem ouvidas. Médico pediatra, escritor, judeu e polonês, ele defendia crianças órfãs, sendo responsável por várias casas de acolhimento das crianças na Polônia, desde o início do século. Conforme Campos (2008, p. 36), “em 1906, ele publicava reportagens - entrevistas com pequenos ladrões, pequenos mendigos e jornaleiros as crianças marginalizadas do seu tempo”, mostrando, desde então, que as crianças, independentemente das suas condições sociais e econômicas tinham algo a dizer sobre o seu contexto de vida.

Korczak observava muito as crianças e demonstrava uma compreensão extraordinária sobre elas e os seus modos de ser. A partir disso, era intenso nos movimentos de luta pelos direitos das crianças, especialmente por não confiar no

⁶⁶ Disponível em <<https://www.savethechildren.org.nz/who-we-are/our-story/>>. Acessado em Nov/2018.

mundo governado pelos adultos, no qual as crianças eram subordinadas e viviam em sofrimento. Com o objetivo de criar um ambiente adequado para suas crianças e alunos, ele inaugurou, em abril de 1912, o orfanato Lar das Crianças, em Varsóvia. Seu público-alvo eram crianças judias carentes. A casa acolheu 200 delas – e os fundos foram conseguidos com judeus mais proeminentes do país. O orfanato contava com salas confortáveis de estar, refeitórios, banheiros, biblioteca, dormitórios e uma sala silenciosa com quadros na parede e um aquário, destinada aos estudos e à meditação. Nesse espaço, as próprias crianças realizavam os principais trabalhos e administravam o orfanato por meio de duas instituições básicas: o Parlamento e o Tribunal, que organizavam a vida em comunidade e solucionavam os conflitos, exercitando as crianças e também os educadores no espírito da participação e responsabilidade. Então, o orfanato em Varsóvia funcionava como uma república infantil, onde as crianças tomavam decisões em assembleias. No parlamento, o voto de uma criança valia tanto quanto o de um adulto e o tribunal era destinado a defender os mais fracos e, antes *de punir, incentivava o perdão e a reparação do erro cometido (KORCZAK, 1981; ARNON, 2005).

De acordo com Arnon (2005), em 1929, Korczak publicou um sumário de suas teorias psicológicas e pedagógicas intitulado *“O direito da criança ao respeito”*, no qual expunha com vigor os casos das crianças vítimas de privação e de negligência dos adultos. Nessa publicação, o autor pontua que a cena mais aterrorizante que viu, ao longo das três guerras que vivenciou, foi a de um pai batendo em seu filho indefeso. Para Korczak, a verdade sobre as crianças não se aprende em livros ou teorias senão na vida, junto a elas (ARNON, 2005) por isso, Korczak envolvia-se nas mais variadas tarefas junto às crianças, pois, para ele, era impossível delegar algo a alguém sem antes ter vivido. Nesse sentido, o respeito às crianças não é algo meramente teórico, mas é construído na relação entre fracos e fortes – adultos e crianças – baseado na justiça e na verdade.

Consciente da triste realidade social de sua época e das injustiças vividas pelas relações desrespeitosas entre adultos e crianças, quando uma das crianças deixava o Lar, Korczak costumava despedir-se delas dizendo:

Nós estamos concedendo apenas algo que podem levar com vocês – o sonho de uma vida melhor; uma vida que não existe em nenhum outro lugar

do mundo hoje, mas que algum dia existirá: uma vida de justiça e de verdade (ARNON, 2005, p. 54).

Após a invasão da Polônia pelos nazistas, o orfanato foi fechado e os judeus confinados no gueto de Varsóvia. Korczak, sempre junto às crianças, registrava as situações vividas no Gueto em um diário. A partir de 1940, as condições de vida no Gueto tornaram-se péssimas e o movimento polonês de resistência ofereceu documentos falsos a Korczak, para que ele e outros colaboradores fugissem daquela situação. Korczak, sem abrir mão de sua luta em prol dos direitos das crianças, recusou a oferta e permaneceu no gueto para, em 1942, à frente de um grupo de 200 crianças, adentrou em uma câmara de gás, lutando até o fim de sua vida pelas crianças e junto delas.

No ano de 1979, celebrou-se o Ano Internacional da Criança e, nessa ocasião, um grupo das Nações Unidas começou a preparar a Convenção dos Direitos da Infância, considerando os princípios organizados vinte anos antes. Na perspectiva de reconhecer pela primeira vez a criança como um sujeito de direitos, em 1989, as Nações Unidas adotaram a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (CDC). Esse foi um passo muito importante no que tange ao arcabouço legal que assegura às crianças o direito de serem reconhecidas enquanto sujeitos de direitos. Tonucci (2015) argumenta que, a partir desse momento, as crianças já não eram mais futuros cidadãos ou adultos em formação, são sim, cidadãos e de direitos.

A Convenção deveria servir de ponto de referência para todos os países ao se pensar e implementar programas relativos à criança. Essa proposta contribuiu para uma harmonização política, uma vez que tem um caráter internacional e para a uniformização quanto à concepção de criança enquanto sujeito de direitos. Porém, Tomás (2011) atenta para o escasso impacto desses documentos sobre a população infantil, pois não oferecem garantias futuras de implementação. A autora também pontua sobre a importância de uma supervisão quanto à forma como cada país promove e garante a CDC, uma vez que, enquanto política pública, há que se trabalhar na perspectiva de promover mudanças.

A CDC é o mais ratificado de todos os tratados sobre direitos humanos e implicou um conjunto de alterações importantes para o grupo social da infância, nomeadamente a substituição da concepção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos (TOMÁS, 2011, p.67).

Na tentativa de suprir a dificuldade em colocar a Convenção em prática, no ano de 1991, Francesco Tonucci (2015) lança uma proposta que teve repercussões em vários países Europeus e da América Latina. Iniciou na cidade italiana de Fano, com a organização de uma semana dedicada à infância, cujo nome era “La ciudad de los niños” (TONUCCI, 2015, p.9). Nessa ocasião, muitas crianças e adultos encontraram-se para discutir assuntos relativos à vida das crianças na cidade e a culminância do encontro foi um dia em que a cidade foi organizada para que as crianças pudessem brincar nas ruas e em outros espaços nos quais habitualmente não circulavam com tanta liberdade. Como resultado desse movimento, os gestores do município comprometeram-se a organizar anualmente esse encontro, sendo o idealizador, Francesco Tonucci, convidado a coordená-lo.

Essa experiência teve reflexos em diferentes partes do mundo e abrange mais de duzentas cidades da Itália, Espanha, Argentina, Uruguai, Colômbia, México, Peru, Chile e Líbano. Contudo, ao completar 25 anos desde a aprovação da convenção, Tonucci (2015) lamenta que passado todo esse tempo a lei não seja do conhecimento de todas as pessoas e, talvez por isso, não seja aplicada em grande parte do mundo. O autor ainda pontua que, se algo está sendo realizado pelo bem das crianças, limita-se a propostas para reduzir carências ligadas aos direitos fundamentais da vida como saúde e educação, sendo incisivo ao dizer que nada está sendo feito para que as crianças sejam de fato protagonistas da sua e da nossa história (TONUCCI, 2015).

O Brasil foi um dos primeiros países a organizar um documento em consonância com os preceitos da CDC. Desde a década de 1980, o país vivia um intenso movimento de implementação do estado democrático, sendo que as lutas dos movimentos sociais em defesa dos direitos dos grupos sociais menos favorecidos – mulheres, negros, crianças – foram expressivos para os avanços no que se refere aos direitos das crianças no Brasil. Rosemberg e Mariano (2010) apontam que, em 1989, no governo de Fernando Collor de Mello foi criado o Ministério da Criança e concomitantemente, encaminhava ao Congresso Nacional o pedido de ratificação da CDC, o que seriam as bases para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que viria a ser aprovado em 1990.

Até esse momento, as crianças e adolescentes do Brasil eram vistos sob a ótica do Código dos Menores de 1927, que foi reformulado em 1987. Mediante esse

documento, as crianças e jovens pertenciam a dois grupos: os menores em situações regulares (com contextos familiares e econômicos adequados, os quais também eram chamados de “crianças”) e em situações irregulares (meninos de rua, em situações de vulnerabilidade social, a quem cabia a nomenclatura de “menor” e não de “criança”), sendo que o segundo grupo deveria ser combatido, por representar uma ameaça social. Naquela época, a representação social que não reconhecia, nas crianças de rua, a sua condição infantil (MARCHI e SARMENTO, 2008) relegava a elas as instituições de assistência à infância, cuja linha de ação tinha na internação, tanto dos abandonados e carentes como dos infratores, seu principal foco: a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FEBEM) era uma dessas instituições. Nesse caso a “menoridade atribuída às crianças pobres podia ser tomada não simplesmente como um atributo relativo à idade, mas como um instrumento hierarquizador de direitos” (MARCHI E SARMENTO, 2008, p. 14).

À medida em que o Brasil caminhava em direção a uma abertura política, a discussão desses temas passou a fazer parte da agenda política e a compor os debates acadêmicos na época⁶⁷, resultando na garantia de direitos previstos na Constituição Federal e no ECA e uma ênfase na proteção da infância em detrimento do combate das situações irregulares. De acordo com esses documentos, todas as crianças, gozam de uma mesma condição jurídica e, da mesma gama de direitos fundamentais positivados na Constituição Federal, cujos contornos mais pormenorizados vêm ditados no próprio ECA, que prevê medidas de prevenção e de proteção para que não haja violação nem ameaça a esses direitos.

A partir da década de 1990, intensificou-se o debate sobre a qualidade do atendimento educacional às crianças, principalmente após 1996, ano em que a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Os documentos “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006), “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (CAMPOS, 2009) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009) apresentam a concepção de cuidar e educar como elementos indissociáveis da prática pedagógica, a importância

⁶⁷ O trabalho de Violante (1981) intitulado “O Dilema do Decente Malandro” é um dos pioneiros nessa discussão.

de profissionais bem qualificados, a brincadeira e a interação como eixos norteadores do trabalho, bem como a ampliação de acesso a espaços e tempos qualificados.

Mas, o que isso tem a ver com participação dos bebês? Percebo um esforço nos aspectos legais em, pelo menos, reconhecer os direitos das crianças, dentre eles o de participar e de viver a sua infância, quando em escolas infantis, com qualidade. Mesmo com todo esse aparato legal, ainda existe uma lacuna entre o que está previsto na legislação e o que de fato acontece no interior das escolas, daí a importância e a necessidade de pesquisas que olhem para o cotidiano das escolas infantis e reconheçam o potencial das crianças, que independentemente de haver uma lei ou não, participam, brincam, acolhem umas às outras.

Embora esses avanços tenham sido significativos para as crianças brasileiras, eles são limitados, pois prevalece a tônica da proteção em detrimento dos outros direitos fundamentais – embora ainda hoje presenciemos situações de punição e coerção as crianças de rua, principalmente nos grandes centros e de violação desses direitos. Em 2018, bebês brasileiros, do estado do Pará foram vítimas da violência agrária, uma situação entre tantas outras em que é negado às crianças os direitos fundamentais. Em nota a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação problematiza a violência agrária na Amazônia, principalmente no Pará, considerando o ocorrido o resultado de uma política equivocada de desenvolvimento para a região, a qual foi historicamente marcada pela violência. A nota fala de uma “terra sem lei” em que ribeirinhos, quilombolas e indígenas se organizam e se defendem como forma de sobrevivência aos abusos de forasteiros e do grande capital internacional, representado por empresas de extração de minérios, e por uma elite agrária local organizada para explorar os trabalhadores do campo, deixando-os distantes de todo e qualquer amparo jurídico de garantia dos direitos.

Rosemberg e Mariano (2010) atribuem as particularidades do debate sobre os direitos das crianças no Brasil às condições sociais e econômicas da maioria das crianças. Dados do relatório “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil”⁶⁸

⁶⁸ Esse documento que reúne indicadores da situação das crianças e adolescentes em todo o Brasil e utilizou dados de fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os números se referem aos anos de 2015 e 2016. Disponível em <http://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cenario-2017-PDF.pdf> Acessado em Maio/2018

produzido pela Fundação Abrinq mostram que o Brasil possui uma população de 60,5 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos e um alto índice de crianças e adolescentes que vivem em situações de pobreza (40,2%) e extrema pobreza⁶⁹ (13,5%). Essa não é uma realidade apenas dos estados no Norte do país, região com maior índice de crianças e adolescentes em relação a população total (36,6%), mas de boa parte dos estados brasileiros em que a população sofre com questões relacionadas ao saneamento básico, por exemplo, 17,2% das residências do país ainda não tem acesso a rede de água e 32,9% não tem acesso a esgotamento sanitário. Em relação à moradia, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes vivem em favelas, sendo que a maioria delas está concentrada nas capitais e regiões metropolitanas do país.

Outro indicador preocupante é em relação à violência. Em 2015, o Brasil teve mais de 56 mil homicídios, sendo que desses, 18,4% foram contra pessoas menores de 19 anos, e a maior concentração de homicídios, com arma de fogo, está na região nordeste. Esses dados mostram o quanto o nosso país precisa avançar na garantia dos direitos básicos das crianças. De nada adianta sermos um dos primeiros países a fazer uma lei de proteção à infância (ECA) se diariamente crianças e jovens sofrem com situações de baixos índices de qualidade de vida.

Marchi e Sarmiento (2008) problematizam necessidades anteriores à garantia de direitos, como a questão da “igualdade” entre as crianças. Na perspectiva dos autores, trata-se de garantir indicadores sociais como saúde, habitação, educação, inserção social e cultural, contemporaneamente associadas aos direitos da infância. Em relação a isso, o Brasil tem oferecido “um pouco mais que nada” às nossas crianças e adolescentes, pois os dados do relatório citado anteriormente revelam que mais de 70% dos municípios do Nordeste não oferecem centros culturais a sua população. Nesse indicador – oferta de centros culturais – o menor índice é o da região sudeste e, mesmo assim, não é superior a 50% dos municípios, ou seja, a falta de investimentos em cultura e lazer não pode ser atribuída à falta de recursos financeiros, pois mesmo a região com maior poder aquisitivo não está investindo em cultura e lazer para a sua população.

⁶⁹ Pobres aqueles que vivem com renda domiciliar per capita mensal igual ou inferior a meio salário mínimo. Extrema pobreza aqueles que vivem com renda domiciliar per capita mensal igual ou inferior a um quarto de salário mínimo. Disponível em <http://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Cenario-2017-PDF.pdf>. Acessado em Maio/2018

Em relação à educação, o relatório aponta que o país possui mais de 63 mil instituições de educação infantil, sendo que mais de 37 mil são públicas. Esse é um dado significativo, uma vez que permite pensar que as crianças estão tendo direito de acesso à educação, porém, esse total de instituições – público e privadas – atendem juntas, pouco mais de 30% da população de 0 a 6 anos de idade. Ou seja, ainda são poucas as crianças que tem acesso a esse direito, considerando que boa parte da oferta está no setor privado. Esses dados revelam o quanto estamos distantes de garantir a igualdade entre as crianças.

Na tentativa de equiparar esses indicadores, o Brasil vinha ofertando, desde 2003, uma série de políticas governamentais comprometidas com programas sociais⁷⁰ e com a expansão do número de matrículas na educação básica. Especialmente para a educação infantil, destaca-se o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Esta foi uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil. No “Portal de acesso a informação” do Governo Federal⁷¹ é possível encontrar a informação de que até 2016, foram concluídas mais de 3 mil obras, sendo que foram pactuados mais de 6 mil pedidos.

A partir de 2016, vimos um desmantelamento dessas políticas, em função de interesses econômicos voltados aos grandes empresários e não mais às camadas sociais populares, o que reflete em um profundo descaso com a população infantil, que segue sendo vulnerável e relegada a um segundo plano. A partir de uma análise dos relatórios do Observatório da Criança e do Adolescente, mencionados anteriormente, as jornalistas Ligia Guimarães e Catherine Vieira do jornal “Valor Econômico”⁷² apontam que a taxa de mortalidade infantil voltou a crescer em 2017, sendo a recessão econômica, a escassez de recursos públicos e o corte de programas sociais como Rede Cegonha, voltado às mães no pré-natal, parto e

⁷⁰ Para citar alguns: Bolsa Família, Luz para todos, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (criado em 1996, mas intensificado a partir de 2003), Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos e o Programa Universidade para Todos.

⁷¹ Disponível em< <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=487202&Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef>> acessado em Maio/2018.

⁷² Disponível em< <http://www.valor.com.br/brasil/5521863/crise-estanca-queda-de-mortes-na-infancia>> Acessado em Maio/2018.

nascimento, além do desenvolvimento da criança até os dois primeiros anos de vida, os principais fatores de aumento desse índice.

Desde 2010, a Secretaria Especial de Direitos Humanos supervisiona o canal de denúncia das situações de violação dos Direitos Humanos, conhecido como “Disque 100”⁷³. No ano de 2017, o canal recebeu mais de 84 mil denúncias de violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil, sendo que os tipos de violação foram: negligência, violência psicológica, violência física e sexual. Dentre o perfil das vítimas, o relatório de 2017 aponta que a maioria é do sexo feminino (48%) e a faixa etária que mais tem sofrido com essas violações é entre 4 e 11 anos (41%) e a faixa etária de 0 a 3 anos representa 17% dos casos. O relatório apresenta um indicativo de raça, no qual observa-se que as vítimas mais frequentes são os pardos (34%), os brancos (30%) e os pretos (8%), porém, existe um percentual significativo de casos que não informaram a raça, o que totaliza 27%. Em relação a isso, observa-se que as meninas negras (pretas e pardas) representam 42% da população vítima dessas violações e que esse número pode ser ainda mais expressivo considerando o percentual que não informou a raça. Essas situações têm origem intrafamiliar, pois, na maioria dos casos, os supostos violadores são familiares de primeiro grau, ocorrendo na casa da própria vítima ou do suspeito.

Considerando as características do Brasil, no que tange a um contexto de potentes e persistentes desigualdades sociais, culturais, econômicas e étnicas pesquisadores latinos têm contribuído para fortalecer e consolidar o campo dos estudos sociais sobre a infância considerando a necessidade de propor uma reflexão que atenda à multiplicidade de experiências e modos de vida de meninos e meninas. Viver em conflitos armados, sendo recrutados para lutar e tendo o corpo mutilado pelos conflitos armados, estar imerso em um processo de socialização em que o urbano é o sinônimo de felicidade, os abusos cometidos pelo uso indiscriminado da publicidade dirigida à criança com anúncios de alimentos, vestuário e bens culturais são algumas das características das infâncias latino americanas (LLOBET, 2013).

O fato é que a suposta “revolução” causada pela promulgação da CDC, não tem chegado às camadas sociais mais populares, da América Latina, as crianças pobres continuam pobres, sem acesso aos serviços de saúde, educação e

⁷³ Na página < <http://www.mdh.gov.br/disque100/balanco-2017-1> > podem ser encontrados os relatórios anuais dos atendimentos.

saneamento básico. Os impactos dessa garantia de direitos não têm refletido na redução de desigualdades sociais, levando a crer em uma imagem abstrata “criança sujeito de direitos” (LLOBET, 2013, p. 2019).

Nesse sentido, a multiplicidade de discursos institucionalizados sobre a garantia dos direitos das crianças não está coerente com a realidade anteriormente apresentada. Perante a dicotomia dos discursos e da realidade, Llobet (2013) afirma a necessidade de considerar como, perante as diferentes realidades e a concretude dos problemas, tais discursos permitem a construção de significados sobre os direitos das crianças. Os direitos são efetivados nas e através das práticas sociais, em contextos particulares e em determinados marcos temporais e, por isso, nem sempre têm o mesmo significado, daí a necessidade de olhar para as nossas infâncias, para as nossas realidades sociais para problematizar as práticas educativas.

Nesse aspecto, Lee (2010) aponta para as dificuldades de mudar a posição da criança no nível da política internacional e regulamentos globais, pois não basta apenas aprovar um documento, é preciso criar condições reais de efetivação dos direitos infantis, principalmente o da participação e Tomás (2011) pontua a necessidade de supervisionar a implementação dessas políticas. Apesar de todas as ressalvas, a CDC continua sendo o principal documento de garantia de direitos, e a partir dele que muitas políticas públicas locais são promulgadas. Lee (2010) analisa alguns artigos da Convenção, destacando o quanto se configura muito mais como a promessa de um lugar global para as crianças do que a efetivação desse lugar. Sobre o tema da participação, o autor analisa o Artigo 12, o qual dispõe sobre o fato de dar voz às crianças, principalmente em relação a sua participação nos processos de tomada de decisões do Estado.

Nesse caso, o artigo é contra a ideia de que os adultos decidem pelas crianças, considerando que as crianças, capazes de formular seus pontos de vista, podem ter algo a dizer que os adultos ainda não haviam pensado.

Os Estados que ratificaram a convenção prometeram reconhecer a capacidade das crianças de falarem por si mesmas, esforçando-se para escutar o que elas dizem e “dar peso” ao seu ponto de vista (LEE, 2010, p. 52).

Lee (2010) faz uma crítica à Convenção quando reconhece esse direito apenas às crianças que “são capazes de formular” o seu ponto de vista. Para

aquelas que não têm essa capacidade, quem irá decidir? Se por um lado, o artigo assegura o direito de as crianças serem ouvidas, por outro, se coloca como ambíguo quando o peso das palavras das crianças é medido de acordo com a sua idade e maturidade. Quem irá definir o peso das palavras das crianças? Lee (2010, p.52) define essa ambiguidade como sendo uma “contradição entre visões das crianças como moralmente iguais aos adultos, e como menores e inferiores”. Se o artigo prevê o direito à participação, isso deveria englobar a participação nas decisões políticas que as afetam, porém o artigo limita essa participação apenas àqueles aspectos que lhes afeta mais diretamente, como a adoção ou guarda da criança em caso de divórcio.

Lansdown (2005) e Tomás (2007) defendem que, quando falamos do direito de participar, não existem limites etários para que a participação ocorra. Lansdown (2005), inclusive, enfatiza que os bebês e crianças pequenas são capazes de ter opiniões e de manifestá-las, mesmo que as formas de expressão vão se modificando ao longo da vida. Nesse sentido, o autor nos convida para um movimento de escuta das diferentes formas de comunicação dos bebês e crianças pequenas.

Nos primeiros meses de vida, as crianças pequenas manifestam seus desejos através de diferentes expressões sonoras (choro, balbúcio, risadas), gestos e olhares, aos poucos aprendem a expressarem-se nas brincadeiras e através de palavras, até que, ao desenvolverem consciência de si mesmas e aprimorarem novas habilidades cognitivas e linguísticas, organizam com seus pares conjuntos de regras e possibilidades de participação. Esse processo, que pode parecer simples e óbvio, é muito complexo para as crianças e dificilmente compreendido pelos adultos, principalmente nos contextos sociais em que as opiniões infantis não são consideradas nas decisões sobre assuntos que lhes afetam.

Ao olhar para a realidade brasileira e perceber o quanto ela está imersa em um contexto mais amplo em que a violência, a discriminação e as desigualdades sociais têm sido a base sobre a qual essas sociedades vem se constituindo e ainda, considerando que as crianças mais afetadas são aquelas de famílias e comunidades pobres, indígenas e afrodescendentes, questiono por que essas políticas não surtem efeito? Por que as crianças não têm acesso aos serviços básicos e de qualidade? Liebel (2017), que assim como Llobet (2013), discute a infância latino-americana atribui essas condições ao fato de que historicamente, essas populações se

encontram expostas à exploração da sua mão de obra, são marginalizadas e discriminadas, sendo condicionadas a atender aos interesses das elites do poder econômico e na homogeneidade étnica das nações.

Para Liebel (2017), não há dúvidas de que há um longo caminho a percorrer até que as crianças possam crescer e viver em igualdade de condições, com dignidade e em pleno exercício dos seus direitos. Ou seja, não basta a existência de uma Convenção, se existe uma cultura, a nível macro, de desrespeito e desvalorização do outro, e não me refiro aqui, apenas às crianças, mas às mulheres, aos negros, aos indígenas, enfim, a todos aqueles que são vistos a sombra de um passado colonizador, como “minorias”, mas que se formos olhar a fundo, representam uma parcela significativa da população mundial, fazendo com que não fechemos os olhos para essa diversidade.

Cada espécie de aranha possui o seu formato de teia. Os fios de seda utilizados para tecer as teias também são usados como cabos de segurança, quando as aranhas se deslocam de um lugar para o outro. Se, no deslocamento, a aranha sentir-se em perigo ela rapidamente volta pelo mesmo fio.

-Parte da vida cotidiana -

Se por um lado, uma parcela significativa dos países, principalmente os latinos, tem uma história marcada pelas desigualdades – sociais, políticas, econômicas – por outro lado, são essas desigualdades que nos desafiam a olhar de diferentes formas para tudo o que acontece ao nosso redor. Hoje, somos um país feito de cores, de músicas, de comidas, de jeitos de vestir e falar, fruto da mistura de muitos povos – mistura que carrega consigo as belezas de cada sujeito e também as marcas dos processos de opressão e de desrespeito. São as relações entre os sujeitos e a forma como vamos significando, individual e coletivamente as nossas experiências que tornam cada um de nós, desde o nascimento, diferentes. É o repertório cultural, construído nessas relações que nos sustenta e nos dá segurança perante os desafios com os quais nos deparamos. É esse repertório que faz do nosso país um lugar de muitos matizes e do nosso cotidiano um espaço de experiências e aprendizagens. Olhar para o nosso país dessa forma, e entender que

isso tudo está dentro da escola, nos desafia a assumir o compromisso de que podemos e devemos aprender uns com os outros.

É dessa vida cotidiana e dos encontros que nela acontecem que Rogoff (2012), Brougère e Ulmann (2012) destacam a construção do repertório de práticas, o qual “pode continuar a se enriquecer de novas práticas (mas também a ver desaparecer outras) ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades, migrações e viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetos” (BROUGÈRE, 2012, p. 17).

Brougère (2012) e Rogoff (2005) corroboram com a ideia de que aprendemos a fazer com os outros, o que não exclui as significações construídas pelo próprio sujeito. O processo pelo qual ocorre a aprendizagem na vida cotidiana está associado à imbricação do sujeito na atividade, fator este que levou alguns autores a considerarem a participação nos processos de aprendizagem.

Na perspectiva de Rogoff (2005), é através da observação e participação nas comunidades culturais que as crianças vivenciam os seus processos de desenvolvimento humano. As comunidades culturais não se limitam a grupos de pessoas que possuem algumas características em comum, mas como “grupos de pessoas que têm alguma organização, valores, história e práticas comuns e continuadas” (ROGOFF, 2005, p. 74), sendo, portanto, um grupo marcado pela transição de formas costumeiras de lidar com determinadas situações, de uma geração para a outra. Por isso, utilizando o exemplo da autora, uma comunidade é muito mais do que referir-se a um grupo de pessoas conforme as suas características, por exemplo, “comunidade de ciclistas”, para referir-se aos ciclistas.

É no interior dessas comunidades culturais que as crianças possuem oportunidades para observar as atividades da vida adulta, participando delas e se desenvolvendo conforme as características de cada grupo. Por exemplo, crianças que, desde muito pequenas, têm a oportunidade de conviver com outras pessoas de sua comunidade, sejam coetâneos ou não, observando as relações que estabelecem, mais cedo iniciam a sua participação na vida da comunidade. Rogoff (2005) exemplifica essa situação citando casos em que as famílias desempenham as suas atividades na companhia dos bebês, não esperando eles adormecerem, por exemplo, para executar determinadas tarefas domésticas. Também cita as crianças Kokwet (África oriental) de 2 a 4 anos, que passam grande parte do seu tempo na companhia de outras observando as atividades dos membros mais velhos da família

ou as crianças de 3 a 5 anos da Polinésia que, ao aprenderem habilidades domésticas simples, espera-se que ajudem a juntar as folhas do chão.

No Brasil, a antropóloga Angela Nunes (2011) pesquisou um grupo indígena localizado no Mato Grosso, os A'uwe-Xavante. Os Xavante têm uma organização social baseada em metades exogâmicas, atravessada por um sistema de classes (age-sets) e de categorias de idade (age-grades).

Não têm uma categoria de idade genérica equivalente a 'criança'. Para saber como classificam socialmente as suas crianças e identificam o que parece corresponder à fase etária que entre nós equivale à infância, é preciso recorrer às suas categorias de idade, diferentes para cada um dos gêneros e não quantificadas em anos. Os indivíduos Xavante, incluídas as crianças, podem não saber quantos anos têm mas todos sabem a que categoria de idade pertencem. Embora já existam registros de nascimento com a indicação do ano ainda são as categorias e as classes de idade que situam as várias posições cronológicas e etárias (NUNES, 2011, p. 343).

A marca das comunidades culturais é justamente a cultura e, nesse processo, as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas variam muito dependendo dos princípios de cada grupo. Por exemplo, nas aldeias africanas importa que as crianças observem, circulem e principalmente participem da vida da comunidade e na comunidade indígena investigada por Nunes (2011) não existe uma classificação etária Rogoff (2005) apresenta registros de comunidades de classe média, americanas e europeias, em que os bebês são completamente segregados da vida adulta, passando longos períodos de tempo sozinhos. Em nome de uma cultura de proteção e cuidado, muitas crianças são privadas de compreender as funções da vida adulta e de sua comunidade, vivenciando esse processo mais tardiamente em outros espaços, organizados pelos adultos, nos quais são preparadas para desempenhar tais funções, cabendo à escola desempenhar um importante papel cultural na estrutura das relações sociais. Além disso, na escola, essas crianças são segregadas a partir de limites etários.

Se para Rogoff (2005) observar e participar configuram dois movimentos importantes para o desenvolvimento humano da criança, Brougère e Ullmann (2012) entendem a participação como o envolvimento em atividades compartilhadas, que ocorrem dentro das “comunidades de prática” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 308). As comunidades de prática são grupos que dão sentido e conferem um contexto para a participação dos sujeitos, a qual efetivamente “trama a vida cotidiana” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 308), sendo diferente para cada

participante, que assegura uma gradativa participação nas atividades que exigem mais competência.

Na relação “fazer com o outro”, a observação, o imitar e o fazer com os outros são as formas de participar mais empregadas (BROUGÈRE; ULMANN, 2012) e, no caso das crianças, elas aparecem como participantes legítimas, pois participam

desenvolvendo uma atenção aguçada para o que acontece. A observação não é simples recepção, mas antecipação da participação. Progressivamente, em virtude de seus progressos, a criança se envolve nas tarefas mais complexas, na medida em que deseja, pois deve estar pronta para ela (BROUGÈRE E ULMANN, 2012, p. 312).

Brougère e Ulmann (2012) também tratam da segregação das crianças em relação ao mundo adulto, principalmente na escola, onde as crianças passam por um processo de preparação para a vida adulta ao invés de participarem do cotidiano desse grupo geracional ou, ainda, vivenciam processos definidos pelos adultos, que julgam ser do interesse das crianças. Nessa relação, na perspectiva de Rogoff (2005, p. 41), a participação ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é a partir dela que estas aprendem ou “se transformam”.

A máxima “aprender é participar, participar é aprender” (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 314) implica em diferentes modos de participar, que desencadeiam diferentes aprendizagens no sujeito, mas também têm os seus limites, os quais podem ser do próprio sujeito, que não deseja se envolver, ou do meio, que não oferece oportunidades para a participação, impedindo-o de exercer este movimento na comunidade de prática cultural da qual faz parte (BROUGÈRE e ULMANN, 2012; ROGOFF, 2005)

Entendendo a Educação Infantil como uma comunidade de prática, que proporciona às crianças uma série de experiências, as quais elas vivenciam com os seus pares, com os adultos ou individualmente, desafio-me a buscar os movimentos de participação dos bebês na vida cotidiana, vivida no interior de uma instituição de educação infantil.

Os cientistas ainda não descobriram uma forma de reproduzir um material tão resistente, flexível e leve como fio de seda que origina as teias.

- Prática educativa -

Nós, seres humanos, também não descobrimos outra forma de nos constituirmos humanos sem ser através das relações. Não é possível tornar-se cidadão sem estar envolvido com as situações que nos dizem respeito, assim como não é possível participar da sociedade sem ser participando e dificilmente é possível vivenciar o cotidiano da escola sem estar em relação direta com o que nela acontece: momentos de higiene, de refeições, interações, brincadeiras, disputas, entre outras situações de cuidado e educação. Esses movimentos mostram as crianças enquanto curiosas e espontâneas nas suas ações e que estão construindo as suas aprendizagens por meio de experiências concretas.

Para crianças pequenas, a vida cotidiana é um laboratório contínuo, desde o momento em que acordam até adormecerem. Tudo pode ser descoberto: como segurar com a mão algum objeto, como explorar, como descobrir tudo, cada momento, cada coisa ao seu redor. Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo. Os adultos não precisam inventar coisas extraordinárias, porque, para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir (STACCIOALI e RITSCHER, 2017, p. 159).

Os autores partem de uma concepção de prática educativa a partir do cotidiano das crianças. Entende-se, desse modo, o “cotidiano” como sucessões regulares na jornada da vida, que servem de ponto de referência, ajudando na organização da vida em relação ao decorrer do tempo. Colocando essa compreensão em relação com a prática educativa, Staccioli e Ritscher (2017) destacam que uma escola das crianças (diferentemente de uma escola para as crianças) é aquela que se atém ao cotidiano, em um equilíbrio entre o que acontece dentro e o que acontece fora da escola, uma vez que o cotidiano das crianças é muito marcado pela experiência familiar e por características da vida contemporânea, que conhecemos bem: a pressa, a superficialidade, o foco nas redes sociais, o pouco interesse pelas pequenas coisas e pelas relações com os outros. Nesse sentido, a lentidão, o segredo, a intimidade, o fazer, desfazer e a continuidade são marcas de uma prática educativa a partir do cotidiano, conforme o registro a seguir:

Daniel, que estava no gira-gira, saiu e foi caminhando em direção ao banco, subiu, desceu, subiu de novo e desceu, caminhava de um lado para o outro passando a mão na madeira que constituía o banco. Encontrou sobre o banco um rolo de papel (provavelmente deixado pelas pessoas adultas

para higienização do nariz) com o qual envolveu-se desenrolando. Às vezes ele rasgava um pedaço, amassava e colocava dentro do rolo.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 06.10.2017, p. 173)

Para Daniel, esse momento foi fascinante, sendo algo que pode “acontecer somente se as crianças têm tempo e vão experimentar aquilo que não podem fazer em casa” (STACCIOALI e RITSCHER, 2017, p. 164). De fato, naquele momento, nenhuma pessoa adulta estava observando Daniel, e ele pôde envolver-se o tempo que foi necessário na ação de desenrolar o rolo, interrogar-se sobre como um pequeno movimento com as mãos era capaz de aumentar o tamanho do papel, que mais tarde, transformava-se novamente em algo tão pequeno, capaz de caber no buraco do rolo, refletindo sobre a possibilidade de transformação dos materiais mediante os seus atos.

Entendo que essa concepção abre algumas portas para pensar a participação das crianças no cotidiano da escola, principalmente porque as ações desempenhadas por elas partem dos desejos e necessidades de cada uma, as crianças vivem o seu cotidiano na escola, fazem as suas descobertas independentemente da intencionalidade adulta, o que não exclui a necessidade da presença de um profissional, mas que seja um profissional sem pressa, capaz de compreender que “uma criança com grande inteligência e determinação está colocando em marcha sua vontade de experimentar e compreender o mundo” (STACCIOALI e RITSCHER, 2017, p. 164).

Nesse sentido, falar em prática educativa implica em entender que todas as crianças são sujeitos potentes e com necessidades próprias, o que requer uma organização de tempos e espaços – internos e externos – que ofereçam diversas experiências e atendam as necessidades de movimentação e descoberta

(DELGADO e MARTINS FILHO, 2013), junto a isso, a presença de adultos sensíveis e observadores, capazes de escutar as crianças nas suas diferentes formas de comunicação e de refletir sobre as intervenções a serem realizadas, qualificando assim as ações infantis (RINALDI, 2012; VECHI, 2013).

Os estudos que tem se voltado para o tema da participação dos bebês e crianças pequenas, identificados no “Levantamento da produção” (apresentado no item 2.1 “A participação dos bebês nas produções acadêmicas”) deste trabalho, dialogam com os pressupostos acima apresentados e compartilham o fato de que o espaço educativo é um lugar construído pelas crianças, pois elas interferem e atuam sobre as estruturas, desafiando a lógica dos adultos (COUTINHO, 2010; AGOSTINHO, 2003). Os bebês e crianças pequenas mostram o tempo todo que possuem tempos e modos próprios de organização do pensamento e de soluções para os desafios encontrados, os quais, muitas vezes, surpreendem os adultos (MACEDO, 2016; VASCONCELOS, 2015). São esses bebês e crianças pequenas potentes e plurais (MALLMAN, 2015; PEREIRA, 2015) que desafiam o adulto a ser intérprete das suas ações (RAMOS, 2011), a (re)pensar o tempo e o espaço que passam na escola, pois a potência e pluralidade desses sujeitos desafia o adulto a pensar para além dos limites de quatro paredes de uma sala de aula (GOBATTO, 2011). Esses são os desafios de uma prática educativa que compartilha a concepção de criança enquanto sujeito capaz com autonomia e liberdade para explorar e descobrir, sendo protagonistas dos próprios processos de aprendizagem.

Delgado e Martins Filho (2013) apontam para o fato de que a teoria educacional que orienta a prática educativa com crianças de zero a 3 anos ainda não absorveu a importância de levar em conta aqueles elementos que se expressam em um alto grau de protagonismo infantil. Entendendo que a criança deve estar no centro da prática educativa, os trabalhos de Alves (2013) e de Vargas (2014) opõem-se ao apresentar suas definições: para Alves (2013), a criança é “co-construtora” nas práticas sociais, sendo possível inferir que, para o autor, a centralidade da relação está no adulto enquanto que, para Vargas (2014), o adulto é quem configura-se como “co-partícipe” das relações das crianças, colocando a criança, neste caso, no centro das relações. Na língua portuguesa, o prefixo “co” altera o sentido da palavra, colocando o sujeito em segundo plano. Portanto, o uso que fazemos desses termos ajudam a marcar lugar dos sujeitos nas relações que são estabelecidas. A forma como escrevemos é carregada de sentido, sentido esse

que coloca como referencial para cursos de formação inicial e continuada de professores, corporificando-se nas propostas pedagógicas das escolas infantis e refletindo diretamente na vida das crianças.

O fato é que as vivências das crianças no cotidiano da escola revelam momentos breves e intensos que permitem pensar a participação dos bebês inclusive, e isso é mostrado principalmente através do corpo. As autoras Delgado, Castelli e Barbosa (2015), quando tratam da participação de bebês e crianças pequenas nos festejos do Dia das Crianças⁷⁴, pontuam que estes estão longe de serem “assistentes passivos” (p.87) dos festejos, pois eles exploram os espaços e negociam formas de participar, transformando a organização das programações de modo inesperado pelos adultos. Para as autoras, a participação dos bebês e crianças pequenas, manifestada de formas espontâneas – mesmo nos momentos de regulação dos adultos –, era uma forma de deixar emergir o devir-criança e os fluxos da infância⁷⁵, que escapam à lógica da sociedade estruturada e limitada pela comunicação verbal.

Nesse sentido, cabe a reflexão de James, Jenks e Prout (2000) sobre a importância da corporificação nos processos por meio dos quais as crianças participam da vida social. Para esses autores, o corpo da criança tem uma dimensão para além dos aspectos fisiológicos que marcam a diferença entre crianças e adultos, pois é através dele que elas experimentam o mundo e manifestam-se nele, principalmente os bebês e crianças pequenas.

Para Barbosa (2010), o corpo do bebê, que interliga o afeto, o intelecto e a motricidade, evidencia, de forma muito particular, as singularidades de cada indivíduo. É através desse corpo, que sente e que se expressa, que os bebês e crianças pequenas têm as suas primeiras experiências de vida a partir das práticas sociais desempenhadas na/pela família e escola. É a partir delas que os bebês e crianças pequenas iniciam um processo de participação nas ações sociais desenvolvendo, gradativamente, a autonomia para demonstrar as suas preferências e aprender a fazer sozinhos, como no ato da alimentação: inicialmente, os bebês e crianças pequenas dependem dos adultos, seja através do aleitamento materno ou

⁷⁴ Comemora-se o Dia das Crianças no dia 12 de outubro.

⁷⁵ Em nota de rodapé, as autoras explicam que esses conceitos são abordados por Mozère (2008;2009) com base na obra *Mil Platôs*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980).

de outras formas providas pelos adultos, aos poucos, começam a se alimentarem sozinhos até que conseguem fazê-lo de modo independente dos adultos.

Pensar a prática educativa, com base no cotidiano das crianças, como um espaço de participação, implica em estar atento ao que emerge das relações, das indagações, observações, mediações, descobertas, desafios e observações da vida diária das crianças na escola.

O tempo para tecer a teia é relativo a cada espécie de aranha

- Possíveis tessituras-

Olhar para o cotidiano do trabalho com bebês e encontrar uma prática pedagógica que possibilita momentos de escolha, através dos quais elas participam desse cotidiano, pode ser entendido como grande avanço se considerarmos o processo histórico de atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil. Nesse momento, nos próximos parágrafos, faço uma breve retomada histórica do processo de constituição das creches no Brasil e das concepções de bebê que permeia essas discussões, para retomar, posteriormente a discussão sobre as vivências de fazer escolhas enquanto um elemento da prática educativa participativa.

Autores como Kuhlmann Jr. (1998), Didonet (2001) e Campos, Füllgraf e Wieggers (2006) apresentam fatores históricos, sociais e econômicos que foram determinantes das principais características do modelo tradicional de atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade no Brasil. Essas instituições tiveram suas origens na Europa com forte expansão a partir da segunda metade do Século XIX e a maneira como eram nomeadas revelavam os seus propósitos: *guarderie* na França, *asili* na Itália, *écoles gardiennes* na Bélgica; *guarderia* ainda é a expressão utilizada em vários países latino-americanos e foi a maneira como a Consolidação das Leis do Trabalho (1943) expressou a criação de espaços para as crianças que ainda estavam em período de amamentação: empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deveriam ter um lugar de *guarda* dessas crianças (DIDONET, 2001).

No Brasil, essas instituições eram denominadas de *creches* e atendiam também as crianças órfãs, abandonadas e filhos de mães solteiras. Se no século

XIX, o assistencialismo-⁷⁶, filantropia, higienismo e puericultura eram os princípios de um atendimento de qualidade nessas instituições, aos poucos, à medida em que avançava-se nas discussões sobre as crianças, o seu desenvolvimento e a sua condição enquanto sujeito de direitos na sociedade esses princípios foram se modificando, especialmente no final da década de 1970.

Naquele momento (1970), houve grandes manifestações e lutas pela ampliação dos direitos à educação também para as crianças pequenas, a luta das mães trabalhadoras intensificou-se, exigindo a ampliação e/ou criação de espaços para o atendimento das crianças. Porém, as condições de atendimento às crianças eram precárias: prédios e equipamentos em mau estado de conservação, falta de materiais pedagógicos, baixa escolaridade e falta de formação dos educadores, ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias são alguns elementos apontados por Campos, Füllgraf e Wieggers (2006) que revelam a má qualidade do atendimento, principalmente nas creches vinculadas aos órgãos de bem estar social.

Os altos índices de precarização no atendimento, atrelado a uma política de oferta a baixo custo, fez com que grupos sociais ligados às Universidades e demais profissionais da educação iniciassem um processo de olhar para as crianças, trazendo-as para o centro das discussões. Nesse movimento Campos, Füllgraf e Wieggers (2006) pontuam a necessidade em “basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas” (p. 90). Nesse âmbito, formularam-se os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e que foram, em grande parte, mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996). A partir desse momento, as creches no Brasil ganham, pelo menos politicamente, uma nova concepção, entendida no campo teórico da educação e assentada na díade cuidar e educar que desde então constam os documentos oficiais⁷⁷.

⁷⁶Proposta educacional para a infância pobre. A educação não era sinônimo de emancipação, mas partia de uma concepção preconceituosa da pobreza, que por meio de um atendimento de baixa qualidade pretendia preparar os atendidos para permanecer no lugar social que ocupavam (KUHLMANN, 1998).

⁷⁷ Por enquanto, encerro essa retomada histórica que teve com o objetivo situar o leitor no que se refere à origem das creches no Brasil. Acredito que o Capítulo 2 sobre o referencial teórico desta pesquisa, bem como as demais reflexões tecidas até o momento dão conta de situar o leitor sobre o

Especialmente no que se refere à concepção de bebês, sujeitos atendidos por essas instituições das quais venho falando, Castelli e Delgado (2017) discutem, com o apoio de autores da História da Infância e dos Estudos da Infância, as concepções de bebês existentes na realidade brasileira, desde séculos passados, e que ainda têm desdobramentos hoje, na sociedade. Corroboro com o ponto de vista das autoras que afirmam o quanto os bebês passaram a ser valorizados como sujeitos de direitos desde a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), o que foi se desenvolvendo até a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e provocando desdobramentos na legislação brasileira, principalmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Porém, ainda há muito que se fazer para que esses bebês sejam vistos nos cursos de formação de professores, ou ainda, quando são vistos, pensarmos em quais são os bebês que estão sendo mostrados.

De forma breve, retomo as quatro concepções de bebê apresentadas por Castelli e Delgado (2017):

- a) *O bebê das amas de leite*: aqueles que, logo após o nascimento, eram entregues a outras mulheres, chamadas de amas de leite, para serem amamentados e cuidados até os 6 anos de idade. Na Europa, a amamentação era vista como uma prática não digna de uma dama e as amas de leite eram oriundas de classes sociais menos favorecidas economicamente, especialmente das zonas rurais e havia uma relação comercial entre a ama de leite e a família do bebê. Essa prática foi trazida ao Brasil pelos portugueses e, no nosso país, a ama de leite geralmente era uma mulher negra, escrava e recém-mãe, por ser escrava essa mulher não recebia pagamento pelos cuidados prestados. Os bebês das escravas negras eram carregados pelas mães enquanto trabalhavam; aqueles que frequentavam a casa grande contavam com melhores condições de vida até os seis anos de idade (quando passavam a ser tratados como os escravos adultos); e os bebês das escravas que se tornavam amas, muitas vezes, eram destinados à Casa da Roda dos

que é e como vem sendo desenvolvido o trabalho nas creches atualmente no Brasil. Foram muitas lutas até que a creche fosse reconhecida no campo educacional, e não mais da assistência social, portanto seria um grande e triste retrocesso histórico se isso acontecesse novamente.

Expostos (instituições que acolhiam crianças deixadas anonimamente pelos seus familiares);

- b) *O bebê dos especialistas:* com o intuito de realizar um controle populacional e caminhar em direção à civilização, a população do século XVII enxergou nas crianças uma possibilidade de mudança na organização social. A partir disso, começaram a ser lançados inúmeros estudos da Psicologia, Biologia, Educação e Pediatria em forma de manuais com normas de civilização, orientações para cuidados maternos e estágios de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, suscitando um desenvolvimento universal e linear do ser humano, construindo assim a representação sobre o que seria um bebê ou uma criança normais. A partir dessa concepção, tem-se a ideia de bebês frágeis e dependentes, pois tal concepção era divulgada a fim de controlar a mortalidade e a pobreza. Em termos educacionais, as práticas higienistas ganham força sob a justificativa de prevenir doenças e evitar mortes;
- c) *O bebê das mães:* a partir da metade do século XX, os estudos começaram a perceber o bebê na capacidade de fazer vínculos e aos poucos a relação mãe-bebê foi sendo compreendida como essencial para o bom desenvolvimento do bebê. As famílias, principalmente as mais ricas, fecham-se em torno dos bebês, promovendo o status da mulher-mãe e evitando a promiscuidade; organiza-se um conjunto de profissionais em torno da educação dessa criança. Há aqui um contraponto com as instituições para crianças até seis anos, que passam a ser desconsideradas, porém, esse era o lugar para as crianças pobres, já que suas mães não se configuravam como portadoras de qualificação cultural, capazes de exercer uma função pedagógica com as crianças;
- d) *o bebê das creches:* as instituições para receber as crianças tiveram incentivo das exposições internacionais⁷⁸ e o aumento da urbanização,

⁷⁸ Eram encontros com representantes de vários países, nos quais o país sede reunia o que existia de melhor enquanto produtos e atributos da modernidade a fim de considerar-se uma nação civilizada. A exposição dos países era avaliada por uma comissão organizadora. As instituições de educação infantil eram apresentadas nessas exposições como modernas e científicas, como modelos de civilização. A primeira exposição foi em Londres, em 1851, e, em 1922, o Rio de Janeiro sediou tal exposição (KUHLMANN, 1998). Porém, não encontrei detalhes sobre como estava organizada a exposição do Brasil.

com a industrialização e consequente aumento da pobreza como fatores que impulsionaram a sua criação, especialmente na segunda metade do século XIX. Esses espaços eram destinados aos filhos das mães trabalhadoras, consideradas incapazes de cuidá-los, por isso, a escola era um *mal necessário* pois esta seria a possibilidade de melhores condições de vida. Nessas condições, essas crianças eram atendidas por meio de práticas assistencialistas, as quais perduram até os dias de hoje, mesmo que a luta pelos direitos das crianças tenha avançado e que a educação seja compreendida como um direito de todos.

Considerando o exposto pelas autoras, as práticas de educação e cuidado de bebês, que foram sendo construídas ao longo dos tempos, representam um processo histórico, político e econômico em que olhar para as crianças significava atender ou sanar determinados problemas sociais ou reforçar determinados padrões de vida. Percebe-se um movimento de exclusão e de inferioridade dos bebês de famílias pobres, trabalhadoras e negras aos quais se sobressaem como modelo os bebês das famílias brancas com alto poder aquisitivo. Além disso, se formos olhar para a infância indígena no Brasil, essa sofreu e vem sofrendo até hoje com mortes em massa na luta pela terra e com procedimentos de escolarização impostos por uma cultura branca e europeia.

Dessas práticas, decorrem concepções de infância, de criança e de currículo para a educação infantil. Em relação aos bebês ainda há muito que se avançar para desconstruir o lugar da incapacidade e da fragilidade. A título de ilustração do que venho pontuando, compartilho o excerto de um trabalho acadêmico produzido recentemente ao longo do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil⁷⁹:

A sala dos bebês constituía-se de um espaço pequeno, com piso de madeira, duas janelas de metal com vista para o pátio e para a rua em frente a escola. Internamente possuía uma janela de vidro com cortina. Essa janela ficava à uma altura em que os bebês não conseguiam enxergar o outro lado sem que estivessem no colo das educadoras. Na sala havia vários berços, um tapete emborrachado de espessura fina, um armário alto com portas e gavetas para guardar materiais pedagógicos, cobertores, brinquedos considerados um pouco “perigosos”, pois continham pontas,

⁷⁹ Curso ofertado por meio da rede Nacional de Formação de Professores em parecia com a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação em várias Universidades do Brasil cujo compromisso está em assegurar uma formação continuada que contemple a especificidade da Educação Infantil.

peças pequenas, que eram ofertados em diferentes momentos. A televisão e o aparelho de DVD ocupavam uma mesa grande que dividia o espaço com pertences particulares dos bebês (mamadeiras, chupetas, toalhinhas, etc.). Também contava com um espelho na parede próxima à porta de entrada. A decoração da sala recebia temas midiáticos, um grande painel de tecido azul e, no centro, a imagem dos personagens do musical *Galinha Pintadinha* (...). O cuidado com os bebês, a higienização, a alimentação e o “controle” (ficarem tranquilos por perto) caracterizavam o trabalho e a rotina do berçário na educação infantil. (FIDENCIO e CANCIAN, 2017, p.41).

As acadêmicas do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil vivenciaram o desafio de construir um Plano de Ação Pedagógica ao ser implementado em seu contexto de trabalho, a partir do qual resultaria o trabalho final do curso. Fidencio e Cancian (2017) trabalharam sobre a prática pedagógica com bebês e as autoras narram uma série de práticas desenvolvidas com os bebês a partir das provocações e reflexões desenvolvidas ao longo do curso, concluindo que:

Compreendemos que ao docente cabe manter um olhar atento, cuidadoso e sensível, não que antecipe, mas que preveja ações que oportunizem aos pequenos um espaço de vivências, possibilidades, interações e de encontros com as diferentes linguagens e experiências lúdicas. A pesquisa mostra que os espaços oferecidos pela instituição nem sempre contemplam as melhores condições para os sujeitos que estão ali. Por isso, é necessário buscar alternativas que possibilitem a melhor qualidade destes espaços e das condições para a realização do trabalho. Muitas vezes algumas trocas e substituições deixam o ambiente mais bem organizado para os bebês e ampliam as possibilidades e as alternativas dentro do espaço (FIDENCIO e CANCIAN, 2017, p. 65).

Os fragmentos do trabalho de Fidencio e Cancian (2017) revelam a presença de muitas das concepções de bebê apresentadas por Castelli e Delgado (2017). Por isso, afirmo que é um grande salto qualitativo pensar em uma organização do trabalho pedagógico na qual os bebês possam fazer escolhas.

Ao presenciar o envolvimento das crianças nas situações de higiene pessoal de outros colegas, passei a refletir sobre como participar ou não de uma determinada situação, no cotidiano da escola, está mais relacionado a uma questão de interesse, vontade ou curiosidade, o que é demonstrado pelas crianças através das expressões corporais, e não de obrigação ou sugestão dos adultos, acontecendo independentemente do movimento destes. A seguir, alguns registros que evidenciam tais colocações:

Enquanto a educadora saía com Helena, a educadora da Turma Laranja entrou com a Betânia, pedindo se poderia dar

um banho nela, o que foi autorizado pela educadora da Turma Vermelha. Betânia entrou no colo, acompanhada de Mariana e Enzo, Mariana dizia: - *"A gente vai ajudar a dar banho na Bethânia"* (...) Enquanto eu filmava o Banho de Bethânia, Mariana, Enzo olhavam a educadora conduzir o momento. Ana ficou parada na sala, olhando o grupo e Helena e Daniel vieram olhar a filmagem (...) Daniel tentou subir no balcão para olhar o que acontecia e Enzo que estava perto, colocou as mãos nas costas dele, num movimento de garantir sua segurança. Enquanto isso Bolívar chegou e a bolsista foi recebê-lo, Daniel logo foi em direção a porta, mas retornou, encontrando Enzo e lhe mostrou um brinquedo que tinha nas mãos. Ana estava na porta dos fundos conversando com algumas crianças da Turma Amarela que estavam no jardim. Daniel novamente subiu no balcão e Enzo o segurou. Quando Daniel saiu, pegou Enzo pela mão e o levou até um espaço aonde haviam peças pequenas de madeira e alguns animais de borracha. Daniel mostrou duas peças à Enzo e quando ele ia pegar ele saiu correndo, Enzo correu atrás de Daniel que sorria durante a brincadeira de pegar (...). Certo momento Daniel pendurou-se no armário para espiar Bethânia e a bolsista chamou: - *"Desce não se pendura assim"*, a educadora o pegou no colo dizendo: - *"Você quer olhar ela? Então vem"*. Enquanto Daniel olhava ela dizia: - *"Ela fez xixi e veio tomar um banho na nossa banheira pra relaxar o corpo. Tu toma banho em casa? Lava o cabelo? E a orelha? E a perna?"*. Enquanto a educadora perguntava Daniel fazia movimento afirmativo com a cabeça e tocava as partes do corpo que eram nomeadas. Quando terminara o banho, a educadora ficou na sala limpando a banheira e Daniel ficou ao seu redor, ela então comentou: - *"Quer tomar banho?"* Daniel ficou contente com a proposta, dava pulinhos e puxava a camiseta tentando erguê-la, para tirar e tomar um banho. A educadora percebendo a empolgação dele comentou: - *"Então tá, vamos tomar banho"* e organizou o espaço para dar um banho nele. Daniel gostou da experiência, sorria enquanto a água da torneira caía sobre suas mãos. Certo momento Helena pediu colo para a bolsista e apontava para a banheira dizendo: - *"Água, banho"*. Enquanto Daniel tomava banho, Helena fez várias tentativas de subir na banheira "escalando o armário". A bolsista pegou ela no colo e comentava: - *"É o colega tomou um banho"*. A bolsista então afastou-se com Helena no colo e ela apontava para a banheira resmungando: - *"Água, banho"*, a bolsista perguntou: - *"Você também quer tomar banho?"* mas a educadora comentou: - *"Agora não dá Helena, é hora de ir na pracinha. Você gosta da pracinha? Vamos lá?"* Helena, fez um bico com os lábios, parecia estar descontente e foi caminhando, contrariada para a pracinha (Diário Descritivo Narrativo, 06.10.2017, p. 171).

Considerando então, o referencial teórico que entende as crianças como participantes no seu cotidiano, que afetam e são afetadas pelas sociedades culturais com as quais interagem, Corsaro (2011) pontua que uma mudança importante na vida das crianças é a movimentação fora do âmbito familiar. No caso das crianças participantes da pesquisa, elas estavam vivenciando uma mudança significativa da sua vida: estavam frequentando a escola. Muitas delas estavam em seu primeiro ou segundo ano escolar, vivenciando um momento de muitas descobertas, sobre o que se pode fazer, como e com quem, uma vez que, na escola, vivenciam situações e possibilidades de experimentação diferentes daquelas vivenciadas no cotidiano familiar.

Em síntese, ao longo deste capítulo, procurei analisar como vem sendo entendida/discutida a questão de participação dos bebês nas pesquisas acadêmicas e também nos referenciais teóricos já consolidados sobre o tema. Ao olhar para os Grupos de Pesquisa registrados no CNPq, observei que diferentes áreas do conhecimento estão interessadas na discussão de temáticas relativas aos bebês e seus processos de desenvolvimento e escolarização, porém é preciso cautela ao considerar essas produções, pois se tratam de objetivos investigativos diferentes, embora contribuam para a construção de novas imagens sobre a infância e as crianças.

Nesse sentido, ao constatar uma considerável ausência de linhas de pesquisa que abordem a participação e/dos bebês nos Grupos de Pesquisa da área da Educação, percebo a importância e necessidade de investigar esse tema, principalmente em contextos escolares, uma vez que essa busca evidencia a carência de investigações desse caráter.

Quanto aos trabalhos de diferentes natureza – artigos em anais de eventos, dissertações e teses – eles apontam várias possibilidades para pensar a participação das crianças na escola infantil, confirmando a ideia de que não há espaço para afirmação do tipo “*As crianças não participam*” para justificar o não envolvimento delas nas propostas, mas nenhuma pesquisa considerou a participação dos bebês no cotidiano da escola infantil como tema principal, sendo este um campo profícuo para ampliarmos a compreensão sobre a participação dos bebês e a partir desses entendimentos, contribuir para a oferta de uma Educação Infantil que os reconheça e os respeite nas suas ações.

Fazendo parte de um sistema cultural, seja da família ou da instituição que o acolhe, bebês e crianças pequenas manifestam os seus desejos, construindo formas de participar das ações cotidianas. Daniel, Helena e Leonardo manifestam curiosidade sobre o que está acontecendo, ao mesmo tempo em que também desejam ser partícipes de tais práticas. O que acontece com o desejo de cada uma dessas crianças é extremamente variável, pois a mesma pessoa adota posturas diferentes, ora negando o desejo de Helena e ora atendendo a curiosidade de Leonardo.

Na sequência, desenvolvo os aspectos relacionados ao papel dos adultos frente aos movimentos de participação das crianças, por ora, fiquemos com o registro de como as crianças se mobilizam a participar a partir da curiosidade sobre o que acontece ao seu redor.

Nesse momento, retomo a imagem da teia com os movimentos de participação dos bebês, lembrando que as situações de participação, indicadas na teia por um marcador, compõem as dimensões de análise denominadas de “jeitos de brincar”, “acolhimento” e “mudança da prática educativa”. Esse conjunto de situações de participação e, consequentemente, as dimensões de análise, são sustentadas pelos aspectos teóricos apresentados ao longo deste capítulo.

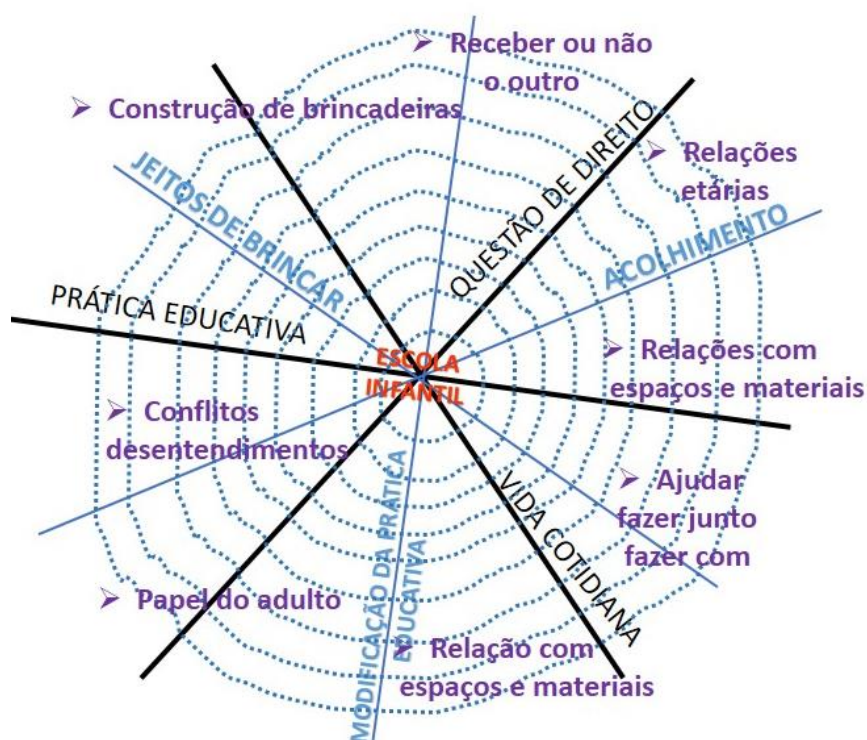


Figura 9 – Teia completa com os movimentos de participação dos bebês.
Fonte: Elaborado pela autora.

Nos próximos capítulos, apresento as três dimensões de análise, construídas a partir da investigação e a interlocução com os referenciais teóricos apresentados neste capítulo, evidenciando diferentes nuances dos modos de participação dos bebês no contexto dessa investigação. Primeiramente, abordo questões relacionadas aos jeitos de brincar, envolvendo a construção da brincadeira, os conflitos e as relações etárias, depois aspectos relacionados ao acolhimento na inserção à escola e nos momentos diários de chegada, em relação às pessoas que visitam a instituição, bem como às outras crianças, independente do movimento dos adultos, apontando para aspectos a serem discutidos no capítulo relacionado à possibilidade de mudança da prática educativa a partir dos movimentos de participação dos bebês.

3 Jeitos de brincar: construção de brincadeiras, conflitos e relações etárias

“O que foi?”; “- Esse bebê tá querendo pegar nossas coisas”

Cecília da T. Azul chegou e Daniel foi até a porta recebê-la. Enquanto ela entrava ele pulava e batia palmas, Cecília não fez muita questão da recepção e logo foi ao encontro de Nathália, colega da sua turma, que já havia chegado. As duas brincavam com as panelinhas e caminhavam de um lado ao outro da sala, pareciam estar se localizando, descobrindo o que havia na sala, estudando quais eram as possibilidades para brincar. Caetano, que segurava um pires e uma xícara seguia as meninas, enquanto ele as observava fazia de conta que tomava algo na xícara.

Caetano veio em minha direção e alcançou-me o pires com a xícara, fiz de conta que tomei o que ele havia me servido e devolvi, ele deu uma volta na sala e retornou oferecendo-me a xícara. Enquanto ele fazia isso, não perdia Cecília e Nathália de vista.



Isabel aproximou-se de Cecília e Nathália. Ela entrou no espaço embaixo da bancada, aonde as duas construíram a casinha e Cecília disse “Vamos ver outro lugar” e saíram. Enquanto eu filmava Isabel se movimentando no espaço da casinha Cecília disse “Vou buscar os

móveis tá”. Elas então pegaram os brinquedos e levaram para o outro lado da sala e os organizaram sobre um balcão. Caetano foi para o tatame, onde envolveu-se com Theodora, que cantava juntamente com Elís e Helena.



Ana brincava no balcão ao lado, aproximou-se das meninas e queria pegar um dos móveis, Nathália utilizava seu corpo como barreira para que Ana não pegasse o móvel. Nathália tentava ser delicada ao dar alguns empurrões para Ana sair e dizia “Sch! Não mexe”, mas Ana era insistente, dava a volta e tentava pegar os brinquedos pelo outro lado. Em certo momento, Ana pegou a bolsa que estava sobre o armário e Nathália a pegou rapidamente e a ergueu. Enquanto estava com os objetos sobre a cabeça olhava aflita para todos os lados, parecia pedir ajuda. Cecília que ainda trazia alguns objetos para a brincadeira perguntou: “- O que foi?” e Nathália respondeu: “- Esse bebê tá querendo pegar nossas coisas.” Cecília saiu rindo e colocou a mão na testa balançando a cabeça.





Uma das pessoas adultas percebeu a situação e disse: “-Nathália, você não quer que a Ana pegue os brinquedos?” Nathália moveu a cabeça negativamente, e ela continuou: “-Aqui a gente reparte os brinquedos, assim como vocês estão brincando com os brinquedos da Turma Vermelha, vocês também têm que emprestar para eles. Certo Nathália?” Nathália fez um sinal afirmativo com a cabeça e a pessoa adulta concluiu: “- Então está, combinado”.



Enquanto conversavam, Ana mexia no armário, abrindo e fechando as portinhas; ela tinha um frasco pequeno que colocava e retirava do

armário. Ana tropeçou nos próprios pés e caiu. Quando se levantou interessou-se por algumas garrafas que havia na prateleira do armário, sentou-se e brincou com as garrafas. Cecília e Nathália, organizaram a casinha do outro lado do armário, e como ele possui umas “portinhas” móveis, elas as fecharam, de modo que Ana não intervísse na brincadeira.



Ana percebeu que essa não era uma boa estratégia. Talvez por já conhecer o móvel da sua sala, logo abriu a portinha e “deu de cara” com as meninas.





Depois de mais alguns minutos abrindo as portinhas e as meninas fechando, Ana saiu e sentou-se no tatame. Ela foi olhar alguns livros de história com Helena e Caetano, enquanto Cecília e Nathália brincaram por mais um longo tempo (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 29.08.2017, p. 84-89).

A partir do episódio que abre esta seção, eu questiono: Ao me oferecer algo para tomar, Caetano estaria buscando uma estratégia para inserir-se na brincadeira de Nathália e Cecília? Queria ser visto por elas? Mostrar a elas que ele também sabia brincar? Por que esse bebê que pega as coisas é visto como uma ameaça à brincadeira das meninas? Os movimentos das crianças indicam que tanto Isabel quanto Ana construíram suas estratégias não verbais para participar da brincadeira, as quais não foram bem aceitas pelos maiores. Cecília e Nathália, por sua vez, construíram estratégias, também não verbais, para não aceitar as crianças pequenas na brincadeira? Por que isso me leva a pensar na participação dos bebês?

A partir desses questionamentos, desenvolvo, no decorrer deste capítulo, algumas reflexões sobre as brincadeiras enquanto um elemento da vida cotidiana das crianças, em que as relações com as outras crianças constituem-se espaços de participação, em que ações como buscar seu espaço nas relações, organizar argumentos, entrar em conflitos, ser respeitadas, buscar, ou não, a presença uns dos outros, tomar iniciativas, entre outras estratégias, tornam as brincadeiras próprias das crianças, colocando-as como partícipes por excelência desses momentos.

As pesquisas de Corsaro (2011) sobre as culturas infantis apontam a presença de dois temas centrais: as constantes tentativas que as crianças fazem para obter o controle de suas vidas e as tentativas de compartilhar esse controle com as demais. Esse movimento de controle e compartilhamento foi observado pelo

pesquisador em uma ampla variedade de atividades nas rotinas culturais das crianças com as quais conviveu. Nessa pesquisa, esses elementos também aparecem, mas especificamente nos contextos de brincadeira.

Os estudos de Musatti (2011) sobre as trocas que ocorrem nas brincadeiras *de faz de conta* evidencia o quanto a distribuição dos papéis em tais brincadeiras é marcado por essas relações, ora de controle, ora de compartilhamento. A pesquisadora também pontua que a presença do adulto no espaço da brincadeira não impede as trocas entre as crianças, tampouco momentos isolados entre elas, pois o adulto trata-se de “um companheiro particular, quase sempre disponível, que nunca discute os projetos das crianças” (MUSATTI, 2011, p. 99). A menção à presença do adulto se faz importante uma vez que as crianças, não obtendo sucesso no controle da brincadeiras com os pares, os procuram, pois sabem de sua função, evidenciando o quanto, através das brincadeiras, as crianças sentem-se na condição de participantes do contexto social e capazes de definir o que irá acontecer.

Sobre esse aspecto, Savio (2013, p. 243) pontua a necessidade de “observar a brincadeira como lugar de expressão por excelência do ponto de vista infantil, por isso como uma referência imprescindível para realizar a participação das crianças” uma vez que a brincadeira, além de ser uma possibilidade de a criança exprimir o seu ponto de vista “é também a única [possibilidade] na qual podem ter o controle e realizar escolhas” (p. 248), reiterando essa marca das culturas infantis.

Considerando essas reflexões, entendo que a participação dos bebês entre si e na relação com as outras crianças são marcadas por diferentes formas, ora uns sendo mais passivos que outros, ora desempenhando funções sociais mais periféricas nas brincadeiras. Assim como na vida adulta, as disputas por poder e controle nem sempre são harmoniosas e a contento de todos, nas relações dos bebês isso também acontece, por isso os conflitos e as relações etárias aparecem como marcas na construção dos jeitos de participar das brincadeiras.

O que marca os modos de participar desses bebês é alusivo à oportunidade de relacionar-se entre si e com os outros em diferentes espaços e com diferentes materiais, tendo uma ampla possibilidade de tecer diferentes relações na escola. Talvez, em um contexto de escola infantil que não compreende a interação e a brincadeira como eixos norteadores do trabalho pedagógico, em que os bebês são privados da interação com os próprios colegas da turma ou outras crianças da

escola, apareçam outras marcas nos modos de participar das brincadeiras. O que desejo reiterar aqui é que os achados desta pesquisa não podem ser universalizados, pois dependem do contexto em que foram gerados, outrossim, o espaço educativo que acolhe bebês precisa prever espaços de interações e brincadeiras, uma vez que é através delas que esses sujeitos constituem-se na linguagem, na corporeidade e na subjetividade.

Muitas vezes, para poder brincar, as crianças precisam apropriar-se de um conjunto de elementos para que a brincadeira seja desempenhada, necessidade essa que se inscreve na cultura lúdica. Para Brougère (1998, p. 107), “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular”. As ações de Isabel e Caetano, de aproximar-se das crianças maiores, por exemplo, podem ser entendidas como uma forma de aproximar-se do contexto de brincadeira, sendo que essas crianças, mesmo não estando inseridas diretamente na brincadeiras das crianças maiores, realizam movimentos que aos poucos lhes colocam na condição de brincantes com as meninas maiores. Esse processo não é instantâneo, no sentido de “olhou- aprendeu-executou”, mas é uma construção que se dá nas relações que as crianças estabelecem, daí a importância de as crianças interagirem com outros grupos etários no interior das escolas infantis e não serem segregadas pela sua idade.

Retomando os elementos da cultura lúdica, as brincadeiras das crianças maiores diferem das intervenções de Isabel e Caetano, porque essas crianças já avançaram em relação a algumas construções simbólicas. Nesse sentido, o termo “avançar” não está relacionado a uma sucessão de etapas a serem vencidas, mas a uma construção própria dos modos de brincar, que podemos compreender a partir de Vygostki (1984) e de Musatti (2011): é possível perceber o processo de construção da brincadeira simbólica, que vai desde a exploração das propriedades físicas dos objetos, pelas crianças menores, às simples trocas entre as crianças e às mais complexas formas de compreensão da definição de papéis nas brincadeiras de faz de conta, por crianças maiores.

Por outro lado, isso não significa que, quando ficarem maiores, Isabel e Caetano irão brincar do mesmo modo que as meninas maiores, pois as culturas lúdicas são ressignificadas pelo grupo de brincantes, fazendo com que cada criança ou grupo de crianças possua modos próprios de inscrever-se na cultura. Assim, as experiências vividas por cada uma dessas crianças, são determinantes para que

elas consigam desenvolver a brincadeira, porém – e isso é maravilhoso – resultam em diferentes jeitos de brincar, trazendo à tona esse elemento das culturas infantis. Corroborando com Corsaro (2002, 2011), as brincadeiras são um espaço de ação e interação das crianças entre e si e com o mundo, através das quais elas se apropriam e recriam os elementos da cultura.

Não há dúvidas de que a brincadeira é um elemento presente no dia a dia das escolas infantis. Mas como isso aconteceu? Por que a brincadeira é tão importante? Quais são os seus usos e contribuições para as crianças? Benjamim (1984), Brougère (1998) e Delalande (2009) pontuam que a presença das brincadeiras nas escolas infantis é fruto de um processo histórico de institucionalização das crianças, para quem, nessa condição, o tempo precisava ser produtivo. O brincar que até então era visto como algo fútil, associado à perda de tempo e, em oposição ao trabalho, – marca do mundo adulto – adquire um caráter de “pedagógico” e, desse modo, poderia contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Esse caráter de “pedagógico” é dado à brincadeira porque ela é vista de um olhar adultocêntrico. Para Delalande (2009), a ideia da necessidade de educação é dos adultos e é deles que nasce a ideia do jogo como instrumento de aprendizagem, estando em total desacordo com os interesses das crianças, que não buscam no jogo a sua utilidade pedagógica, mas o prazer por ele proporcionado. O jogo ou a brincadeira, quando associados unicamente às aprendizagens escolares, se distancia do proposto por Brougère (1998) em relação à cultura lúdica, empobrecendo as experiências das crianças.

Essa dimensão apontada pelos autores está muito presente nas escolas. No registro a seguir, é possível observar essa postura de “ensinar” durante as brincadeiras:

No momento de entrar na sala, Helena me pediu colo, sentei-me com ela e ela ficou um tempo deitada, e nessa condição observava a educadora que organizava as crianças em círculo e distribuía uma argola para cada um. Logo, a educadora saiu do círculo para buscar outro material



que iria utilizar, mas não o encontrou e sua expressão facial evidenciou uma frustração com o acontecimento. Enquanto a educadora procurava o material que queria ou outra possibilidade para substituí-lo, as crianças brincavam com as argolas, Caetano passava o braço pela abertura da argola, Heitor a colocava na cabeça, Isabel que estava sentada, flexionou a perna e colocou uma argola sobre cada joelho e Helena, que a essa altura já havia saído do meu colo e se juntado ao grupo, a colocava em frente a boca e emitia alguns sons. A educadora retornou com alguns porongos pequenos (também conhecidos por cabaças) e chamou a atenção de todos, segurando uma argola na palma da mão e escondendo uma cabaça dentro. Ela fez isso repetidas vezes e desafiou as crianças a fazer também: “-Agora todo mundo olha aqui pra profe, ó! Vamos fazer assim, quem consegue?”. Depois ela trouxe alguns prendedores. Heitor colocou alguns na sua roupa e juntou todas as argolas que estavam disponíveis, colocando-as em ambos os braços. Com os braços “endurecidos” ele girava com os braços abertos, desequilibrava-se, caía sentado e dava gargalhadas. A educadora insistia em “ensinar” a brincadeira, chamando as crianças para observar o que ela fazia. Porém, os movimentos de Heitor foram tão empolgantes, que motivaram as crianças a brincar de outros jeitos, o que fez com que a educadora desistisse dos seus ensinamentos.



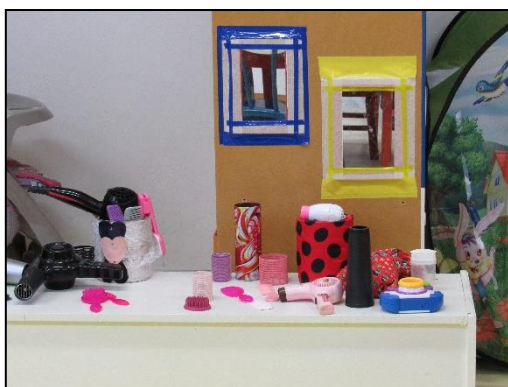
(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 17.10.2017, p. 211).

Esse registro de pesquisa evidencia que “o brincar ainda é compreendido como uma atividade binária, ora para distração, ora para ocupação e educação das

crianças” (MONTEIRO E DELGADO, 2014, p. 113). Tal postura faz com que os movimentos de criação das crianças não sejam percebidos como de participação em relação ao que foi proposto pela educadora.

De modo geral, na turma em que a pesquisa foi realizada, havia um movimento de respeito aos processos de criação das crianças, pois todos os dias a educadora organizava um espaço com materiais diversos, os quais ficavam à disposição delas para que pudessem explorá-los a sua maneira e, aos poucos, no decorrer da manhã esses materiais eram substituídos por outros.

A sala estava organizada do seguinte modo: tapete musical no tatame e potes de plástico virados com a abertura para baixo e sobre eles colheres grandes. Em outro espaço havia um tapete de feltro amarelo com materiais diversos: garrafas sensoriais, peças arredondadas pequenas e pretas e argolas de acrílico. Sem dúvidas o tapete musical foi a sensação da manhã, pois as crianças tocavam nele e era possível ouvir uma música.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 15.08.2017, p. 41)

Uma vez que, nas escolas infantis, a brincadeira está (ou deveria estar?!⁸⁰) no centro das relações educativas, desde a perspectiva da cultura lúdica e das culturas infantis⁸¹, estas constituem-se espaços de participação, em que podem realizar as

⁸⁰ Faço essa provocação pelo fato de que, em muitas escolas infantis, outros elementos estão no centro, como por exemplo, os processos de alfabetizar. Nesse sentido, esta tese também é uma defesa de que as crianças devem brincar e, por isso, mesmo que exaustivamente, retomo as políticas públicas, que bem ou mal, asseguram esse direito.

⁸¹ A cultura lúdica é construída através das brincadeiras, sendo um conjunto de regras ou normas próprias que cada sujeito adquire ou domina no durante uma situação de jogo, podendo variar de acordo com o contexto em que o jogo é desenvolvido (BROUGÈRE, 1998), assim, uma brincadeira de que é conhecida como “Amarelinha” em uma determinada região do país, pode também ser chamada de “Sapata” em outra, mas exigem a presença de algumas regras em comum para que a brincadeira aconteça. As culturas infantis (CORSARO, 2011) representam a maneira como as crianças inserem-se no mundo, produzindo e reproduzindo cultura a partir das suas ações.

suas escolhas, talvez os únicos em que as crianças realizam esse movimento autonomamente, sem a intervenção ou direção dos adultos. É durante as brincadeiras que as crianças tem a liberdade de criar estratégias para inserir-se nos grupos e independentemente da idade, disputam para fazer valer as suas escolhas e os seus interesses, o seu direito de brincar com aquele brinquedo ou com aquele colega. Relações e escolhas que ultrapassam as intencionalidades pedagógicas previstas ao propor determinados espaços e materiais para brincar.

Em um mapeamento sobre as propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil, Barbosa (2009) evidenciou que historicamente os referenciais teóricos para a Educação Infantil têm sido a Psicologia do Desenvolvimento e a História, únicos campos teóricos convocados a explicitar a concepção de educação infantil. Especificamente no campo psicológico, utiliza-se referenciais que estudam os processos de aprendizagem, a saber L.S. Vygotsky, J.Piaget e H.Wallon.

Um exemplo disso está relacionado com o uso dos conceitos de desenvolvimento potencial, desenvolvimento real e mediação, advindo da Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 1988). Para essa teoria, o desenvolvimento das crianças ocorre de duas formas, uma delas é baseado naquilo que ela já sabe fazer sozinha – real – e na outra é baseado no que ela pode fazer com o auxílio de parceiros mais experientes – potencial. A ideia é que os processos de aprendizagem devem ocorrer através da interação entre os sujeitos, em um processo de mediação. A aprendizagem seria a passagem de um nível proximal para um nível real de desenvolvimento. Em muitos casos, a ideia do desenvolvimento proximal está associada à figura do adulto, professor, enquanto responsável pela intervenção no processo pedagógico. Nas palavras de Oliveira (2009, p. 64) “o professor tem o papel explicito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos”, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente

Sendo assim, a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovam a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a educação infantil poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2009, p. 69).

Entendo e reconheço a importância desses elementos para a compreensão do desenvolvimento infantil, porém, ao mantê-la única e exclusivamente como aporte teórico para o trabalho com as crianças, corre-se o risco de tratar a brincadeira das crianças apenas com fins pedagógicos voltados ao desenvolvimento e a aprendizagem, e pior, centrando na figura do adulto a responsabilidade por tal desenvolvimento e aprendizagem⁸². No caso dos registros desta pesquisa, se tomarmos por base o fato de que as crianças aprendem nas interações umas com as outras, e que, uma pode ser o parceiro mais experiente da outra, para quem delegaríamos o título de “mais experiente?” Para aquela criança que tem mais idade? Para aquela que já sabe falar? Para aquela que consegue deslocar-se com mais agilidade? São tantos os elementos que permitem enxergar as crianças como “experientes”, independentemente da idade, que fica difícil compreender a lógica desenvolvimentista quando se entende a criança como produtora de uma cultura própria e partilhada entre os pares.

As propostas curriculares que se fundamentam nos padrões do desenvolvimento humano o dividem em algumas dimensões, as quais têm servido como referência para pensar a organização da educação das crianças pequenas, a saber: dimensão cognitiva, afetiva, social e motora (BARBOSA, 2010). Nesse sentido, essa divisão tem servido para compreender as crianças de modo fragmentado. Nas palavras de Barbosa,

Trata-se de um radical desafio, pois exige compreender o currículo não apenas como um plano prévio de ensinar a vida, mas também como abertura à experiência de viver, junto com os bebês e as crianças pequenas, as situações propostas. A dificuldade está em mudar nossa concepção de currículo como “fabricação” do humano para currículo como narração do humano, que diz respeito ao agir. Empreender essa mudança implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentidos para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas — prudentes, mas também apaixonadas — pelo que efetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida (BARBOSA, 2010, p. 8).

Vivemos em uma cultura ocidental que possui alguns modelos explicativos para as coisas da vida, modelos estes que foram construídos a partir de uma lógica adulta. Então, reconhecer a participação nos processos de construção das

⁸² Embora o trabalho de Musatti (2013) fundamente-se nos referenciais da psicologia do desenvolvimento, o texto leva a tecer uma relação com os elementos das culturas infantis, abrindo uma possibilidade de novos diálogos com tais referenciais.

brincadeiras das crianças requer um profundo exercício de observação do que e como elas fazem. Entender a brincadeira como uma possibilidade de participar não é novo para as crianças, isso elas sempre fizeram, o que é novo é o nosso olhar, de adulto, de pesquisador, de professor na apreensão e compreensão desse fato, bem como a reflexão que isso pode desencadear (BONDIOLI e SAVIO, 2013).

Os jeitos de agir socialmente, nas brincadeiras, constituem as crianças enquanto participantes de um meio social. Nesse sentido, Delalande (2009, p. 5) pontua que “uma situação pensada como educativa pode ser pouco educativa e uma situação não pensada como educativa pode educar”. A brincadeira é entendida aqui como um elemento da vida cotidiana das crianças, como uma possibilidade de relacionar-se entre e si e com os outros, sendo uma maneira de elaborar as próprias intenções e significações a partir dos diferentes jeitos de brincar, jeitos estes que serão abordados a seguir.

3.1 A participação nos processos de construção das brincadeiras

Heitor, Laura e Caetano montavam uma torre com as peças de encaixar quando uma bolsista os convidou para passear, pois iriam realizar uma troca de sala com a Turma Verde. Nisso a Turma Verde já estava chegando, bateram à porta e Caetano abriu a porta e saiu no corredor. As crianças da Turma Verde adentraram a sala com a ajuda das professoras. Bolívar, Helena, Heitor e Leonardo observavam a entrada das outras crianças. A Educadora da Turma Verde observou que Caetano já havia saído e o convidou: -“Caetano, tem o Henrique ali, você quer chamar ele pra mim? Convida ele pra vim!” e Caetano saiu em busca do Henrique. A bolsista comentou: -“Nós vamos passear na turma deles, e eles vão passear na nossa. É nós vamos lá nos bebês!” Quando a Turma Vermelha saiu da sala, Caetano, Bolívar e Leonardo caminharam seguindo o corredor. Heitor e Helena estavam de mãos dadas com a bolsista e Helena abanava para quem estava no corredor dizendo: -“Tchau!!!”. Caetano empolgou-se com os acenos de Helena e também dizia: -“Tchau!!!”. Uma das funcionárias da limpeza estava no corredor e as crianças abanavam para ela, ela por sua vez respondia empolgada : -“Tchau Helena”, -“Caetano, thcau”, -“Toca aqui, toca aqui, isso, ‘yes’ Caetano”.



A bolsista me disse: “- Pedê pra profe se já podemos ir indo”, a educadora disse que sim e então ela foi com as crianças para a Turma Verde. O deslocamento até a outra sala não foi muito longo, mas o suficiente para deixar as crianças curiosas, pois ao adentrarem a sala elas olhavam para tudo, caminhavam de um lado ao outro, olhavam os móveis, os brinquedos, pegavam um objeto, logo trocavam. Elís abaixou-se para conversar com as crianças: “- Olha só, tem um nenê dormindo ali, então não podemos fazer muito barulho, tá”. Bolívar olhou os instrumentos que estavam sobre o tatame e depois foi em direção ao armário, ficou contente ao encontrar caminhão e dizia: “- Um minhão, um minhão, minhão Bo”. O colocou no chão, empurrou algumas vezes e voltou-se ao armário, certo de que poderia encontrar outros brinquedos. Logo virou-se entusiasmado; “- Tem dois, tem dois”, e carregava consigo um carrinho em cada mão. Sentou-se no chão e começou a empurrá-los. Caetano aproximou-se trazendo consigo outros dois carrinhos que havia encontrado do outro lado da sala e sentou-se na companhia de Bolívar. Bolívar esticou a mão para pegar o carrinho de Caetano, mas este virou-se de lado, não permitindo que o colega pegasse o seu brinquedo. Depois, Caetano empurrava seu carrinho em direção aos carros de Bolívar e

emitia a expressão: “- Páhh!” como se estivessem colidindo.



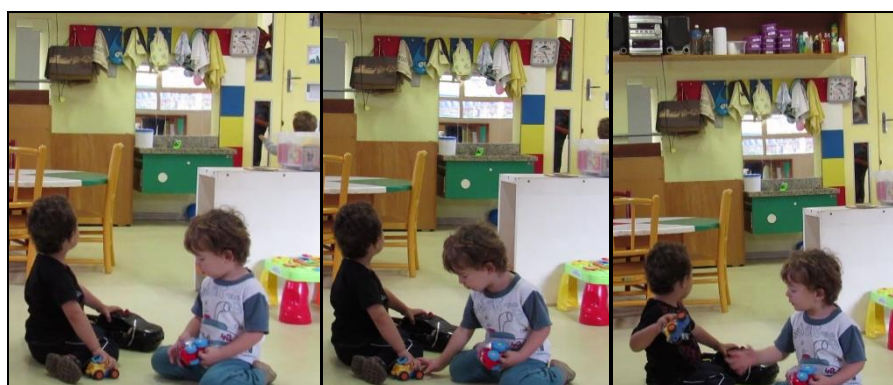
Bolívar vai até o armário e pede outro; “- Minhão”, Elís que está ao lado, alcança para ele. Caetano também vai até o armário e estica seu corpo pedindo um brinquedo, Elís aponta para as possibilidades e ele vai informando: “- Não”, “- Não”, até que ao apontar para o telefone ele diz “É” e sai com os brinquedo em direção aos colegas que estão no tatame. Mais tarde, Caetano retorna com o telefone para perto de Bolívar, senta-se ao lado dele e os dois observam a Isabel brincar na torneira.

(...)

Heitor estava no trocador com Elís. Enquanto estava sendo trocado ele segurava um carrinho e olhava em direção a Bolívar. No momento em que Elís o colocou no chão ele foi correndo em direção ao Bolívar.



Heitor sentou-se ao lado do colega e começou a empurrar seu carrinho. Heitor Olhava para Bolívar e erguia o carrinho a altura do colega, parecia querer mostrar-lhe o brinquedo. Bolívar parecia não dar muita atenção ao colega, o que lhe chamou a atenção foi a chegada de Marthin, anunciada pela bolsista Jana que comentou; “- Olha lá o Marthin!” e Bolívar virou-se rapidamente para a porta, nesse momento Heitor tentou pegar o carrinho que Bolívar segurava. Bolívar, sem tirar os olhos da porta, puxou sua mão para trás, não deixando que Heitor pegasse o carrinho.



Heitor seguiu empurrando o seu carrinho, depois olhou para a porta, e fez mais uma tentativa de pegar o carrinho das

mãos de Bolívar. Nesse momento o Heitor deixa o seu carrinho entre as pernas de Bolívar e tenta pegar o carrinho do colega.



Bolívar então, vira-se rapidamente para o seu brinquedo, puxou a mão para trás e disse: -“Não, o tatoí” e me olhou. Enquanto Bolívar segurava firme o trator, dizia: -“Não, tatoí não” e puxava a mão para trás. Heitor conseguiu pegar o trator e Bolívar avançou em direção ao colega tentando recuperar o brinquedo.



Heitor então, puxou novamente e logo apontou para o carrinho que havia deixado entre as pernas de Bolívar. Heitor diz algo que não é possível compreender, mas parece anunciar que ali tem outro carrinho para brincar e o alcança para o colega.





Bolívar pega o carrinho, olha, vira de um lado ao outro e olha novamente. Lança um olhar para o trator, que agora está nas mãos do colega e leva o carrinho para cima do carro maior que estava ao seu lado, parecia aceitar a troca proposta por Heitor.





Bolívar vira-se para Heitor, pega o trator (interessante que nesse momento ele me encara e segue a sua ação) e Heitor imediatamente pega o carrinho que estava sobre o carro maior. Parece que a troca foi desfeita. Os dois trocam um olhar tenso e resolvem deitar-se no chão para empurrar os carrinhos.





(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 10.10.2017, p. 203)

O que enxergamos nos episódios compartilhados é que as crianças desejam fazer parte da brincadeira umas das outras, atuando mutuamente como parceiros experientes e desencadeando processos de aprendizagens para além do cognitivo, voltados para as relações, nas quais criar diversos jeitos de fazer isso acontecer as inscreve na dinamicidade das relações sociais. Retomando os registros compartilhados neste capítulo, até o momento, para inserir-se nas brincadeiras, Isabel, Ana, Caetano e Heitor construíram “estratégias de acesso” (CORSARO, 2011) para aproximarem-se de quem estava brincando e compartilhando daquele momento, fosse fazendo parte da brincadeira em si, no caso de Heitor que brincou de carrinho com Bolívar, ou explorando os objetos utilizados pelos brincantes como no caso de Ana que explorou as portinhas do armário no contexto de brincadeira de casinha criado pelas crianças maiores.

Ao observarmos as ações dessas crianças, podemos perceber que as primeiras estratégias são, geralmente, as não verbais, posicionando-se na área em que a brincadeira está acontecendo: no episódio que abre este capítulo, as meninas maiores estavam construindo uma casinha, embaixo do balcão e Isabel aproximou-se delas, ajoelhando-se ao lado de uma das meninas; enquanto elas caminhavam

de um lado ao outro para pegar os brinquedos e montar a casinha Caetano caminhava atrás delas e carregava consigo objetos pertencentes ao contexto dessa brincadeira: xícara e pires de plástico.

No momento em que as crianças interessadas em entrar na brincadeira percebem que sua proximidade não está sendo eficaz, iniciam um movimento de “cerceamento”, em que, de posse das informações obtidas através da aproximação, as crianças produzem uma variante da atividade em curso: Caetano veio brincar comigo, ele fazia de conta que tomava algo na xícara e depois me oferecia, eu fazia de conta que tomava e lhe devolvia a xícara. Nesse momento, Caetano olhava rapidamente para o grupo das meninas maiores. No episódio que abre a subseção deste capítulo, Heitor que estava no trocador, tinha um carrinho nas mãos e observava Bolívar brincando com os carrinhos. Assim que foi retirado do trocador, correu em direção a Bolívar, ajoelhou-se à sua frente e começou a empurrar um carrinho que tinha nas mãos e produzia algumas onomatopéias “*Brum, brum...*”.

Corsaro (2011) pontua que, embora essas estratégias, as não verbais, são geralmente bem sucedidas, isso não impede que as crianças encontrem algumas resistências, exigindo a criação de outras estratégias, inclusive optando por outra brincadeira, como no caso de Caetano que, depois de brincar comigo, fez mais uma tentativa de seguir as meninas maiores. Ao não ser aceito por elas, Caetano largou os objetos e brincou com um carrinho, que encontrou na sala, algo semelhante aconteceu com Isabel, que não foi tão insistente quanto ele, pois logo afastou-se das meninas e juntou-se a um grupo que estava cantando no tatame. Já no caso de Heitor e Bolívar, ao final, eles brincaram juntos. Porém, Heitor precisou reelaborar as suas estratégias frente as resistências de Bolívar, optando pela troca de carrinhos como uma forma de participar da brincadeira.

Na situação de Bolívar e Heitor, a troca de brinquedos aparece como uma estratégia de acesso utilizada por Heitor para garantir a participação na brincadeira. Contudo, os estudos de Musatti (2013) atentam para o fato de que as trocas de objetos entre as crianças se diferem conforme a intencionalidade da ação: geralmente as crianças que brincam isoladamente com um objeto estão explorando algumas propriedades físicas ou lógicas do objeto, o que possivelmente estaria acontecendo com Bolívar – anterior à cena escolhida para abrir essa subseção, a gravação mostra Bolívar em uma exploração intensa dos carrinhos, onde ele movimenta um e depois troca por outro, sendo que os carrinhos são de tamanhos

diferentes. Bolívar os empurrava para frente e para trás e seu corpo acompanhava tal movimento:



Figura 10 – Fotos de Bolívar explorando os carrinhos.
Fonte: Vídeo “Heitor e Bolívar com os carrinhos” (10.10.2017).

Outra diferença apontada por Musatti (2013) está relacionada com as ações de faz de conta, pois, nesse momento, as crianças buscam a presença de outras para que a brincadeira aconteça, movimento este que foi realizado por Heitor. Heitor parece que ainda não tem a compreensão de que Bolívar estava explorando as propriedades físicas do carrinho (observar as rodas girando), mas ao observar o colega, possivelmente Heitor estava relacionando tais movimentos a uma brincadeira de faz de conta com esses objetos, por isso é que ao sair do trocador juntou-se ao colega e iniciou a sua interação. Essa relação dos dois mostra o quanto as ações das crianças modificam-se através da interação entre elas e o quanto essa interação desafiou tanto Heitor quanto Bolívar. A autora aponta que, embora a aproximação das crianças aos objetos aconteça, num primeiro momento, pelas suas propriedades físicas como cores, tamanhos ou movimentos, as trocas desses objetos entre elas acontecem a partir da intenção de compartilhar a brincadeira.

Corsaro (2011) analisa a construção de estratégias de acesso e dentre elas as não verbais em um grupo de crianças de 3 a 6 anos de idade. Porém, embora as ações dos grupos de crianças maiores envolvam ações verbais altamente

sofisticadas, pois já conseguem elaborar o seu pensamento e traduzi-los em palavras (entre as meninas maiores era possível perceber a presença de diálogos com frases como: “– *Eu vou buscar as coisas, tá?!”, “– Sim, traz as panelinhas”*) no que se refere ao acesso às brincadeiras, as estratégias ainda são semelhantes àquelas utilizadas pelos bebês, ou seja, não verbais. Isso porque obter acesso em um grupo ainda é uma tarefa muito difícil, independentemente da idade, pois as crianças tendem a proteger os seus espaços e objetos, como foi possível perceber na relação de Heitor com Bolívar quando cada um segura em um dos lados do carrinho, um resistindo a ceder o objeto para o outro, ou como as meninas maiores, que mudam a brincadeira de lugar em função da presença de Isabel e Caetano, que tentavam inserir-se nelas.

Atendendo ao desafio de olhar para a brincadeira a partir da ótica da participação, talvez pudéssemos dizer, em um primeiro momento que Caetano não está brincando de casinha com as meninas maiores, ou que Heitor participa da brincadeira com Bolívar quando os dois resolvem deitar-se no chão para empurrar os carrinhos. Essa percepção parte da ideia de que participar está relacionado com o “fazer parte em”, e de fato é. Conforme observa Wagner (2005 *apud* BROUGÉRE, 2012, p. 308), “o princípio de participação requer ao mesmo tempo ação e conexão”, o que implica em uma dimensão coletiva, em uma atividade compartilhada, desenvolvida no interior de um determinado grupo.

Embora mais solitárias, as ações de Caetano (com as xícaras) e de Heitor (no trocador), não deixam de estar em relação com as demais. A diferença é que, assim como Corsaro (2011) pontua que eles estão adquirindo informações a fim de construir a melhor estratégia para ingressar na brincadeira, para Brougère (2012) “a participação não é necessariamente uma co-presença” (p. 308) podendo implicar em atividades separadas. Isso significa que, na vida cotidiana, embora estejamos juntos uns dos outros, cada um de nós age de uma forma. No caso de Caetano e Bolívar, na perspectiva de Brougère (2011), os movimentos indicam uma participação periférica legítima, através da qual é possível descobrir e aprender antes de dominar as competências de uma participação plena, ou seja, Heitor ao observar, talvez estava tentando entender como Bolívar organizava a sua brincadeira e organizou estratégias para chegar ao objetivo de brincar juntos, ou brincar com carrinhos. Nas palavras do autor,

a participação não declina segundo o tudo ou nada, mas em razão de modalidades diversas: participa-se mais ou menos, com uma posição mais ou menos dominada, central, plena. O novato pode ter uma participação arrumada. Essas diferentes modalidades de participação podem assim permitir aprender intervindo progressivamente em participações mais exigentes em virtudes das competências adquiridas. Participar é, por vezes, não participar a fim de se preparar para fazê-lo (BROUGÈRE, 2012, p. 309).

Admite-se aqui que a participação tem uma dimensão que é do coletivo, mas que também é da ordem da individualidade do sujeito. Para ambas as dimensões, Brougère (2012) apresenta a observação como um dos meios empregados com mais frequência pelas crianças, quando se trata de compartilhar alguma situação.

No caso de Caetano e Heitor, para além dos seus movimentos indicarem uma preparação para a ação, ou a coleta de informações para a construção da melhor estratégia de intervenção percebe-se uma mudança, ou não, de posição nas formas de participar: enquanto Caetano permaneceu em participação mais periférica e acabou mudando de ação, a participação de Heitor foi se legitimando, pois a situação na qual ele estava envolvido ofereceu oportunidades para que ele fosse se engajando de tal modo que partilhou da brincadeira com o colega Bolívar.

Ações não verbais, estratégias de aproximação e observação são jeitos que as crianças utilizam para participar da construção das brincadeiras. Jeitos estes que não fazem parte do “roll” das formas de participar expressos nos referenciais conhecidos sobre a participação das crianças. Novella y Trilla (2014) propõem que a participação das crianças pode ser “consultiva” (p.23) e, neste caso, explicita o uso da oralidade como condição para participar: prevê a intervenção das crianças mediante o uso das palavras, quando, por exemplo, são convidadas a dar a sua opinião ou o fazem por considerarem necessário intervir. Todavia, ao observar os registros dessa pesquisa, questiono o quanto essa consulta às crianças não possa ser realizada mediante a adoção de uma postura observadora, por parte do adulto, para com as crianças.

Já Landsdown (2005) reconhece a independência da criança em relação ao adulto e fala em “processos autônomos” de participação (p.18) como aqueles em que as crianças têm o poder de empreender a ação, não se adaptando simplesmente aos planos estabelecidos pelos adultos. Caracterizam os processos autônomos o fato de as crianças identificarem os temas a serem discutidos, os adultos atuam como facilitadores e não como líderes, e as crianças são quem detêm o processo.

Em relação ao posicionamento dos autores sobre os processos consultivos e autônomos de participação, é possível inferir que, para ambos, é preciso haver o desenvolvimento da oralidade. Compartilho, então, um registro de pesquisa que, embora não esteja relacionado à construção das brincadeiras, permite pensar o quanto as crianças, mesmo sem utilizarem-se da linguagem oral, podem ser consultadas e desencadear processos autônomos de participação em relação a mudanças no cotidiano da escola:

Durante o primeiro semestre, as crianças dessa turma almoçavam na sua sala. A partir do segundo semestre, passado o período de adaptação as crianças passaram a frequentar o refeitório, sob a justificativa de que no ano seguinte, iriam para as turmas multi-idade e estas almoçam no refeitório, então as crianças já deveriam ir se acostumando a essa rotina (essa justificativa estava presente nas falas das pessoas que circulavam pelo refeitório nos momentos do almoço). Hoje retomei os registros dos primeiros dias no refeitório e percebi o quanto esse ambiente continua tumultuado quando as outras turmas chegavam: conversas altas e cadeiras sendo empurradas muitas vezes atrapalham o almoço das crianças da Turma Vermelha. Registro do dia: 05/09/2017 (p. 109 do DDN): “Hoje seria o segundo dia de almoçar no refeitório. Resolvi filmar todo o momento, desde a higiene das mãos até o retorno da sala. No total foram aproximadamente 35 minutos. As crianças estavam envolvidas nas propostas e eram aproximadamente 10h 20min quando iniciaram a higiene das mãos que hoje foi realizada na pia normal e na torneira elétrica, a qual é utilizada para dar banho nas crianças. Foi um processo aligeirado (4 minutos), pois almoçar no refeitório implica em estar lá na hora certa, já que depois tem outras turmas que irão frequentar o espaço. O deslocamento para o refeitório foi rápido, as crianças foram caminhando, olhavam os trabalhos das outras turmas nos corredores e quando chegaram logo sentaram-se em seus lugares. O almoço demorou um pouco para chegar, e a educadora conversava com as crianças. Ana fazia movimentos com os braços, parecia querer cantar a canção que geralmente cantam nas refeições “O dedo, o dedo, o pulso, o pulso....”. Quando a funcionária da cozinha adentrou ao refeitório com carrinho no qual estavam os pratos as crianças fizeram uma festa, sorriam, e diziam “O papá!”, “Ô!!!”. Os pratos foram servidos e as crianças alimentaram-se. Eles ainda não haviam concluído quando as outras turmas começaram a chegar (por volta das 10h 45min). A educadora então optou por colocar todas as crianças em uma mesa só, para aguardar a sobremesa que demorou para chegar. Enquanto isso o ruído no refeitório aumentava, Isabel queria levantar-se da cadeira e sair e Laura e Heitor começaram a

chorar. A sobremesa chegou, eles comeram e foram para a sala". O fato é há alguns dias eu percebo que o Daniel coloca as mãos nos ouvidos quando as outras turmas adentram o refeitório e não comer mais. As pessoas adultas que estão ao seu lado, geralmente insistem para ele comer mais, mas ele se recusa, outras crianças começam a chorar ou empurram o seu prato, recusando-se a comer.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, p. 01.10,2018, 245)

Nas palavras de Arnon (2005), Korczak reconhecia que toda a criança tinha algo que lhe era próprio e exclusivo, cabendo aos adultos, uma sensibilidade para decifrar tais particularidades. Nesse sentido, Korczak nos permite pensar nos modos de comunicação dos bebês, que lhes são próprios e exclusivos, exigindo de nós adultos, certas habilidades, especialmente a de observadores atentos e curiosos para apreender o que se deseja comunicar. Convicto de que “é preciso descobrir” (ARNON, 2005, p. 98) as crianças, Korczak vivia e compartilhava a vida com elas, distante de uma postura adulta opressora e determinista, mas aberto, disposto a simplesmente conhecer as crianças.

Se de fato fôssemos dispostos a conhecer as crianças, não precisaríamos estar fazendo pesquisas e escrevendo teses para dizer que elas, as crianças, tem algo a dizer. Se exercêssemos uma pedagogia da observação, da escuta, da sensibilidade, compreenderíamos os movimentos de Daniel, ao tapar os ouvidos, e para além disso, seríamos capazes de acolher a sua manifestação quanto a acústica do refeitório, para melhorar as condições de vida dele, e de seus colegas no cotidiano da escola infantil durante as refeições.

3.2 “Ela observava com uma expressão de descontentamento” – “Sai daqui...”: os movimentos de participar e as relações etárias

Isabelly e Nathália estavam montando cercado com peças de madeiras e dentro dele colocavam alguns animais. Leonardo sentou-se em uma cadeira ao lado de Nathália e observava as duas brincar.



Certo momento Nathália levantou-se para buscar algo. Leonardo sentou-se na cadeira em que Nathália estava e quando ela retornou, carregando um animal de borracha, não gostou muito de perceber que o seu lugar havia sido ocupado.



Ela olhou para Leonardo com ar de reprovação e disse “Dá licença”. Leonardo não saiu, ele sorria e permanecia sentado. Ela então começou a balançar a cadeira e dizer “Será que você pode dar licença”.



Leonardo pareceu entender o tom de voz ameaçador utilizado por Nathália e levantou-se, voltando a sentar no lugar em que estava antes. Nathália sentou-se e me olhou antes de retomar a brincadeira.



Mais tarde, a colega Valentina juntou-se as meninas. Valentina estava na mesa com as meninas e Leonardo e brincava com uma casinha, cuja porta tinha uma chave e era possível de realizar o encaixe. Daniel chegou perto dela e começou a pegar a chave da casinha, ela deu alguns empurrões com o corpo, mas não adiantou. Valentina então decidiu levantar-se de onde estava e sentou-se no outro lado da sala.

Ana chegou perto das meninas e queria pegar os animais, tentou pegar o cavalo que Nathália havia trazido anteriormente. Nathália segurou o brinquedo com força e dizia "Não!". Nesse jogo de forças, Nathália me olhava, parecia desejar a minha intervenção na solução do problema. Ana tentou puxar o brinquedo, mas não teve forças o suficiente. Nathália ficou com ele e brincava com o cavalo, o movimentava como se ele estivesse cavalgando sobre as peças de madeira. Alaa pareceu entender que nesse jogo de forças ela havia perdido, então ficou por ali observando a brincadeira de Nathália.



Então Ana foi do outro lado e tentou pegar o cavalo que estava com Isabelly. Isabelly não gostou, dizia “Eu tava usando” enquanto tentava recuperar o brinquedo que Ana havia pego. Dessa vez, Ana conseguiu, pegou o cavalo e saiu com ele, Isabelly, voltou-se para as peças de madeira.



Enquanto isso acontecia, Arthur, colega de Isabelly e Nathália aproximou-se do grupo. Até então, ele brincava alguns brinquedos pequenos que havia trazido. Logo depois que Ana saiu com o cavalo ele atirou uma das peças de madeira na Isabelly, que tentou resolver a situação devolvendo a peça ao colega, que atirou novamente. Então finalizei a filmagem e tentei intervir, pois eles poderia se machucar.

Em outra situação, Isabelly, Nathália e Valentina montavam um jogo de encaixe com peças de madeira, o encaixe era de um palhaço. Daniel chegou entre elas, sentou-se no banco e começou a pegar as peças e encaixar aleatoriamente. Nathália tinha um brinquedo entre as mãos, e apenas observava, Valentina observava com uma expressão de descontentamento, afinal já havia desistido da brincadeira anterior por causa de Daniel. Valentina também me olhava, esperando uma intervenção?! Isabelly tentava encaixar algumas peças.



Valentina tentou colocar uma peça, mas Isabelly não deixou, a retirou e Valentina saiu. Nathália ajudou Isabelly a montar uma ponta do brinquedo e Daniel montava a outra.



Daniel permaneceu concentrado nos encaixes e as meninas

saíram. Mais tarde observei Valentina pedindo a sua professora para voltar para a sala (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 29.09.2017, p. 145).

Os movimentos de participação nos processos de construção das brincadeiras – estratégias de acesso, proteção do espaço interativo e conflitos – que acontecem com as crianças de idades próximas, conforme observamos nas discussões tecidas até aqui, também acontecem com crianças de diferentes idades. Os movimentos de Isabelly e Nathália em relação à presença de Leonardo e de Ana na mesa com os animais são de garantir os seus espaços de brincadeira. Leonardo e Ana, por sua vez, fazem as suas tentativas de inserir-se no contexto: Leonardo aproxima-se e aos poucos vai sentando-se na cadeira e Ana aproxima-se e tenta pegar os objetos. Talvez as intenções de Leonardo e de Ana não eram as de participar do mesmo enredo de brincadeira das meninas maiores, mas eram intenções de estar juntos e de partilhar daquele momento e compartilhar objetos. Daniel, com as peças de encaixe em formato de palhaço, também se envolve na construção, não dando espaço para as crianças maiores participar.

As crianças possuem interesses diferentes em relação aos materiais disponibilizados: os pequenos possuem uma forma de relacionar-se com os materiais, voltada muito mais para a exploração das propriedades dos objetos – desejo de pegá-los, ver as cores, girar, derrubar no chão, enquanto que as crianças maiores já vivenciam processos de construção das brincadeiras com um enredo próprio ou desejam ver o fim do quebra-cabeça, por exemplo. Quando juntos, esses interesses geram conflitos, sejam eles breves ou mais demorados.

Isso acontece porque os movimentos dessas crianças são marcas de uma cultura própria das crianças que, inseridas em uma escola infantil, compartilhando-a com os seus pares, evidenciam-se em todos os momentos do dia. Independentemente da idade, ao participar da construção de uma brincadeira, a criança irá perpassar por momentos semelhantes a esses exigindo que elas elaborem estratégias para alcançar os seus objetivos nas brincadeiras.

Alguns pesquisadores dedicaram-se a analisar os encontros das crianças de diferentes idades, alguns em agrupamentos próprios e outros em encontros nos espaços compartilhados da escola. Os registros dessas pesquisas evidenciam situações muito distintas entre si, mas que não deixam de apresentar as marcas das

culturas infantis. Mata (2015) apresenta as vozes das professoras sobre os processos de organização de turmas em multi-idade, delegando a elas o protagonismo na construção de caminhos alternativos para a educação infantil, sendo essa uma possibilidade de rever os conceitos de infância, criança, de educação infantil, planejamento, individualidade, processos e de trabalho pedagógico dentre outros aspectos, rompendo com práticas homogeneizadoras e de segregação das crianças. Segundo a autora, existem semelhanças e diferenças nos agrupamentos de mesma idade e de idades diferentes, em ambos os casos as crianças “interagem, trocam, imitam, entram em conflito e disputa, são diferentes entre si nas habilidades, nos interesses, nas preferências, no tempo e no ritmo de aprendizagem” (MATA, 2015, p. 137). No entanto, nas multi-idades essas características se expandem, na relação com a diferença, na colaboração, solidariedade, convivência tolerante e na relação de que os menores aprendem com os maiores (MATA, 2015).

Através de pesquisas com crianças, Castelli (2015) e Prado (2015) também falam das relações das crianças entre idades diferentes. Castelli (2015), ao olhar o que bebês e crianças mais velhas fazem juntos na escola, apresenta processos de (re)elaboração das culturas infantis especialmente através da brincadeira; ambos agem como observadores uns dos outros participando juntos em situações de aprendizagem, existem movimentos iniciais de amizade, de valorização dos bebês mais novos e uma enorme disponibilidade das crianças mais velhas em cuidar e dar carinho aos bebês (CASTELLI, 2015).

Prado (2015) questiona a finalidade das idades na educação infantil, propondo que os encontros entre as diferentes idades seja uma possibilidade de traçar novas formas de pensar a educação das crianças. Segundo a autora, ao observar as crianças, foi possível constatar entre todas elas, independentemente da idade, a presença de vínculos afetivos e a construção de laços de amizade, existindo poucos conflitos entre maiores e menores (estes estavam mais presentes nas relações de mesma idade) e, quando havia, as negociações eram mais democráticas entre crianças de idades diferentes, haviam também relações de benevolência e poder entre maiores e menores e vice-versa. A pesquisadora percebeu uma ampliação nos repertórios de brincadeiras das crianças menores e em relação as crianças maiores, havia uma aceitação da presença dos menores, ora sendo atenciosos ora repreendendo-os em seus comportamentos e atitudes

estabelecendo regras e formas próprias para utilização dos brinquedos (PRADO, 2015).

O que essas pesquisadoras encontraram em suas pesquisas não está vinculado diretamente à participação das crianças, pois este não era o tema de suas investigações, mas relaciona-se com isso, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de estar juntas, frequentar outros espaços e compartilhar dos momentos de brincadeiras. No decorrer desta investigação, também presenciei momentos semelhantes aos que as autoras pontuaram, porém, reitero que toda investigação está inserida em um contexto mais amplo, que varia econômica, social, política e culturalmente. Por isso, as nossas pesquisas não devem ser generalizadas, mas, sim, nos ajudar a entender cada vez mais a presença da infância como uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída (SARMENTO, 2008). As relações etárias e os modos de participar estão em consonância com o proposto por Lloret (1997) ao nos desafiar a refletir sobre como nos tornamos pertencentes a idade e como essas construções são determinantes na nossa vida.

No caso das crianças desta pesquisa, o convívio com diferentes idades era algo frequente, seus encontros eram momentos rápidos, intensos, fugazes, demorados, potentes, frustrantes e também prazerosos. Esses encontros aconteciam de dois modos distintos: através do planejamento feito pelas pessoas adultas em que uma turma visitava a outra ou combinavam de se encontrar nos espaços de circulação (corredor, pracinha, pátio externo, banheiro ou refeitório) e através de encontros ocasionais nos espaços de circulação ou na sala da Turma Vermelha⁸³. Durante os dias em que acompanhei a Turma Vermelha, pude registrar as seguintes situações de encontros:

⁸³ São considerados os momentos em que alguma turma direcionava-se até a T. Vermelha para uma conversa breve entre as pessoas adultas e algumas crianças acompanhavam, os momentos em que outras turmas utilizavam a banheira ou o termômetro da T. Vermelha.

Situações de encontros das crianças da T. Vermelha com a crianças maiores da escola infantil	
Encontros planejados pelas pessoas adultas	Encontros ocasionais
23/08: T. Violeta visita a T. Vermelha 29/08: T. Azul visita a T. Vermelha 12/09: T. Amarela visita a T. Vermelha 25/10: T. Azul visita a T. Vermelha 31/10: T. Azul visita a T. Vermelha	14/08: T. Vermelha estava no Jardim das Sensações e algumas crianças entram na T. Amarela 25/08: T. Vermelha e Violeta se encontram no gramado dos fundos 01/09: T. Vermelha está na caixa de areia e algumas crianças entram na T. Amarela 06/09: T. Vermelha e Azul Anil encontram-se no Jardim das Sensações 06/10: crianças da T. Laranja vão até a T. Vermelha em função da necessidade de banho em uma criança menor da T. Laranja 09/10: Crianças da T. Vermelha e Amarela brincam juntas na caixa de areia 17/10: Crianças da T. Vermelha e Amarela encontram-se no refeitório 31/10: crianças da T. Amarela estavam na porta da T. Vermelha 13/11: Crianças da T. Vermelha e Laranja encontram-se no Jardim das Sensações 29/11: crianças da T. Azul Anil estavam na porta da T. Vermelha
5 encontros planejados	10 encontros ocasionais

Quadro 4 – Situações de encontro entre as crianças menores e maiores.

Durante esses encontros⁸⁴, de modo geral, ficava evidente que as crianças possuíam interesses diferentes em relação aos espaços e materiais disponibilizados. Enquanto que para os menores o prazer estava em realizar descobertas em relação às propriedades dos objetos disponíveis como pegá-los, ver as cores, girar, derrubar no chão, fazer tentativas de empilhar, de rolar, de colocar um sobre/dentro do outro, as crianças maiores vivenciavam processos de construção das brincadeiras com um enredo próprio, montando casinhas, postos de gasolina, fábricas de doces entre outras possibilidades. Isso não significa que as crianças menores não se envolviam em brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, ou que as maiores também não se

⁸⁴ É importante mencionar que essas situações de encontro geraram as reflexões que serão desenvolvidas neste trabalho. Talvez, se tivessem ocorrido outras situações de encontro, ou em números diferentes, isso poderia ter gerado outras dimensões de análise. Por isso, a importância de considerar o contexto mais amplo, de olhar para quais são as turmas que se encontravam e como isso acontecia.

interessavam por explorações mais simples dos objetos. Isso acontecia, mas com menor recorrência, pois são marcas próprias das brincadeiras das crianças, as quais vão sendo qualificadas à medida em que as crianças crescem, ampliam seus repertórios e relações.

Ao observar o quadro anterior com os registros dos encontros, é possível inferir que a forma como eles eram organizados influenciavam na interação entre as crianças: quando os encontros aconteciam na sala, a separação dos grupos era mais evidente, bem como os movimentos de resistência dos maiores em aceitar a presença dos menores. Já quando esses encontros aconteciam de modo ocasional, as crianças maiores pareciam aceitar com mais facilidade a presença dos menores e, muitas vezes, eram elas quem aproximavam-se dos menores, fosse para acariciar, ou para convidar a entrar na brincadeira, oferecendo-lhe algum brinquedo, ou os levando para o interior das suas salas⁸⁵.

Nesta seção, irei tratar da primeira situação, em que os encontros aconteciam na sala da Turma Vermelha e havia resistência dos maiores em aceitar a presença dos menores⁸⁶, conforme evidências do registro que abre este capítulo. Procuro então problematizar as relações etárias entre as crianças, refletindo sobre os lugares que os movimentos de participação dos bebês ocupam nessas relações. As situações de participação decorrentes dos encontros ocasionais serão tratadas no capítulo seguinte, quando analisarei os movimentos de acolhida das crianças.

Considerando os cinco (5) encontros entre as crianças da Turma Vermelha com as crianças maiores (observa-se aqui, que desses cinco (5), três (3) foram com a mesma turma, ou seja, os mesmos grupos de crianças), os quais foram organizados pelas pessoas adultas, pude observar uma variedade de interesses entre elas, bem como a dificuldade em fazer com que tais interesses estivessem em acordo, uns com os outros. Esses momentos de “desacordos” foram conduzidos de duas formas distintas: pelas próprias crianças e pelos adultos.

O interesse das crianças menores estava atrelado à curiosidade de saber o que as maiores estavam fazendo, quais objetos manipulavam e como o faziam. A

⁸⁵ Todas as salas possuem duas portas de acesso, uma que dá para o interior da escola e outra que dá para o espaço externo, denominado de Jardim das Sensações. Durante os encontros no Jardim das Sensações, as portas das salas ficavam abertas, possibilitando a circulação das crianças de uma sala até a outra.

⁸⁶ Isso não é uma regra, pois houve episódios de acolhida entre as crianças maiores e menores nos encontros organizados e também houve momentos de resistência entre as crianças nos encontros ocasionais. Por uma questão de organização e delimitação do que será abordado em cada seção deste trabalho é que optei por essas escolhas.

curiosidade e o desejo de conhecer são marcas desses movimentos de participação que não seriam, necessariamente, no enredo da brincadeira em si. Por entender a brincadeira enquanto uma construção cultural, que se aprende no convívio com os outros, o movimento das crianças menores se dá justamente nesse sentido, o de contribuir para a construção do repertório das suas próprias brincadeiras.

Leonardo, Ana e Daniel utilizaram-se dos movimentos de observação, aproximação e, muitas vezes, de uma ação impulsiva de pegar os brinquedos. Embora esses movimentos não fossem compreendidos ou bem aceitos pelas crianças maiores, entre eles – maiores e menores – conseguiam solucionar os impasses oriundos dessas interações. Tais soluções implicavam uma das partes ceder: Leonardo levantou-se da cadeira, Ana conseguiu pegar o cavalo que desejava e Daniel concentrou-se de tal modo na exploração das peças que nada mais parecia existir ao seu redor, o que desanimou as meninas maiores.

A diferença nos interesses fazia com que as crianças, espontaneamente, se dividissem em pequenos grupos para brincar ou se afastassem dos menores. Os grupos geralmente eram compostos por crianças maiores e, por vezes, os menores ficavam próximos, observando, brincando individualmente mas lançando olhares para a brincadeira dos maiores ou, até mesmo, tentando pegar algum brinquedo daquele grupo, como foi o caso de Ana e Daniel, que exerciam uma participação periférica. No registro a seguir, é possível visualizar essa dinâmica da brincadeira:

De modo geral as crianças da T. Azul brincaram entre si e as da T. Vermelha circulavam pelo espaço, pegavam algum objeto que estava no chão, ou tentavam pegar as peças dos colegas.



Quando havia alguma interação entre as crianças de turmas

diferentes, aconteciam entre idades próximas, como por exemplo Daniel e Miguel, Daniel e Theodoro, Marthin e Miguel (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 25.10.2017, p. 229).

O que existe em todos os processos de construção das brincadeiras, mas que entre as crianças com idades diferentes é mais complexo e dificulta tal construção são os processos de metacomunicação. Para Brougère (1995), com base em Bateson (1977), é preciso haver um acordo entre os parceiros, indicando que a sua ação se trata de uma brincadeira, é como se entre as crianças existisse uma troca de sinais que veiculassem uma mensagem do tipo “isso é uma brincadeira”. Tais sinais, podem ser explícitos ou implícitos, verbais ou não-verbais e, nos casos dos registros compartilhados até o momento, esses sinais foram dados de modos muito sutis. Por exemplo, Ana, ao envolver-se com as portinhas do armário, conforme o registro anterior, poderia estar convidando as meninas maiores para uma brincadeira de esconde-esconde ou poderia simplesmente estar explorando o movimento de vai-e-vem da portinha. As meninas maiores, por estarem vivenciando outras formas de construir a sua brincadeira, percebiam Ana como uma intrusa, não entenderam os seus sinais e evidentemente não desejavam a sua presença ali, naquele momento.

Em todas essas situações, foi possível perceber o quanto a comunicação entre as crianças foi um fator que limitou a participação dos menores nas situações que observavam ou demonstravam interesse. Foi mediante a mediação de uma pessoa adulta, que as crianças menores obtiveram acesso ao enredo da brincadeira e puderam experimentar outra forma de participar, dessa vez mais diretamente:

Theodora, da T. Violeta, estava brincando na mesa, com as peças de encaixe, em formato de legos grandes. Ela montou torres de diversos tamanhos e colocava os carrinhos em cima das torres. Enquanto montava ela me chamava: “Olha profe!” como eu estava interessada em outra cena não prestei atenção na construção de Theodora. Ela percebeu isso, por que às vezes, levantava-se e vinha me tocar dizendo; “– Olha o que eu fiz” e eu comentava: “– Aham, que bonito”. Até que em certo momento Daniel se aproximou e começou a pegar as peças. Ele também queria brincar, mas os dois, idades tão diferentes (ela com cinco e ele com um ano e pouco) vivenciam processos distintos de construção da brincadeira e não se entenderam. Daniel pegava as peças e Theodora dizia: “– Não”, até que se levantou e foi até educadora, que embalava Isabel e disse: “– Ó, ele tá desmontando o que eu fiz”, Vanuza disse “– Daniel!!!”.

Theodora voltou às peças e ele continuava pegando. Ela veio em minha direção com a mesma queixa “– Ó, ele tá pegando as peças”. Nesse momento eu não soube o que fazer, como mediar a situação ou orientar, eu deveria intervir? O que fazer? Então disse para Theodora conversar com a profe dela. Ela foi novamente até a educadora que disse “– Daniel, sai daí!” e o levou para outro espaço da sala. Cláucia, a professora de Theodora, que estava do outro lado, deve ter percebido a cena e foi conversar com Theodora: “– Theodora, ele ainda é pequeno, é como as crianças pequenas da nossa sala, você tem que conversar com ele e explicar como é a brincadeira”. Daniel voltou. E Theodora disse: “– É que eu tava fazendo um pódio e ele queria as peças”; Cláucia disse: “– Pois é, mas você explicou pra ele? Quem sabe agora você nos diz como é a sua brincadeira?” Pegou Daniel no colo e Theodora explicou: “– O pódio é assim, cada peça (de lego) é uma vitória, e esse daqui é o grande vencedor, por que tem muitas peças por isso não dá pra ficar pegando as peças, eu ainda tenho que fazer o pódio desses daqui”. Daniel ouviu a explicação, pegou duas peças e as encaixou, fez mais um conjunto de encaixes e saiu. Cláucia comentou enquanto ele montava: “– Acho que ele entendeu, ele está te ajudando a fazer o pódio”. Depois disso, Flávia veio convidar Theodora para brincar de casinha, as duas saíram, e Cláucia as acompanhou (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 23.08.2017, p. 76).

Existe uma defesa por parte dos pesquisadores, sobre a necessidade de “Ampliar as redes de contato e as relações das crianças” (CASTELLI, 2015, p. 254) contrariando as idades, as determinações etapistas e delimitações cronológicas (PRADO, 2015) impostas à vida das crianças na escola. Para essas pesquisadoras, a organização em agrupamentos com crianças de diferentes idades seria uma possibilidade para esses avanços na Educação Infantil. Por estar trabalhando em uma escola em que a Proposta Pedagógica (2017) prevê esse tipo de organização dos agrupamentos das crianças, posso afirmar que de fato é um avanço, porém, ao dedicar-me à pesquisa com os bebês tenho algumas ressalvas sobre a presença deles nesses agrupamentos, principalmente ao perceber o quanto lhes é desafiador participar dos momentos de brincadeiras com os maiores.

Entendo que a construção das estratégias de acesso às brincadeiras constitui-se de aprendizagens para a vida, mas tomemos como exemplo o que foi vivenciado por Leonardo. Como seria, então, passar um dia todo na escola, em uma turma em que ele precisasse vivenciar esses embates com as crianças maiores? Ou o exemplo de Daniel, que se envolveu de tal forma na exploração que desmotivou as

crianças maiores, fazendo com que desejassem sair daquele lugar, pois não estavam conseguindo realizar os seus desejos de brincar...

Relacionar-se ou não com o outro, seja ele maior ou menor perpassa uma questão de interesse, de desejo. Castelli (2015), ao problematizar sobre o que bebês e crianças mais velhas fazem juntas na escola infantil, compartilha alguns registros de pesquisa em que havia, por parte das crianças maiores um interesse em estar perto dos bebês, acariciá-los e pegar no colo que se justifica por um conjunto de aspectos corporais que evocam nos bebês características de fofura, amabilidade e graciosidade. À medida que os bebês crescem e tais características vão dando lugar para características que aproximam, corporalmente as crianças menores das crianças maiores, as relações de amabilidade e a capacidade de relevar as ações dos bebês abrindo mão do que inicialmente queriam para agradar aos bebês vão sendo substituídas pelas relações de conflitos.

Diferentemente dos achados de Castelli (2015), nos encontros das crianças da Turma Vermelha com as crianças maiores, esse desejo de estar perto, de acariciar, de pegar no colo, não estava presente. Ao contrário, os bebês eram vistos como uma ameaça. Possivelmente porque, corporalmente, as crianças da Turma Vermelha já apresentavam características semelhantes às crianças maiores e os bebês da referida turma, já andavam, sendo que alguns já falavam e eram capazes de utilizar-se do corpo para construir estratégias de acesso às brincadeiras organizadas pelas crianças maiores, como por exemplo, Leonardo que sentou-se no lugar de uma das meninas maiores e essa, ao retornar para a brincadeira, percebeu que o bebê havia tomado o seu lugar.

Os registros desta pesquisa evidenciam o quanto as crianças menores não eram bem aceitas nos grupos de crianças maiores, justamente por *“querer pegar as coisas”* e o quanto era desafiador para os adultos, atuar como um interlocutor entre as crianças, construindo um processo harmonioso entre elas, embora saibamos que estes nunca serão totalmente harmônicos, pois disputar e entrar em conflitos seja por um brinquedo, por um espaço, ou pela prevalência de uma ideia são marcas da nossa humanidade.

A pesquisa de Delgado, Barbosa e Castelli (2015) revela que havia um desejo, por parte dos adultos, que os bebês ocupassem lugares de espectadores das ações dos adultos, ou das crianças maiores. Porém, a maneira como os bebês se colocavam nas relações revelou que a sua participação é disputada e conquistada

mediante atos de resistência e desvios, como no caso de Daniel que insistiu em montar as peças do jogo, impondo a sua presença e a sua ação sobre as crianças maiores. Nessas relações, o empoderamento dos bebês mostra que não se contentam com o papel de passividade (DELGADO, BARBOSA e CASTELLI, 2015).

Nesse sentido, corroboro com Delgado, Barbosa e Castelli (2015) ao entender que as formas de participação dos bebês não acontecem hegemonicamente, elas são vivenciadas por eles através de relações entre si, com as crianças maiores e com os adultos, implicadas por um conjunto de negociações, aceitações e resistências fazendo com que essa participação seja também marcada por ambiguidades. Os registros de Castelli (2015) nos convidam a pensar que os encontros entre bebês e crianças maiores seriam espaços importantes de trocas e movimentos de participação das relações de cuidado.

Pensando nos movimentos de participação criados pelos bebês desta pesquisa e retomando os trabalhos de Castelli (2015) e Prado (2015), é necessário pensarmos que o espaço ocupado pelas crianças pode ser um fator determinante nas relações etárias. Todas as pesquisas revelaram que, em ambientes maiores, de livre circulação como o pátio, os espaços proporcionam que os encontros aconteçam de forma espontânea, pelo interesse das crianças e que nesses encontros predominam as relações de aceitação, amizade, compartilhamento. Talvez a organização de turmas específicas com uma ampla variedade de idades, mesmo que as crianças tenham a oportunidade de frequentar espaços mais amplos diariamente, coloca sobre elas a obrigação de conviver com todos. Em espaços mais amplos, as crianças escolhem o momento de aproximarem-se umas das outras, quando juntas, no espaço da sala, essa escolha fica mais restrita, pois geralmente o espaço da sala é bem menor do que o espaço do pátio.

Estratégias de acesso, proteção do espaço interativo e conflitos marcaram as relações das crianças, dentro da sala de referência, e são movimentos de participação das crianças independentemente da idade, pois são marcas de uma cultura própria que está inserida no contexto da escola infantil constituindo os jeitos de agir nas brincadeiras e, portanto, de participar das mesmas. Brougère (1995, p. 97) afirma que “a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura” no qual as crianças aprendem primeiramente a compreender e dominar as situações para depois produzir situações mais específicas ou distintas umas das outras. Nessa perspectiva, os movimentos de aproximação e observação se tornam

a principais ferramentas para que as crianças menores aprendam com as crianças maiores.

A idade é uma construção muito individual, voltada ao sentimento de pertencimento que se constrói com o tempo (LLORET, 1997). Concordo com as pesquisas que afirmam que os encontros entre as idades são uma possibilidade de construir uma outra proposta educativa para a infância, mais pautada nas interações e nas relações entre as crianças, sendo-lhes uma possibilidade de construir o seu pertencimento ao grupo no qual participa. Ao confinar as crianças em grupos demarcados pela idade, como único critério, acabamos por reduzir as crianças a esse número, associando o grupo de determinada idade à capacidade de desempenhar determinadas práticas, reforçando comparativos, como: “ele tem um, dois anos e já fala bem, e o colega ainda não fala”. Nesses casos, a idade é quem determina o que e como as crianças são. Em uma perspectiva mais ampla, de convívio entre as diferentes idades, também é possível que esses comparativos apareçam especialmente se uma criança de idade menor já consolidou algumas conquistas que uma criança maior ainda não conquistou. Entretanto, essas propostas exigem um olhar atento sobre cada criança, nos desafiando a entendê-la para além do que a idade estabelece como normal de acontecer; implica em olhar para a criança e as suas relações, num exercício contínuo de reflexão sobre o que acontece nos encontros entre as crianças.

A complexidade dos encontros entre as diferentes idades é justamente este, o de provocar desafios entre as crianças, motivando-as a serem sujeitos ativos nas suas ações, aprendendo a resolver as suas questões. Porém, com base nos achados desta pesquisa, é preciso haver cautela em relação a esses encontros, de modo que os bebês sejam respeitados nas suas especificidades. Vimos aqui o quanto eles são capazes de fazer tentativas para participar não só da construção das brincadeiras, mas da brincadeira em si e o quanto isso é difícil quando existe um enfrentamento com as crianças maiores. Frequentando ou não agrupamentos com diversas idades, os bebês certamente irão constituir-se em diferentes formas de relacionar-se consigo mesmo e com os outros, a grande questão é até que ponto esse processo é prazeroso, no tempo da criança, com mediações qualificadas ou é mais difícil e doloroso para os pequenos.

Em síntese, ao longo deste capítulo, é possível perceber que a brincadeira é, antes de qualquer outro, o lugar de participar, é o lugar que as crianças têm de

vivenciar as suas primeiras experiências de estar juntos e de constituírem as primeiras aprendizagens sobre viver no coletivo, percebendo o quanto isso é repleto de desafios. A participação na brincadeira é marcada pela construção de estratégias de acesso, pela aceitação e também pela resistência, especialmente das crianças maiores. O convívio com o outro, quando organizado pelos adultos, carrega consigo os desafios de conviver com as diferenças, o que eventualmente gera alguns conflitos. As crianças, nos seus modos de participar dessas relações, fazem tentativas para resolvê-los, como no caso de Nathália que erguia os brinquedos para que Ana não os pegasse, ocorre que em alguns casos os adultos são convocados a intervir, seja pelas próprias crianças, seja através das suas observações e a percepção de que a situação precisa de uma intervenção.

A presença dos adultos nas relações das crianças em geral, limitam ou potencializam determinadas situações. Vemos, ao longo do capítulo, que intervenções prudentes e qualificadas são capazes de mobilizar as crianças maiores a aceitar a participação dos bebês, não no intuito de abrir mão do seu desejo em prol do outro que é menor, mas no intuito de compreender que esse bebê é capaz de participar da brincadeira, embora de modos diferentes.

No próximo capítulo, procuro avançar as discussões sobre os movimentos de participação que apresentam o acolhimento como uma das suas características. Acolhimento esse que advém das crianças entre si, das relações etárias e das relações com os adultos.

4 Acolher o outro e ser acolhido na vida cotidiana: o acolhimento como participação

João e Helena no Jardim das Sensações: um momento de carinho, afeto, respeito e acolhimento

A Turma Vermelha foi para o Jardim das Sensações explorar um espaço com instrumentos musicais. Algumas crianças da Turma Azul Anil circulavam pelo espaço e se aproximavam: algumas faziam carinho nos menores e outras tocavam os instrumentos. Helena estava caminhando no Jardim, distanciava-se um pouco e logo voltava correndo para perto do grupo quando João, da outra turma, a acompanhou na corrida. Helena pegou um giz para desenhar no muro e João também. João fazia os desenhos e os mostrava para Helena. Era possível perceber entre os dois um movimento de imitação, João fazia os desenhos em formas circulares, imitando a forma de desenhar de Helena e Helena por sua vez, acompanhava João nos movimentos de erguer-se e abaixar-se para desenhar.



Helena se aproximou e o beijou na bochecha, João, que olhou para todos rapidamente e passou a mão na bochecha, parecia estar envergonhado do beijo que recebera de Helena.



Alguns minutos depois João saiu e Helena ficou observando ele se afastar. Laura, da outra turma chegou na frente de Helena e abanava para ela, mas os olhos de Helena seguiam a caminhada de João que logo voltou e acariciou Helena. Laura e Brenda também fizeram carinhos em Helena. Matheus, colega de João veio chamá-lo para brincar e ele não atendeu ao convite, Marthin também cutucava as costas de João que não desviou o olhar de Helena. Emanuelly aproximou-se de Marthin e queria abraçá-lo, mas ele tentava sair do abraço, nesse momento João e Helena saíram caminhando e João começou a correr lentamente e enquanto corria olhava para trás certificando-se de que Helena o acompanhava. Eles pararam perto da porta da sala Azul Anil e uma das bolsistas viu Helena e estendeu os braços, oferecendo colo, o qual ela aceitou.



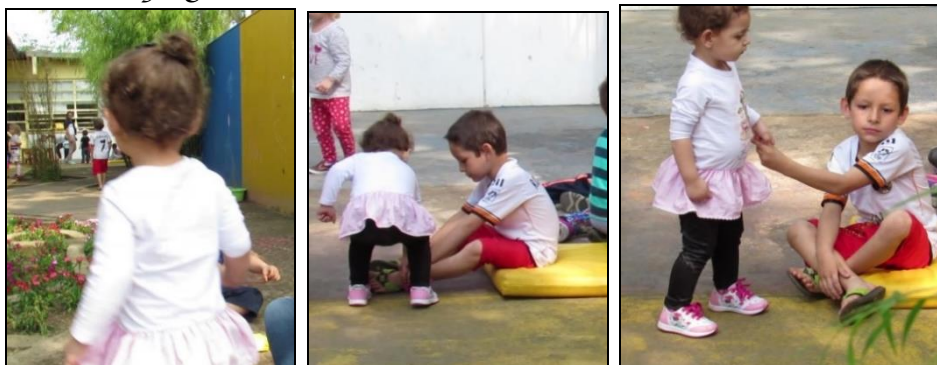
Enquanto Helena estava no colo, João voltou para o grupo que brincava com os instrumentos musicais. Logo, Helena voltou caminhando de mãos dadas com a Emanuelly e logo juntou-se ao grupo aonde João estava, nesse grupo estavam Daniel e Caetano e brincavam com um pandeiro.



Helena sentou-se perto de João e logo levantou-se, saiu e voltou algumas vezes e quando retornava ficava olhando para ele e movimentando o seu corpo ao som do pandeiro. Helena sentou-se ao lado de João, que a abraçou. Matheus veio convidar João para brincar, mas ele não respondeu ao convite. João bateu as mãos nas pernas convidando Helena para sentar-se em seu colo, mas ela não aceitou, pois preferiu pegar o pandeiro e o entregou a João que tocava.



De repente, João levantou-se e saiu caminhando em direção ao espaço aonde tem os bambus e Helena o observou por um tempo e depois levantou-se para ir ao seu encontro. João sentou-se em um colchonete, e Helena ao encontrá-lo, pegou sua mão e começou a puxar. João levantou-se e sentou novamente. Pela sua expressão facial, ele parecia querer ignorar Helena, que novamente pegou a sua mão.



Pedro, colega de João estava choramingando e dizia “Não quero profe” e João pegou um brinquedo qualquer que enxergou e colocou na frente do colega, que pegou o brinquedo e saiu. Helena estava em pé, na frente de João e o observava. João

parecia querer evitar o olhar de Helena. Helena o pegou novamente pela mão e dessa vez ele levantou-se e saiu caminhando com ela.



A educadora chamava as crianças para entrar na sala e João disse a Helena: - “Vamos na sala?” e a levou até a porta da sala, conduzindo-a para entrar, mas ela não queria soltar a mão dele. Ela, de dentro da sala, esticava o braço e resmungava, chamando João. João voltou, tocou sua mão e disse: “ - tchau Helena”. Ela resmungou e ele pareceu ficar confuso e não saber ao certo se saía e deixava a amiga chorando, ou se ficava com ela. Ele dava a mão e saía e depois voltava e saía novamente. Helena o puxava para dentro da sala, ele me olhava (talvez esperando que eu o autorizasse a entrar?). Helena olhou para dentro da sala e João aproveitou a oportunidade para sair, mas quando ela percebeu sua ausência, olhou para fora e chorou. João voltou, abaixou-se, fez um carinho na cabeça dela e disse “O que Helena? O que?”.



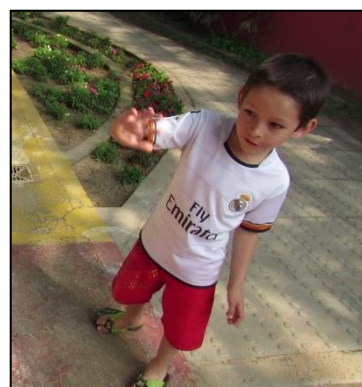


Helena finalmente entrou na sala e João saiu.



Enquanto caminhava João olhava para trás e dizia: “ - Tchau Helena, tchau!”. Ele foi até a porta e abanou, mas ela estava envolvida com a colega que lavava a mão na pia e depois encontrou alguns objetos que estavam em cima da mesa. João ficou na porta e insistia: “- Tchau Helena. Helena, tchau!”.

Helena brincava com Marthin e João chamou “Marthin, Helena. Tchau Helena”. Quando ela percebeu a presença do amigo retornou para a porta carregando consigo alguns objetos e os alcançou para João. João sorriu quando viu Helena voltando na direção dele. Brincaram um pouco com os objetos e Helena quis entrar para a sala e João dizia: “- Tchau Helena”, o que novamente chamou a sua atenção para a porta. Isso aconteceu umas duas vezes.





João entrou na sala, caminhou observando os espaços e quando Helena envolveu-se com os objetos ele foi sair, mas antes passou a mão sobre sua cabeça, fazendo que ela percebesse o movimento dele de sair da sala. João saiu da sala e ficou perto da porta, como havia acontecido antes. Jana disse: “-Helena, agora vamos lavar as mãos?” e ela foi. Vanuza disse: “-Agora o João vai lá pra sala dele que os bebês vão almoçar” João ainda entrou na sala para buscar o colega Arthur e Jana disse “Dá tchau pro João”, Helena, envolvida com a ação de lavar as mãos, pareceu não perceber a sugestão de Jana e João saiu (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 26.09.2017, p. 135 - 141).



Após deparar-me com a cena que acabo de compartilhar, resta-me uma certeza: a linguagem da palavra não é essencial para a construção dos vínculos, assim como não impede o acontecimento dos encontros. O registro de Helena e João, mesmo que longo, evidencia a sutileza de uma relação entre si e com outras

crianças que cruzam os seus caminhos, marcada pelos gestos, pelos olhares, pelos movimentos e quando a fala aparece é de uma forma breve, à qual Helena consegue corresponder. A brincadeira acontece sem a fala e sem a presença do adulto, e é marcada por uma busca, por um desejo de “querer estar junto”, mesmo que, às vezes, um se afaste, volte, saia de novo e retorne.

Helena e João participam da vida um do outro, nesse momento, através de uma relação acolhedora, marcada pelo afeto e pelo carinho de modo ainda não percebido nas relações entre menores e maiores. Esse movimento de participação acontece em um encontro casual no pátio, reforçando a potência desses encontros. Por entender que os movimentos de acolhida, sejam eles das crianças entre si, ou das crianças com os adultos, faz com que sintam-se (ou não) parte das relações que acontecem na escola infantil, ou seja, acolher (ou não) tem uma relação direta com o fazer/sentir-se parte de algo, o que constitui uma das dimensões da participação.

Lansdown (2005) já defendia que, supostamente as crianças participam de uma grande variedade de atividades no seu cotidiano: fazem parte das brincadeiras, das atividades escolares, dos momentos de refeição, de um encontro no clube ou na igreja, enfim, estão presentes em uma série de atividades sociais que possuem ou não objetivos específicos para crianças. O autor nos provoca a pensar nessa participação, na perspectiva dos direitos humanos, problematizando que participar significa mais que fazer parte, especialmente quando falamos de atividades organizadas pelos adultos, o que não poderia ser considerada uma verdadeira participação (LANSDOWN, 2005).

Por outro lado, retomo o que Brougère(2012), a partir de Wagner (2005) pontua sobre ser comum e amplamente difundida a compreensão da participação enquanto “tomar parte” em algo, o que remete a ideia de “fazer com”, de compartilhar, sendo essencial a dimensão coletiva, de atividade compartilhada, sob a qual se trama a vida cotidiana. Nessa perspectiva, admite-se que os momentos individuais, de observação e imitação constituem-se modos periféricos, mas legítimos de participar (BROUGÈRE, 2012).

Não pretendo aqui, trazendo a perspectiva de Lansdown (2005) e Brougère (2012), defender uma ou outra perspectiva teórica, mas refletir sobre o significado desse princípio da participação, o de “fazer parte”. Quando estamos falando de bebês, um grupo de crianças que vivenciam suas primeiras experiências distante da família, em um contexto escolar, entendo a necessidade de olhar para essa

dimensão da participação, a de fazer parte, para, posteriormente, irmos além nas compreensões sobre a participação das crianças.

Ao longo deste capítulo, irei tratar desse “fazer parte” da vida cotidiana através das relações de acolhimento, iniciando com algumas reflexões sobre a inserção das crianças na escola, comumente chamado de “adaptação” e os demais momentos diários de entrada das crianças. Na sequência, problematizo os movimentos dos bebês de não acolhimento dos adultos, entendendo-os como uma maneira de participar do cotidiano da escola, manifestando-se frente as escolhas dos adultos e por fim, apresento situações em que as crianças acolhem as outras crianças, independente do movimento dos adultos que muitas vezes limitam os processos iniciados pelas crianças. Acolher alguém está para além das relações físicas – sorriso, abraço, colo – mas implica em um modo de ser no mundo, implica em adotar uma postura que nos mostra disponíveis para receber o outro, respeitando os desejos e opiniões. Esse modo – acolhedor – de participar do cotidiano da escola nos mostra que, para além do que os adultos planejam para os encontros das crianças, seja na sala referência ou nos espaços coletivos, as crianças também têm seus modos de construção da participação como acolhimento, revelando uma forma de ser e estar no mundo, através da qual os bebês nos mostram a possibilidade de haver relações mais humanizadas na escola.

4.1 O acolhimento como participação na inserção e nos momentos de entrada das crianças

Quando o Caetano chegou. Todos foram na porta para recebê-lo, até Laura que estava sentada no tatame, embaixo da barraca manuseando as cabaças, desde que havia chegado, levantou-se e caminhou em direção à porta e observava o que estava acontecendo: Caetano despedindo-se de seus pais e o Daniel mostrava-se empolgado com a chegada do colega, pois queria pegar a mochila e colocá-la nos ganchinhos que servem para guardá-las (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 14.08.2017, p. 36).

Conforme pontuei anteriormente, iniciei minhas observações em agosto, no início do segundo semestre de 2017, período em que as crianças estavam retornando de um período curto de férias. Momento este, no qual a escola como um todo estava organizada para esse processo que comumente chamamos de (re)adaptação das crianças que haviam iniciado o ano letivo em fevereiro e de

adaptação dos novos, que iriam ingressar em agosto, no segundo semestre⁸⁷. A Turma Vermelha era composta por dez crianças, sendo que destas, duas estavam ingressando na escola em agosto e as demais, que haviam ingressado em fevereiro, retornavam de forma lenta e gradual. Na primeira semana de agosto, as professoras haviam organizado previamente com as famílias horários diferenciados para o momento de chegada, de modo que pudessem dar atenção a elas e a seus familiares. As crianças de turno integral passavam apenas meio turno na escola, evitando assim uma ruptura com a família já no primeiro dia. À medida em que os dias passavam, a educadora combinava com a família um tempo maior de permanência na escola.

Para iniciar as discussões deste capítulo, faço algumas reflexões sobre o fato de as crianças irem para a escola infantil, seja nos momentos de ingresso, no início do ano letivo ou nos momentos diários de chegada à escola. Ao longo desta seção, pretendo refletir sobre como o acolhimento das crianças, entre elas e com os adultos, constitui-se uma das marcas dos movimentos de participação dos bebês e das crianças maiores no cotidiano da escola. Antes, é preciso mencionar que os momentos diários de chegada são denominados de “entrada” das crianças na escola, pelo fato de isso ser algo presente no seu cotidiano, enquanto que os momentos de ingresso são entendidos, a partir de Arendt (2014) e Madeira (2017), na perspectiva da “inserção”.

Chegar na escola infantil é tecer o começo de uma nova experiência de vida. Assim como, ao chegar ao mundo, as crianças carregam a possibilidade do novo, da transformação e da reflexão sobre o que antes poderia ser considerado um *continuum* (ARENDT, 2014), a inserção de uma criança em uma instituição escolar infantil assemelha-se às possibilidades da natalidade (ARENDT, 2014). Seja para a criança que vivencia diariamente novos desafios, como para a família que depara-se com situações diferentes a cada dia, ou para a instituição que encontra nessa criança a possibilidade de se redescobrir nas suas formas de acolher esse recém chegado entrar na escola infantil, este constitui-se um acontecimento importante na vida dos bebês e das crianças maiores

⁸⁷ Ao longo do ano, quando alguma criança desiste da vaga na escola chama-se o suplente do edital em vigência.

Esse acontecimento é entendido na perspectiva de Bárcena e Melich (2000) como um marco na vida pessoal⁸⁸, trazendo duas dimensões de tempo: o antes e o depois. Para esses autores, os acontecimentos rompem com a ideia da história como continuidade, como progresso e deixam marcas intransferíveis nos sujeitos. Nesse sentido, a educação é entendida como um acontecimento ético (BÁRCENA e MELICH, 2000), como uma possibilidade de trazer o novo, refletindo sobre a construção indetentária dos sujeitos e sobre sua formação humana, sendo, portanto, contrária à ideia de fabricar competências para desempenhar funções. Por essa razão, há a necessidade de olhar e refletir sobre a chegada dos bebês na escola infantil, pois se instaura um começo, seja ele voltado a fazer parte de um processo formativo que acolhe, reconhece e aposta nas possibilidades dos bebês ou que os molda em direção ao passado da barbárie e da (in)humanidade criticados por Bárcena e Melich (2000) e Arendt (2014).

A chegada das crianças na escola é entendida, pela Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, como a organização de um processo que respeite os seus tempos. A Proposta Pedagógica (PP, 2017) da instituição prevê que, inicialmente, os bebês permaneçam pouco tempo na sala referência, acompanhados da sua família e, à medida em que eles demonstrem estar bem naquele ambiente, gradativamente a família vai se retirando da sala referência e o tempo de permanência vai aumentando, até que os bebês permaneçam o turno integral ou parcial, conforme a sua matrícula. A instituição entende que organizar a adaptação de forma gradual e em períodos diferenciados para cada criança, conforme a sua necessidade, é uma forma de respeitar essa criança e o seu direito à atenção especial durante o período de adaptação e a um ambiente acolhedor e seguro, garantindo o que Campos e Rosenberg (2009) estabelecem como um dos direitos das crianças a ser respeitado pela creche.

Para Rapaport e Piccinini (2001), muitos autores reconhecem a importância dos primeiros dias na creche e admitem a necessidade de se organizarem atividades especiais neste período inicial. Porém, não existe um consenso quanto à definição do termo “adaptação” nem quanto à caracterização deste período. Os

⁸⁸ Os autores também pontuam sobre os acontecimentos que nos marcam enquanto humanos, como os acontecimentos destruidores do totalitarismo, por exemplo, nos campos de concentração nazista. Esses acontecimentos não podem ser esquecidos e devem servir de pontos de reflexão sobre a historicidade do ser humano e do quanto esses acontecimentos marcam/refletem as/nas nossas ações no mundo (BÁRCENA e MELICH, 2000).

estudos de Febrer e Jansá (2011) e Hoyuelos (2013) tem pontuado o quanto a ideia de “adaptar-se” está vinculada a uma concepção evolucionista⁸⁹ de vida, sendo que as crianças e as famílias precisariam adaptar-se à instituição e, nessa concepção, necessariamente uma das partes deve ceder a outra, uma vez que o meio não se adapta aos seres que o habitam. Por conseguinte, na relação das famílias e crianças com a escola infantil dificilmente é a instituição quem cede.

Porém, quando as crianças e suas famílias ingressam pela primeira vez em uma instituição infantil ou retornam depois de um tempo afastadas, exige-se que a instituição também se “adapte” para receber essas pessoas. Uma vez que adaptar-se significa acomodar-se a uma determinada situação, Febrer e Jansá (2011), entendendo que essa concepção não está de acordo com o que acontece quando as crianças ingressam na escola infantil, foram buscar novas formas de compreender tal processo. Para eles, o que acontece é muito mais um processo de familiarização, ou seja, é “achegar-se a alguém ou a alguma coisa” (FEBRER e JANSÁ, 2011, p. 11), no sentido de acolher e ser acolhido, pressupondo que esse processo implica todos os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, o que ocorre quando as crianças chegam à escola infantil é um complexo de relações, que demanda uma postura de afeto e respeito a quem chega. Dificilmente, reconhece-se nas crianças a capacidade de tornar o mundo familiar ao outro, ou de familiarizar o outro ao mundo. No registro abaixo, é possível perceber o quanto a participação dos colegas, em um momento em que o desejo de Daniel era o de sair do espaço em que o grupo estava, foram importantes para que ele se sentisse acolhido e que aos poucos, o estranho se tornasse familiar a ele.

Enquanto Daniel chorava, no colo de uma das bolsistas e esticava o braço em direção a porta, Leonardo aproximou-se dele e o tocou e Marthin fez o mesmo. Parece que o toque dos colegas Mathín e Leonardo acalmou o Daniel, que desceu do colo da bolsista e foi brincar com os meninos na prateleira com os produtos do mercadinho. (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 16.08.2017, p. 46 e 48).

O toque de Leonardo e de Marthin em Daniel foi um movimento tão sutil que talvez nem tenha sido percebido pelas demais pessoas, mas foi o suficiente para

⁸⁹ Charles Darwin criou a Teoria da Evolução das Espécies. Nessa concepção, ao longo do tempo, os animais se adaptam ao seu meio para garantir a sobrevivência.

motivá-lo a fazer parte da brincadeira no mercadinho. O silêncio é a marca desse movimento que acolhe e faz sentir-se parte. Para Torralba (2017, p. 2), o silêncio é uma grande ausência na pedagogia, “não se contempla como instrumento de comunicação, nem como experiência fundamental do ser humano”. As palavras são necessárias para descrevermos o mundo, para narrarmos às crianças o que está acontecendo, de modo que possam compreender, porém, o silêncio é imprescindível para contemplar esse mundo e interiorizá-lo. O registro que abre este capítulo “João e Helena no Jardim das Sensações: um momento de carinho, afeto, respeito e acolhimento” é uma tentativa de traduzir em palavras a complexidade e a intensidade daquela relação, jamais conseguirei expressar em palavras o que aquele momento significou para cada um deles, mas posso afirmar que havia ali uma atitude de empatia e proximidade, mostrando que acolher pressupõe “caminhar juntos, sem vislumbrar antecipadamente um ponto de chegada” (ARAÚJO, HOYUELOS, LEKUNBERRI, 2013, p. 17), caminhada essa construída e negociada desde uma relação entre todos os sujeitos envolvidos.

Motta (2014), ao pesquisar como a infância tem sido vivida no interior das instituições de educação infantil, problematiza as transições que acontecem na vida das crianças, dentre elas o ingresso na instituição infantil. Primeiramente, a autora buscou entender a entrada das crianças nas instituições escolares pelo viés dos documentos legais⁹⁰ e, posteriormente, tratou dos aspectos da sua pesquisa de campo. A autora concluiu que há uma tendência a entender esse processo na perspectiva do acolhimento, como uma visão mais integrada da relação cuidar e educar, mas, para isso, é preciso haver condições de trabalho, como, por exemplo, seguir a orientação quanto à razão adulto/crianças na constituição dos agrupamentos. Uma vez que um agrupamento com 25 crianças de 2 anos de idade para uma professora, constitui-se de uma dificuldade concreta que limita o acontecimento de um processo educativo ético e respeitoso, é preciso fazer valer as orientações dos documentos legais, no que diz respeito à quantidade de crianças

⁹⁰ A autora também fez uma busca na Scielo e encontrou dois artigos que falam de “adaptação escolar”, ambos no viés da psicologia (um deles é Rapaport e Peccinini, 2001). Já o termo “acolhimento” remeteu a 44 textos, dos quais apenas um leva o debate para o campo educacional, abordando a especificidade da Educação de Jovens e Adultos; os demais textos (43) estão vinculados a área da saúde (MOTTA, 2014).

por adulto⁹¹, por exemplo, para que a dimensão do cuidado se inscreva em uma esfera ética de trabalho e acolhimento das crianças (MOTTA, 2014).

Madeira (2017) tece uma reflexão sobre a dimensão do acolhimento como inserção, cuidado e atenção dos bebês, crianças pequenas e adultos. Para a autora, o acolhimento da criança e sua família é uma necessidade que faz parte do ato educativo das escolas de educação infantil, em que o cuidado e o afeto são especificidades desse trabalho, que garante uma experiência de vida qualificada. A partir da fala de pessoas que viveram uma experiência de acolhimento marcado por essas dimensões, Madeira (2017) destaca a preocupação da instituição que investigou, em proporcionar uma relação de aproximação entre a escola e as crianças com suas famílias em uma perspectiva humanizada, construindo uma prática educativa comunicativa, marcada pelo diálogo, participativa e afetiva.

No registro a seguir, é possível perceber a disponibilidade da equipe da Turma Vermelha em acolher as famílias, pois elas adentravam ao espaço da sala, permanecendo com as crianças o tempo que fosse necessário.

Caetano veio do corredor dizendo: -“Mamãe, mamãe...” parou na porta, olhou, percebeu que ela não estava na recepção e chorou, a educadora o pegou no colo e com o olhar me perguntou aonde ela estava, apontei para o banheiro (sua mãe havia ido ao banheiro, fica próximo a recepção). A educadora explicou isso a ele, que ela já viria. Logo ela saiu e foram juntos para a sala. Ela ficou alguns minutos por lá e depois retornou para a recepção (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 09.08.2017, p. 29).

Caetano era uma das crianças que estava iniciando sua vida escolar nessa instituição em agosto e, juntamente com sua família, vivia momentos intensos de descobertas e novidades. Entender a educação como um acontecimento ético e acolher de modo hospitaleiro quem está chegando expressa-se nas atitudes dessa educadora, que, ao perceber o estranhamento de Caetano, o leva para junto de sua família, com quem ele iria sentir-se seguro. Ao perceber a ausência da mãe na

⁹¹ O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos) (BRASIL, 2009).

recepção, a educadora é discreta ao questionar aonde ela estava, agindo de modo acolhedor e segura para com Caetano.

Na perspectiva de Arendt (2014), os adultos, sejam eles os pais ou as professoras, assumem na educação, a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança e também pela continuidade do mundo. Nesse sentido, a instituição escolar infantil seria um ponto de transição entre a vida familiar e o mundo, não sendo a escola, o mundo. Então, coloca-se em questão de qual transição estamos falando na perspectiva aqui defendida da educação como um acontecimento ético, a responsabilidade dos adultos é a de fazer esse acontecimento tornar-se realidade, sem deixar que a educação fragmente os sujeitos, mas que os introduza no mundo por inteiros.

As crianças nos mostram a educação como um acontecimento ético, ao abrir a porta para receber um colega que chega ou ao acolher através do toque aquele que chora. Nessa relação de afeto e empatia com o outro, as crianças evidenciam que a condição de adulto ou de criança não é superior à condição de humano e, nessa condição, tanto adultos quanto crianças, cada um, dentro das condições do seu humano, demonstram-se capazes de acolher e respeitar uns aos outros.

A pesquisa de Vargas (2014) investiga as primeiras experiências dos bebês em uma escola da infância e pontua a necessidade de se “pensar uma pedagogia voltada ao acolhimento hospitaleiro desse novo Ser recém-chegado, uma prática interessada nos sujeitos, responsável pela unicidade de cada ser humano” (VARGAS, 2014, p. viii). Na sua pesquisa, a autora pontua que o acolhimento, cuidado e a garantia de liberdade de movimento e exploração são formas de participação que se ancoram nas interações dos adultos com os bebês.

Madeira (2017) entende que a construção de uma Pedagogia da Infância perpassa as experiências de acolhimento e, na sua investigação, apresenta três dimensões: inserção, cuidado e atenção com os bebês, crianças pequenas e seus familiares; criação de espaços/ambientes pedagógicos; e acolhimento numa perspectiva de diálogo; e comunicação nas relações entre adultos e crianças. A pesquisa de Madeira aponta que uma escola organizada pela lógica autocêntrica limita os espaços de participação das crianças à linguagem oral e escrita, as quais se sobrepõem a linguagem do corpo e das culturas infantis. A autora acredita na possibilidade de construir uma proposta pedagógica para as escolas de educação infantil que possa ser vivida no cotidiano da instituição, mediada por uma Pedagogia

da Escuta e dos Relacionamentos, superando essa perspectiva autocêntrica (MADEIRA, 2017).

Essas pesquisas, bem como Bárcena e Melich (2000), Staccioli (2013) e Araujo, Hoyuelos e Lekunberri (2013), possibilitam pensar no acolhimento como uma maneira de participar do cotidiano da escola. Se pensarmos no nosso cotidiano, existem inúmeras formas de acolher o outro e de ser acolhido e essas ações perpassam um “Bom dia” quando chegamos a algum lugar, a oferta de algum artefato da nossa cultura como um chimarrão⁹² quando recebemos uma visita, um sorriso que nos faz sentirmos bem, entre outras formas que o ser humano se utiliza para demonstrar afeto àquele que chega. O acolhimento está marcado por uma relação de afeto e, ao prestarmos atenção ao tom da fala emitido em um cumprimento, percebemos o quanto essa ação é acolhedora, ou não. Mais da ordem do subjetivo e das emoções do que da razão e da objetividade, acolher o outro é uma atitude complexa, que demanda uma competência relacional marcada pelo prazer de estar bem, na companhia do outro (STACCIOLI, 2013).

Os autores consultados e que investigam as relações de acolhimento, de uma forma ou outra, apresentam a figura do adulto acolhendo as crianças, através do afeto, da organização do espaço, do diálogo, ou de uma atitude receptiva ao longo do dia, na escola infantil. O registro de João e Helena desconstrói um pouco essa relação de que o adulto é uma figura presente e importante nas relações de acolhimento, uma vez que entre as crianças, uma sentia-se bem na companhia da outra.

Acolher um ao outro não significou, para João e Helena, que permanecessem juntos toda aquela manhã, pois, no tempo deles e entre eles, construíram formas de ir rompendo com a relação de acolhimento, de modo que cada um desse continuidade as suas vivências com o seu grupo naquele dia. Nesse sentido, o acolhimento como forma de participar do cotidiano implica em um processo de respeito ao tempo das crianças.

A relação de João e Helena é marcada pelo silêncio. Essa marca é cara para nós adultos, que vivemos sob a ditadura das palavras, pois desacostumados ao silêncio, já não percebemos o quanto ele é capaz de acolher a musicalidade natural

⁹² Bebida típica do sul do país, composta por erva-mate e água quente.

da vida. Hoyuelos (2013), com base em Fransesc Torralba⁹³, desafia os adultos a vivenciar, com as crianças, esse momento de separação e (re)construção de vínculos e afetos desde a perspectiva do silêncio. Em um mundo marcado por sons, ruídos e cacofonias, “o silêncio se revela como revolucionário por que não é habitual” (HOYUELOS, 2013, p. 17), em silêncio, somos capazes de criar uma nova atitude de disponibilidade corporal em que o olhar é um fio sutil que conecta o eu e o outro, criando pontes de cumplicidade, seja entre as crianças e equipe da escola, ou entre a equipe e a família.

Os bebês e as demais crianças envolvidas nessa pesquisa nos mostram, através das suas ações no cotidiano da escola, o quanto são capazes de acolher o que emerge do viver cotidiano, significando e compartilhando sentidos. Eles indicam que não precisam tanto das palavras quanto nós adultos e que a sua capacidade de compreender o silêncio é superior a nossa de interpretar as palavras.

O silêncio não é o silenciamento das crianças. Freire (2007) pontua sobre a importância do silêncio na comunicação e não um espaço *com* ou *em* silêncio. Essa perspectiva garante aos sujeitos envolvidos na relação um real processo de fala comunicante – lembrando que, na perspectiva dos bebês, isso se dá através de diferentes linguagens, são só da fala em seu real sentido – para quem fala e uma escuta do sujeito a quem ouve.

Arendt (2014) fala da nossa responsabilidade para com as crianças, pontua que não podemos tratá-las como uma minoria oprimida, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta. Nesse sentido, fazer parte de um mundo significa saber respeitar o silêncio como forma de ação no mundo, diferentemente do silenciamento, que está calcado nas ações de opressão, sob uma lógica de superioridade de uns para com os outros. É impossível determinar em qual local a linha limítrofe entre a infância e a condição adulta recai, mas a educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para nos responsabilizarmos por elas e pelo mundo (ARENDT, 2014). Todos temos a liberdade para optar e é uma escolha fazer a transição entre a família e o mundo através do silêncio ou do silenciamento, essa escolha revela se nos colocamos responsáveis pelas crianças e pelo mundo.

⁹³ Disponível em

https://www.newsodn.org/recursos/arxiu/20130508_0603Pedagogia_del_silencio._Francesc_Torralba.pdf. Acessado em Out. 2017.

Chegar à escola é algo do cotidiano, seja para as crianças ou para os adultos – pais, professoras e demais funcionários. Isso faz parte da vida de quem convive nesse espaço e entendo que a maneira como chegamos e somos recebidos implica, além de outros fatores, nas nossas ações e interações ao longo do dia. Freire (informação verbal)⁹⁴, ao discutir sobre a educação de um modo geral, concorda que, em algum momento das nossas vidas, passamos por processos de adaptação, justamente no sentido de adequar o corpo às condições existentes; nos convida, assim, a olhar para a realidade através da tomada de decisão, em uma postura de intervenção no mundo. Os bebês desta pesquisa mostram que, de alguma forma, posicionam-se e interveem na realidade, fazendo da escola infantil um lugar de viver juntos e de compartilhar afetos.

Se os bebês, diariamente, davam-me indícios de que eram capazes de participar da acolhida dos colegas, deixando de lado as suas brincadeiras para receber de maneira afetuosa quem estava chegando, por outro lado, mesmo que os adultos se demonstrassem acolhedores a eles e suas famílias, em alguns momentos mostravam-se indiferentes a isso, pois a organização do material de uso pessoal prevalecia. Sem pretender afirmar que as pessoas adultas não recebiam as crianças de forma acolhedora, pois palavras de afeto e o colo não faltavam nesses momentos, também constatei que alguns momentos de acolhida eram rápidos e logo os bebês eram conduzidos a uma rotina de organização: abrir a mochila e colocar fraldas, pomada, lenço umedecido, paninho, bico na caixinha individual, a agenda sobre o balcão e o bafeiro e a toalha no painel direcionado para esses objetos. No registro a seguir, é possível observar o quanto a chegada de Leonardo fora marcada por esse posicionamento:

Marthin e Leonardo chegaram praticamente juntos. Marthin logo desceu do colo de seu pai e foi brincar no balcão aonde haviam madeiras de tamanhos, formas e texturas variadas. Leonardo chorou e ficou um pouco no colo de sua mãe, que conversava com ele: -“Olha Leo, tem um monte de coisa legal pra você fazer aqui. A mamãe vai trabalhar e depois vem te buscar”. Ana chegou e seu pai cumprimentou as pessoas que estavam na sala e a educadora disse: -“Oi Ana, tudo bem?”. Ana ficou parada perto da porta, vendo seu pai sair e depois virou-

⁹⁴ Entrevista disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=UI90heSRYfE&t=100s>> Acesso em: 15 out. 2019.

se para os colegas e os observava. Aos poucos Leonardo era passado para o colo da educadora que o pegou e convidou para guardar os materiais da mochila enquanto direcionavam-se ao espaço das cestinhas onde os materiais ficavam e a mãe saiu, Leonardo choramingava. A educadora então, que estava sozinha na sala, ajudou Leonardo, Marthin e Ana a guardar os seus materiais, hoje era a educadora quem colocava os materiais no cestinho e as crianças o levavam até a bancada. A bolsista, que havia chegado atrasada, logo posicionou-se perto do armário e auxiliava as crianças a colocar o cestinho sobre a bancada.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.09.2017, p. 68)

A seguir, Daniel indica que eu, como parte daquele grupo, também deveria participar dessa rotina de organização:

Daniel estava tentando pegar uma das cestinhas que estavam sobre o balcão, quando conseguiu a levou para perto de sua mochila. A bolsista disse: “- Daniel, você já guardou as suas coisas, essa cestinha é dos colegas que ainda não chegaram”. Daniel então foi em direção a minha mochila e tentava abri-la para, supostamente, guardar as minhas coisas. Conversei com ele sobre o fato de que na minha mochila não haviam coisas que pudessem ser guardadas nas cestinhas, ele insistia, então abri a mochila e mostrei que não haviam fraldas ou lenços umedecidos, que são guardados nas cestinhas. Ele insistia em retirar meus objetos da mochila, então a abrimos e mostrei a ele que havia ali a capa da máquina fotográfica, algumas folhas e roupas. A outra bolsista que estava organizando o grupo para o lanche o chamou para lanchar, e veio buscá-lo. Ele foi mas recusou o lanche, então, ao sair da mesa pegou outra cestinha, e me trouxe, novamente pegou a mochila e tentou abri-la, então abrimos e retiramos uma camiseta e umas folhas e as colocamos na cestinha, a qual ele levou até a bancada.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 27.10.2017, p. 233)

Entendo que o propósito da ação de “*Vem guardar as suas coisas*”, instituída pelos adultos, talvez esteja relacionado ao fato de auxiliar as crianças a compreenderem-se enquanto responsáveis pelos seus materiais e incentivá-los na sua autonomia. Estar na escola infantil é conviver em um espaço coletivo em que muitas situações e descobertas são compartilhadas, inclusive a responsabilidade sobre a própria organização do espaço e dos materiais de uso pessoal. Entendo a necessidade de trabalharmos com as crianças esses aspectos organizacionais, desde pequenos, de acordo com o tempo e as condições⁹⁵ das crianças, mas isso não precisaria ser algo condicionado; todos os dias, ao momento de chegada à escola.

Quando olho para a participação dos bebês, em situações como essas, que os momentos de acolhida carregam consigo o ensino de uma tarefa – a de “guardar as suas coisas”, como se isso fosse o aspecto mais importante da chegada à escola. A rotina ainda tem sido entendida como uma estrutura gerenciadora do tempo e do espaço na escola infantil, obedecendo a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças (BATISTA, 2001).

Batista (2001) pontua que, muitas vezes, para as profissionais que estão imersas no cotidiano da escola infantil, algumas situações se tornam tão familiares que dificilmente percebem seus limites e possibilidades. Observar os bebês e os modos como nos informam sobre as suas vontades e interesses é algo que aprendemos diariamente no convívio com eles, e talvez este seja o desafio para que

⁹⁵ Refiro-me aqui a situações em que, por exemplo, existem muitos brinquedos espalhados e para os bebês ainda é bastante complexo entender o que significa “guardar tudo”. Se ele guardou um ou dois, isso já demonstra o seu envolvimento em guardar os brinquedos.

possamos estranhar o familiar e ver nele os limites e as possibilidades. No registro abaixo, é possível perceber esse movimento:

Laura brincava com as panelinhas quando uma das pessoas adultas a chamou para guardar os seus materiais. Laura levantou os olhos, a encarou e continuou brincando. Ela pareceu entender que Laura não estava disposta a deixar a brincadeira para guardar o material, então, ela mesma os organizou (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 29.11.2017, p. 276).

De um modo geral, para as adultas que trabalham na escola infantil, ainda parece ser difícil atribuir outros significados ao momento de chegada à escola, enquanto que os bebês nos apresentam uma outra perspectiva desse momento e de como participam deles de modo afetivo e acolhedor. Essa postura, de acolher os interesses de Laura e perceber que para ela o mais importante era a sua brincadeira, me leva a pensar sobre o quanto a participação das crianças no cotidiano está vinculada a uma questão de vontade e de desejo. Talvez a chegada de Leonardo, naquele dia, seria menos dolorosa se o convite fosse para explorar algum dos espaços que estavam preparados para, supostamente, acolher as crianças, ou, Daniel poderia desfrutar da refeição, na companhia dos colegas ao invés de estar preocupado em organizar o que ainda estava fora do lugar.

Staccioli (2013) entende a importância de um ambiente esteticamente bem organizado, pois isso contribui para o bem-estar da criança na escola infantil, sendo um aspecto importante para que possam sentir-se acolhidas. Porém, é preciso haver um cuidado para que a organização dos materiais e o cuidado com o ambiente não se tornem pesados, sobressaindo-se ao prazer de fazer parte daquele espaço. Nas palavras do autor,

Não é a ordem que deve ditar as regras, é o prazer de estar bem que produz uma ordem estética. E o adulto também está envolvido nisso. Quando estamos bem, queremos manter essa condição, mesmo com sacrifício. Organizar o ambiente, fazer com que as crianças participem, não é um expediente didático, é um *estilo*, de comportamento. É a clareza de que o cotidiano é importante, de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora (STACCIOLI, 2013, p. 5).

O prazer dos encontros, em muitas instituições, é substituído por momentos rígidos de organização, pela imposição de limites às crianças e às famílias durante

os momentos de chegada à escola, tais como: retirá-las dos braços do familiar no portão da escola, privar as crianças de usar bico/chupeta, ou estabelecer horários rígidos de entrada e saída da instituição. Isso significa a imposição de um processo de adaptação em que apenas um lado cede, o da criança e sua família, precisando adequar-se às normas instituídas, praticando assim uma concepção bancária de educação⁹⁶ (FREIRE, 2007). As crianças, de modo geral, nesta pesquisa, colocam-se como agentes ativos nesse processo, nos mostrando que não são recipientes à espera da ação dos adultos, mas que, mesmo sutilmente, participam nos/dos seus contextos de vida, intervindo na vida dos colegas.

Freire (2007) argumenta que a educação é uma especificidade humana, uma forma de intervir no mundo e como tal, implica comprometimento, diálogo, escuta e a tomada consciente de decisões. Nesse sentido, definir o que significam esses processos de ingresso à instituição escolar infantil não é apenas uma questão de nomenclaturas, implica uma construção e uma concepção histórica, social e política das nossas ações, enquanto adultos participantes desses contextos. Talvez, para algumas pessoas, seja independente chamar esse processo de adaptação, familiarização ou intervenção, afinal “é tudo a mesma coisa”. Porém, a minha luta é por uma educação mais humanizadora para os bebês, uma educação que os respeite que os enxergue na sua potência de viver o mundo, por isso repudio qualquer argumento de que “tanto faz, pois são bebês”.

No registro abaixo, pulinhos, palmas, olhares e gritinhos de Helena e Daniel nos convidam a refletir sobre os modos de participação desses bebês:

Helena caminhava na sala com um copo na mão, ela fazia de conta que estava tomando algo, quando de repente foi correndo animada para a porta, ela dava uns pulinhos e uns gritinhos. Fiquei curiosa para saber quem havia chegado. Tratava-se de uma das bolsistas, que se abaixou e deixou-se envolver pela acolhida de Helena, as duas abraçaram-se carinhosamente. (...) Helena, ao perceber a presença de outra educadora na sala, foi ao encontro dela, da mesma forma com que recebeu a bolsista, dando pulinhos e uns gritinhos e a abraçou (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 16.08.2017, p. 46 e 48).

⁹⁶ Concepção de educação desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire em que há uma relação unilateral entre professor e aluno, a construção do conhecimento acontece do professor para o aluno, o qual é sujeito passivo na relação, cabe a ele apenas absorver os conteúdos transmitidos pelo professor. O diálogo, a escuta, a reflexão crítica não tem lugar nesse modelo educativo.

Cecília da Turma Azul chegou e Daniel foi até a porta para recebê-la. Enquanto ela entrava na sala ele dava pulinhos e batia palmas (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 29.08.2017, 54).

Daniel e Helena brincavam na barraca que estava montada entre o armário fixo e o armário móvel. Eles entravam e saíam. A educadora convidou Daniel para trocar a fralda e enquanto ele estava no trocador o Bolívar chegou. Daniel virou a cabeça em direção a porta sorriu e bateu palmas ao avistar o colega. Helena, quando ouviu alguém dizer “Bolívar” saiu da barraca correndo e dizia animada “O Bô, o Bô!”, indo ao encontro do colega (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 11.09.2017, p. 109).

Reconhecer o quanto as crianças são ativas e participam em tais processos, nos desafia a olhar para a vida delas na escola infantil e no quanto elas demonstram-se acolhedoras umas com as outras e também com os adultos. Helena, Marthin, Daniel, Leonardo e Laura, através do silêncio das palavras e dos intensos movimentos do corpo, evidenciam competências relacionais de acolhimento e de empatia com o outro. Catarsi (2013) pontua que as competências relacionais são próprias dos adultos nesse processo de acolhimento, porém, através das ações das crianças podemos pensar que isso também cabe a elas, e do quando elas podem participar desses momentos.

As competências relacionais, sejam elas dos adultos ou das crianças, caracterizam o acolhimento como uma atitude do ser humano. Para que uma instituição seja de fato acolhedora, isso precisa estar presente no dia a dia das ações e Staccioli (2013) argumenta sobre a complexidade desse modo de ser dos adultos, o qual também é e pode ser dos bebês e de todas as crianças, pois acolher alguém é saber ler a riqueza dos sinais expressos nas relações. As crianças entre si, parecem ser mais alfabetizadas na leitura desses sinais do que nós adultos, e nos cabe ampliar as nossas competências relacionais de modo que possamos realizar a leitura de tais sinais como forma de contribuir positivamente com a acolhida das crianças.

O tempo vivido na escola infantil é das crianças e seus modos de participar dos momentos de chegada são marcados por uma atitude acolhedora, de respeito aos colegas e de afeto aos seus momentos de dificuldade. Enquanto havia, por parte dos adultos, uma preocupação em inserir uma rotina de organização no

cotidiano das crianças, elas, por sua vez, o viviam, todos “iam” à porta para receber quem acabara de chegar. Olhar para as crianças e a maneira como participam dos momentos de chegada nos desafiavam a ressignificar o papel social das rotinas na escola infantil, construindo uma compreensão de que os tempos compartilhados naquele espaço são das crianças e não das ações que “devem” ser feitas de modo desconexo com os seus interesses. A maneira como participam dos momentos de chegada à escola nos mostra muitas possibilidades de viver intensamente de maneira plural o dia a dia na escola infantil.

Seja na inserção das crianças na escola, ou nos momentos diários de chegada, percebemos ao longo desta seção, que as ações de afeto e empatia das crianças, umas com as outras, e as ações de resistência frente a uma rotina marcada pelo adultocentrismo nos levam a olhar para o acolhimento como uma das marcas dos movimentos de participação dos bebês na escola infantil, mostrando a possibilidade de tecermos uma prática educativa mais humana e respeitosa com todos.

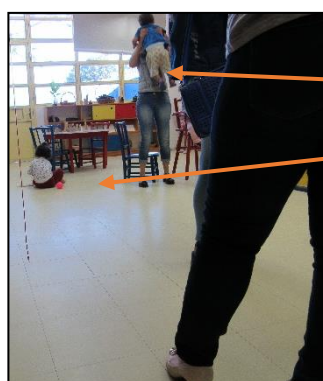
4. 2 Não acolher os adultos também é fazer parte?

Ana avistou Isabel chegar, e Marthin exclamava: “-A Isabel!”. Enquanto Isabel entrava na sala, junto com ela entraram algumas pessoas que visitavam a escola. Isso tumultuou o ambiente. A educadora, sentia dificuldades em acolher Isabel, que estranhou o movimento, e em dar atenção às visitas que faziam alguns questionamentos sobre as crianças e o trabalho desenvolvido na turma.



Visitas observando através do vidro.

Ana sentou-se no colo de uma das bolsistas e olhava séria para as visitas. Leonardo também procurou um colo, o da outra bolsista. Daniel que brincava animadamente com um carrinho, parou de empurrá-lo, e ficou olhando sério para as pessoas. Marthin, deitou-se no tatame, parecia fazer de conta que dormia, Ana repetiu a ação do colega, ambos espiavam as visitas e se deitavam novamente. Depois, Ana levantou-se e sentou-se do outro lado da sala, de costas para todos.



Visitas
observando a
turma, Ana de
costas para elas
e outra criança
buscando o

Quando as visitas saíram, Ana encontrou uma bacia com bolinhas e a carregava, virou as bolinhas e Daniel e Leonardo começaram a chutá-las; Isabel, ficou mais calma e foi colocada no cadeirão para lanchar. A educadora comentou com as bolsistas, com ar de cansada e descontente que não sabia dessa visita. Após a saída de todos, a vida pareceu voltar ao normal (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 13.12.2017, p. 287).

Para a escola infantil desta pesquisa, faz parte do seu cotidiano receber pessoas de outras instituições infantis e de alunos dos cursos de graduação e pós-graduação de várias Universidades para conhecer o trabalho desenvolvido. Essas visitas geralmente são agendadas com antecedência e comunicadas às professoras. As pessoas visitantes circulam pela escola e, sempre que possível, adentram os espaços das turmas. A possibilidade ofertada a outras pessoas e instituições para

conhecer a proposta de trabalho desenvolvida na Ipê Amarelo justifica-se na sua constituição enquanto um espaço formativo, pois entende-se a instituição como um “lugar de possibilidade” (CANCIAN e GOELZER, 2015, p. 163) que desafia àqueles que a visitam a buscar e realizar “outras e novas possibilidades de práticas para a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades” (p. 163). Nas palavras das autoras, é compromisso da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, estando num lugar de possibilidade, “tornar público o público” (CANCIAN e GOELZER, 2015, p. 176), abrindo as suas portas a todos aqueles que buscam a oferta de outras formas para se viver a infância nas instituições infantis.

Corroboro com as autoras no que se refere a esse compromisso da instituição e é emocionante perceber o olhar das pessoas que visitam a Ipê Amarelo ao perceberem que é possível fazer um trabalho diferenciado com base na escuta e no respeito às crianças. Talvez eu possa parecer contraditória nesse momento, pois acabo de problematizar uma situação em que os adultos não atuavam a partir dos princípios de escuta e de respeito, porém cabe aqui uma ressalva: o olhar de quem vive o cotidiano da escola é diferente do olhar de quem pesquisa e também diferente de quem a visita e convive com um pequeno recorte do dia a dia com as crianças. Cada pessoa, ao acompanhar uma situação em especial, imprime nela as suas interpretações, eu falo aqui, nesta escrita, a partir dos objetivos desta pesquisa, mas não posso negar a professora que sou na instituição.

As pessoas que nos visitam carregam consigo a dimensão da contemplação, colocando-se como espectadoras das relações das/com as crianças. Por essa razão, considero relevante uma reflexão sobre as várias faces dessa escola como lugar de possibilidades trazido por Cancian e Goelzer (2015). Essas autoras apontam que as práticas desenvolvidas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo não devem ser compreendidas como um modelo a ser seguido, pois acredita-se que cada contexto educativo é único, carregando consigo os seus desafios e possibilidades.

Feita essa contextualização sobre como se organizam esses momentos de visita à instituição e o porquê deles acontecerem, retomo, então, o registro que abre esta seção para problematizar de que modo as atitudes de não acolher revelam jeitos de participar do cotidiano da escola.

É importante mencionar que o grupo visitante daquele dia era guiado por uma pessoa que compõem o quadro de funcionários da instituição e essa pessoa,

conversava com as pessoas do lado de fora e comunicou-se brevemente com a educadora da sala. Através de um aceno com a cabeça, ela parecia pedir permissão para adentrar a sala. Esse pedido, foi seguido pelo movimento de abrir a porta e percebi que a educadora não teve muito tempo para observar as crianças e para verificar possíveis interrupções até decidir se era adequado o grupo entrar na sala.

Evidencia-se no registro o quanto as expressões faciais e corporais das crianças demonstravam seu desconforto perante a “invasão” dos adultos mostrando-nos o quanto a linha que separa o respeito às crianças das finalidades da instituição é frágil e delicada. Falo aqui de movimentos de participação e, nesse sentido, os bebês participam do cotidiano da escola questionando as suas finalidades e as ações dos adultos.

Os espaços destinados às crianças, com uma série de estruturas organizadas intencionalmente para a vida infantil é fruto de um processo histórico, social e político que reflete na constituição social da infância. De acordo com Sarmento (2004), em decorrência desse movimento, cria-se uma cultura de produção de saberes, processos de ensino-aprendizagem e administra-se simbolicamente a infância com base em um conjunto de normas e condutas sociais, bem como projetos de proteção, de garantia de direitos e de educação das crianças. Entretanto, quando analisamos a infância no interior dos contextos educativos, percebemos que a vida das crianças extrapola as dimensões pedagógicas e políticas, para além do que os adultos querem que as crianças façam.

A partir dos registros desta pesquisa, percebemos os bebês entre si e com as crianças maiores fazendo outras coisas, vivendo de outros modos, construindo as suas compreensões acerca do mundo, do outro e de si mesmos. São nas possibilidades de ação e nas ações efetivas dos bebês que se exprimem dinâmicas sociais marcadas pela resistência ao adultocentrismo e a todo um conjunto de normatização e padronização que acompanham as instituições infantis desde a sua criação.

Outros pesquisadores já apontaram o quanto os bebês e crianças pequenas são resistentes a ações impostas e pré-definidas. Delgado e Silva (2012) olham para a participação dos bebês e crianças bem pequenas nas comemorações do mês da criança e afirmam que a participação pode ser disputada e conquistada, mediante atos de resistência, negociação e desvios. Geralmente, essa resistência acontece de forma inesperada pelos adultos, transformando o que havia sido programado e

manifestando as suas singularidades nos seus modos de expressão. Diante disso, há que pensar na possibilidade de compreender as ações de Leonardo, Ana e Marthin como manifestação de resistência à situação que se apresentava.

Para Delgado e Silva (2012), mesmo que os bebês não tenham exercido o seu direito de protagonismo no planejamento e nas experiências vividas no mês da criança “eles participam, com atos de resistência, frente ao papel de espectadores passivos frequentemente esperado pelos adultos” (p. 8). A percepção das autoras é ratificada pelo posicionamento de Leonardo, Ana e Marthin, uma vez que eles também se mostram resistentes, e de forma não esperada, a algo que lhes é imposto, inclusive a todas as pessoas da turma.

Segundo Macedo (2016), a participação política das crianças foi sendo limitada à medida que foram sendo confinadas em espaços institucionais, espaços estes, quase sempre explorados pelos adultos. Com o objetivo de explorar a participação dos bebês na luta de classes e verificar como, e se, nas pesquisas da área da educação, os bebês estão sendo estudados em relação a sua condição infantil e de classe social, a pesquisa evidenciou que as crianças, filhos de trabalhadores, vivenciam a luta de classes desde muito cedo, quando precisam sair cedo de casa, na companhia de seus familiares que saem para trabalhar e deixá-las na creche, na maioria das vezes o dia todo; nessa instituição, as crianças têm outros tempos e modos de organizar o pensamento, apresentando soluções próprias e algumas vezes inesperadas pelos adultos. É no espaço da creche, que podem conhecer, inventar e recriar alternativas e resistências.

No sentido expresso por Macedo (2016), as crianças não são inerentes aos movimentos de luta e resistência vivenciados pelos adultos, mas a seu modo também os estabelecem no seu cotidiano. Participar, principalmente nas sociedades democráticas, se coloca como um direito fundamental a todas as pessoas, independentemente da sua condição social, étnica ou principalmente etária. Tomás e Fernandes (2011) pontuam que o exercício do direito de participar é sempre um processo mediado pelos adultos e que a forma os adultos conduzem tal processo com as crianças terá implicações na maneira como se constroem dinâmicas participativas com elas.

A discussão sobre a efetivação desse direito, por parte das crianças ainda não se esgotou e é possível ser efetivada em diferentes instâncias. A participação das crianças não acontece por si só, depende de um processo gradual de

aprendizagens, seja por parte das crianças ou por parte dos adultos, que precisam se preparar para construir e efetivar processos participativos com as crianças.

A consolidação dos aspectos legais e dos Estudos da Criança e da Infância tem contribuído para a construção de um entendimento de criança enquanto um sujeito socialmente capaz, ativo e com competência para participar. Porém, Graham e Fitzgerald (2010) apontam para a lacuna existente entre o princípio e a prática da participação, principalmente porque as experiências ficam no âmbito da consulta quanto à opinião das crianças, exercitando o princípio da escuta, dando-lhes pouco ou nenhum retorno quanto à efetivação dessas consultas.

Ao escutar as próprias crianças sobre o direito da participação, uma das constatações de Graham e Fitzgerald (2010) é a de que as oportunidades de participação precisam ser sérias e não meramente simbólicas, concentrando-se na mudança. Na prática, vivencia-se um processo de manipulação da participação das crianças em função dos interesses dos adultos (FERNANDES, 2005). Os apontamentos desses autores, em relação à situação vivenciada na pesquisa, convidam-me a refletir cada vez mais sobre o quanto devemos estar atentos às crianças e as suas formas de manifestar-se, bem como, quais são os significados expressos pelas pessoas que adentram as salas de berçário.

De um modo geral, os bebês participantes desta pesquisa eram muito acolhedores com as pessoas que chegavam, vimos anteriormente o quanto acolhiam seus colegas e os adultos da escola. Na sequência, compartilho outro registro do acolhimento como participação e, a partir dele, faço uma reflexão sobre o quanto esses movimentos estavam vinculados aos sentidos e aos significados que as pessoas tinham para as crianças.

Daniel avistou, pela janela, uma das funcionárias do setor de nutrição que trazia o lanche e correu para a porta e Marthin o acompanhou. Daniel abriu a porta e a funcionária exclamou “- Mas quem é que veio abrir a porta para a tia! Muito obrigada!” e alcançou a bandeja do lanche para a bolsista que a colocou sobre a bancada. Os meninos fecharam a porta.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 04.09.2017, p. 287).

Nesse registro, as crianças vivenciam algo que lhes é familiar e que elas gostam muito: a chegada do lanche. As crianças sabem que aqueles adultos que adentram o seu espaço tem uma finalidade. Contudo, quando isso não é claro para elas, percebemos os movimentos de não acolhimento e de resistência para com quem chega como uma maneira de participar da organização da instituição, questionando a finalidade dos adultos no espaço que é dos bebês.

Retomo aqui o exposto no Artigo 12 da Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), sobre a participação: as crianças tem o direito de formularem e expressarem as suas opiniões sobre os assuntos que lhes dizem respeito. Em um espaço de vida coletiva, que é a escola da infância, no momento em que um grupo grande de pessoas adultas e desconhecidas adentram em um espaço que é tão

familiar para as crianças, fere-se esse direito à participação, inclusive no que tange ao envolvimento delas na organização do seu cotidiano. Percebe-se, pois, um distanciamento da dimensão do coletivo, prevalecendo o interesse dos adultos, sobre os significados que a sua presença tem para as crianças.

Se as crianças são entendidas nas suas capacidades, situações com estas poderia ser evitadas, mediante um acordo coletivo ou conversas com as crianças sobre a presença de outras pessoas no espaço da instituição infantil. O que deve ficar evidente nessas reflexões é que o não acolher, manifestado através de ações como esconder-se ou virar-se de costas são marcas de um jeito de participar do cotidiano da escola, de mostrar o quanto esses bebês são parte da instituição e manifestam-se perante os processos organizativos coordenados pelos adultos.

Esses movimentos precisam ser considerados quando a instituição se define como um espaço que respeita os direitos das crianças, sendo importante criar espaços em que elas possam participar de tais organizações. Virar-se de costas, demonstra uma postura de não acolhimento ao chegado, ao mesmo tempo em que evidencia, mais uma vez, que as crianças mostram-se parte viva do contexto educativo.

Facilmente, as crianças acolheram o que lhe é familiar: situações de chegada à escola, momentos de choro, desejos de sair da sala e a chegada das refeições, participando de modo afetivo e empático em tais relações. Contudo, o que lhe era estranho, como a visitação de um grupo grande de pessoas adultas gerou certo desconforto, mostrando uma outra face do acolhimento, a de não acolher, porque lhe era estranho e, até mesmo, assustador. Com isso, é possível pensar em dois aspectos: primeiro, reiterar que as crianças estão na escola infantil e fazem parte deste contexto, mostrando, a seu modo, aquilo que sentem e desejam; e, segundo, a partir da manifestação deste grupo de bebês, pensar as ações de não acolhimento como modos de participar criticamente da organização da instituição infantil.

4.3 Quando as crianças acolhem as outras crianças, independente do movimento dos adultos

Maria Júlia e Cecília P. estavam sentadas à mesa e desenhavam (estavam na Turma Amarela). Maria Júlia percebeu que Isabel se aproximava e chamou “- Vem aqui Isabel”, “- Vem desenhar” (A turma de Isabel estava no jardim e Isabel percebendo a porta aberta adentrou ao espaço e eu a

acompanhei). Cecília comentou algo, baixinho no ouvido da colega, e a resposta de Maria Júlia foi “- Deixa ela vir, ela é um bebê”. Talvez Cecília não estivesse concordando com a presença de Isabel. Isabel parou-se ao lado de Cecília e pegou um lápis de cor. Maria Júlia a chamou para perto de si e deu a mão para Isabel, assim ela ficou no meio das duas meninas maiores que desenhavam na cartolina. Ouvi Cecília falar em folha, logo ela levantou-se e saiu, quando retornou trazia uma folha e disse para Isabel “- Vamos te dar essa folha tá, daí você desenha aqui”. Maria Júlia perguntava: “Isabel, que cor você quer? Você vai fazer um desenho bem bonito na sua folha”. Nisso, chegou a educadora da sala e disse “- Isabel, você pode ir mais para o lado e dar um cantinho para a Valentina?” Enquanto falava, a educadora já ia arrumando a Isabel de modo que a Valentina pudesse ter acesso à cartolina. A mesa era pequena, então a educadora pegou a folha de Isabel e a retirou da mesa, colocando sobre uma cadeira, afastada uns dois passos das meninas. Enquanto tirava a folha, ela dizia “- Isabel, vem aqui ó, a profe vai arrumar para você”. Isabel acompanhou a educadora, fez um risco na folha e saiu, e foi brincar na máquina de lavar louça. Marthin também entrou na sala, e brincou com a Isabel: abrindo e fechando a máquina, colocando e retirando o prato de dentro da máquina. Enquanto os dois brincavam, Maria Júlia comentava com Cecília “- A Isabel é tão fofinha né, ela podia ter ficado aqui...”. Parece que Isabel ouviu o comentário de Maria Júlia, pois retornou ao grupo e desta vez ficou entre Valentina e a Maria Júlia. Quando chegou, a Isabel pegou um lápis cor de laranja, e sentou-se, na mesma cadeira que Valentina, ficando uma em cada pontinha da cadeira. Valentina parecia estranhar a presença de Isabel, pois a olhou com uma cara de pouca simpatia. Isabel começou a desenhar. Logo a bolsista da Turma Laranja chegou dizendo “Isabel, vamos lá almoçar”, chamou mais uma vez e Isabel levantou-se da cadeira e foi no colo da bolsista (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 14.08.2017, p.37-38).

Entendendo a participação como parte da vida cotidiana e presente na prática educativa, nesse momento, procuro relacionar os processos de participação marcados pelo acolhimento das crianças entre si e as relações tecidas com os adultos. Venho mostrando que os bebês participam do cotidiano da escola infantil independente da presença dos adultos, mas que, em muitos momentos, as ações dos adultos interferem, limitam e determinam esses modos de participar. Nesta seção, isso aparece de modo muito claro, para tencionar a postura acolhedora das crianças frente a outros modos de participar dos adultos, retomo, aqui, alguns aspectos das teorias da participação e reitero que olhar para os modos de

participação dos bebês e acolhê-los pode ser uma maneira de melhorar as suas condições de vida na escola da infância.

No capítulo anterior, discuti sobre a complexidade dos encontros entre as crianças de diferentes idades e de como os movimentos de participação entre elas podem ser marcados pela diferença de interesses necessitando, muitas vezes, da interlocução dos adultos. Por outro lado, principalmente nos encontros ocasionais entre as crianças de diferentes idades, percebi que havia uma maior flexibilidade em uma aceitar a outra na construção das suas brincadeiras. O registro que abre esta seção decorre de um encontro ocasional entre as crianças no qual as crianças maiores, Maria Julia e Cecília P. acolhem o interesse de Isabel em participar da proposta com materiais para desenhos. Aqui, o acolhimento é marcado pelo prazer de estar junto, de possibilitar que o outro compartilhe daquilo que estou fazendo.

Os movimentos das meninas maiores revelam-se autônomo e independente frente à postura adulta que arruma um “outro lugar” para Isabel, distante das crianças que a acolheram. Esses movimentos manifestam-se na vida cotidiana, quando as crianças exigem ser tomadas em consideração e isso ocorre quando Cecília diz que *“A Isabel é tão fofinha né, ela podia ter ficado aqui...”*. A fala de Cecília, expressa de uma forma tão sutil que os demais adultos presentes no espaço não perceberam, reivindicava a presença de Isabel na relação entre ela e Maria Julia.

Para Fernandes (2005), a relação social entre adultos e crianças constitui-se de uma “possibilidade de construção de uma consciência coletiva sobre as características dos quotidianos que as crianças partilham, do direito a serem respeitados como seres humanos e sujeitos capazes de tomar decisões” (FERNANDES, 2005, p. 123), repensando assim as culturas infantis e também, e principalmente, a reconstrução de uma nova cultura adulta (CUSSIÁNOVICH e MÁRQUEZ, 2002).

O registro a seguir nos convida a refletir sobre os pressupostos desses autores em relação a essa nova cultura adulta:

Quando concluíram o almoço as meninas, Isabelly e Luíza da Turma Amarela, ajudaram a levar os bebês para a sala. Caminhavam de mãos dadas no corredor. Entrando na sala, Ana escolheu um livro e o alcançou para Luíza, Luíza então acolheu Ana



e seu colo e começou a folhear o livro, narrando a história. Minutos depois, a educadora da Turma Amarela trouxe Carol e perguntou se ela poderia ficar com as colegas. Carol adentrou à sala, sentou-se perto de Isabelly e ouvia atenta a narrativa da colega. Heitor estava do outro lado de Isabelly e também ouvia a história. Luíza e Ana aproximaram-se dos três e continuaram a exploração dos livros de histórias.



A educadora da Turma Vermelha sentou-se no lado oposto do tatame com um livro e começou a ler em voz alta, o que chamou a atenção das crianças para o seu redor. As meninas da Turma Amarela, ao perceberem que os colegas da Turma Vermelha saíram em direção a



educadora, evidenciaram uma expressão de tristeza. Isabelly e Luíza, ficaram meio “sem saber o que fazer” quando

perceberam que todos estavam ao redor da educadora, então juntaram-se ao grupo, um pouco descontentes.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 17.10.2017, p.212)

As meninas maiores da Turma Amarela, ao acompanharem as crianças menores até a sua sala e ao acolher os seus interesses, revelam-se participantes naquela relação, em que autonomamente iniciaram uma proposta que acolheu àqueles que estavam próximos. Paralelo a isso, inicia-se um processo de disputa por parte da educadora da turma pela atenção daquelas crianças. As crianças menores, por sua vez, envolvidas pelo chamado, juntam-se a educadora. Respeitar o movimento de acolhida das crianças maiores e construir uma nova cultura adulta seria uma das maneiras de possibilitar espaços de participação enfaticamente mencionados pelos autores.

Os autores Hart (1993), Lansdown (2005) e Novella y Trilla (2014) classificam a participação das crianças a partir da relativa presença ou não do adulto nas relações de participação das crianças. No caso da proposta de Hart (1993), o autor baseia-se no exposto na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, que amplia o significado de “niño” para qualquer pessoa até 18 anos de idade. No caso da publicação em questão, o autor pontua que se refere à faixa etária de 13 a 18 anos. Nesse caso, o trabalho de Hart (1993) constitui um dos primeiros referenciais que discutem o tema da participação das crianças, mas a forma como ele o aborda evidencia a distância existente entre seus pressupostos e a possibilidade de pensar na participação dos bebês.

Ademais, Hart (1993) pontua que a criança participa desde que chega ao mundo e que o grau e a natureza dessa participação variam conforme a cultura familiar na qual está inserida. Para entender a participação das crianças em relação

à vida pública, seja na escola, nos clubes ou em outros grupos fora do contexto familiar (considerando a faixa etária especificada pelo autor), Hart (1993) elaborou o que denominou de “Escada da Participação” (Figura 11), a qual prevê a ascensão gradual da situação de não participação e total dependência dos adultos para graus de participação cada vez mais independentes deles, porém, não totalmente.

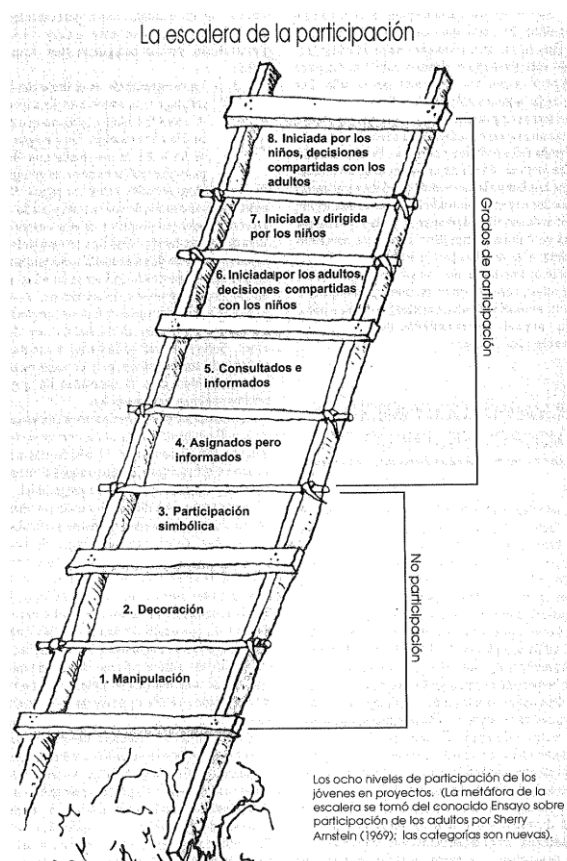


Figura 11 – Escada da Participação de Hart.
Fonte: HART, 1993, p. 10

Landsdown (2005) parte do pressuposto expresso no Artigo 12 da Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), sobre o direito de formular e expressar as suas opiniões sobre os assuntos que lhes dizem respeito, entendendo a possibilidade de diferentes níveis e graus de participação das crianças. Para o autor, todas essas possibilidades são válidas e exigem a escuta das crianças e o fato de serem levadas a sério como condição fundamental para que a participação aconteça. Entretanto, isso varia na medida em que a escuta e o respeito acontecem de modo concreto nas relações entre adultos e crianças. Os processos consultivos e participativos são iniciados e coordenados pelos adultos, nos quais criam-se

oportunidades que permitam uma gradativa atuação autônoma das crianças nos processos. Os processos autônomos seriam aqueles em que as crianças têm o poder de empreender a ação, não se adaptando simplesmente aos planos estabelecidos pelos adultos (LANDSDOWN, 2005).

Nesse sentido, podemos perceber autonomia na relação que as meninas maiores estabelecem em relação às crianças menores, pois acolhem o interesse de Ana e o compartilham com os demais colegas que se envolvem na exploração dos livros. Considerando que uma das características dos processos autônomos de participação é o fato de os adultos atuarem como facilitadores e não como líderes das situações e, neste caso, são as crianças quem detêm o processo. Através da perspectiva de Landsdown (2005), mesmo que ocorra um movimento de participação, o grau de envolvimento das crianças fica submetido ao poder dos adultos.

Os autores Novella y Trilla (2014) propõem que a participação das crianças pode ser “consultiva” (p.23) e, neste caso, explicita o uso da oralidade como condição para participar: prevê a intervenção das crianças mediante o uso das palavras, quando, por exemplo, são convidadas a dar a sua opinião ou o fazem por considerarem necessário intervir. Conforme os autores, essa forma de participar prevê quatro decisões importantes que implicam no grau de participação das crianças: (1) de que lugar se faz a consulta; (2) em que momento do processo se busca o envolvimento das crianças; (3) quais os mecanismos e procedimentos utilizados e (4) qual o grau de compromisso que os organizadores têm ao desenvolver as ideias das crianças. A participação consultiva acontece, por exemplo, quando se faz a reforma de uma praça, de uma escola ou quando as crianças conversam sobre a organização das brincadeiras com seus professores ou entre elas mesmas; pode ser “projetiva” (p.23) o que implica na opinião e na ação das crianças em busca da transformação da realidade; as crianças enquanto agentes ativos passam a ser responsáveis pelas ações e a entender as suas implicações; ou, ainda, pode ser uma “metaparticipação” (p.24), que acontece de duas formas complementares e inter-relacionadas: a primeira refere-se à capacidade de reivindicação dos coletivos para se fazerem ouvir e a segunda à capacidade de refletir sobre os próprios processos participativos.

De um modo geral, percebo que todas as teorias abordam como o “ápice” da participação as situações em que as crianças, por si só, organizam e se envolvem

nos processos, sendo respeitadas e apoiadas pelos adultos. Porém, ao longo dessas análises, percebi que, mesmo quando as crianças conseguem, à seu modo, exercer uma participação plena e autônoma, acolhendo umas às outras e sendo atuantes no dia a dia da escola, essa participação é vivenciada na ambiguidade (DELGADO, CASTELLI, BARBOSA, 2015). Nas relações de participação marcadas pelo acolhimento, essa ambiguidade, oscila entre os momentos de distanciamento e desatenção dos adultos para com as crianças, pois, quando eles se mostram atentos às ações infantis, há um predomínio de posturas autocêntricas.

De modo geral, as discussões tecidas ao longo deste capítulo, convidam a pensar que os movimentos de participação das crianças entre si, marcados pelo acolhimento são uma possibilidade para pensarmos em processos educativos mais humanos. Aqui, essa dimensão do humano carrega consigo a necessidade de respeitar os direitos das crianças e de estabelecer relações éticas de diálogo e de afeto uns com os outros. Ao longo dos registros João e Helena, Daniel, Cecília, Maria Julia e Isabel constroem uma relação de cumplicidade entre si, o que nos leva para uma percepção mais ampla das crianças e suas capacidades. Muitas vezes, as dimensões do humano nos levam a nos posicionarmos contrários ao que se apresenta, nesse sentido, a resistência também é marca de uma participação acolhedora, uma vez que, através dela, Ana e Leonardo questionaram as finalidades da escola infantil.

Seja nos jeitos de brincar ou nos modos de acolher, os bebês, por meio das suas relações entre si e com as crianças maiores, mostram-nos que é possível construir novos olhares sobre eles e identificar o seu potencial. Os movimentos de participação dos bebês que vem se apresentando desde o Capítulo 4 carregam consigo marcas de uma cultura própria, seja no processo de construção das brincadeiras entre as crianças de mesma idade ou de idades diferentes, ou nas relações de acolhimento de umas para com as outras.

Venho percebendo que ainda é desafiador para os adultos garantir o direito de participação das crianças, em especial dos bebês, na escola infantil. Corroboro com Fernandes (2005) ao dizer que esta dificuldade ainda reside no desconhecimento de uma infância criativa e capaz, associando-a, ainda, a uma ideia de negatividade. É por acreditar nessa capacidade de participar e na possibilidade de fazer disso uma proposta educativa, na qual a escola infantil possa constituir-se um lugar de viver outras possibilidades, que discuto na sequência como os modos de participação dos

bebês modificam a vida cotidiana na escola infantil mostrando o desempenho de graus mais efetivos de participação dos bebês e redimensionando a cultura adulta.

5 Modificar a vida cotidiana: caminhos para acreditar na participação dos bebês

A porta da Turma Amarela e outras possibilidades de brincar na areia

A Turma Vermelha foi brincar na caixa de areia com colheres e potes. No início todas as crianças se envolveram na areia enchendo e esvaziando os recipientes, caminhavam carregando colheres cheias de areia e às vezes as colocavam na boca.



Depois de um determinado tempo as crianças começaram a sair da caixa de areia, primeiro foi Isabel, que caminhava em direção ao portão que dá acesso à pracinha, uma das pessoas adultas que acompanhava o grupo a chamou: - “Isabeeeel, aqui Isabel!”. Ela voltou, mas não para a caixa de areia e sim para caminhar na direção oposta, pelo jardim.



No meio do caminho ela encontrou uma bola, e a trouxe para a areia, depois voltou e buscou mais uma e jogou na areia. Heitor, ao perceber a bola largou os potes e foi brincar de bola.



Depois Isabel foi em direção a porta da sala da Turma Amarela, que estava aberta, mas havia uma prateleira com algumas embalagens que impediam o acesso à sala. Isabel ficou alguns segundos por ali e uma outra pessoa que acompanhava o grupo foi até ela, falou algo e a retirou daquele espaço; ela caminhou um pouco deu meia volta e voltou para aquele lugar. A pessoa ficou olhando, ela ia pedir para Isabel sair quando viu que eu me aproximava e estava filmando e então deixou Isabel.





Isabel ficou uns 4min tentando pegar um pote através da abertura entre as prateleiras, mas eles eram maiores que a abertura e não passavam.



Laura que também caminhava pelo jardim, se aproximou de Isabel e ficou observando a colega. Isabel conseguiu pegar um pote e saiu.



Isabel foi em direção a caixa de areia, sentou-se, pegou uma colher e começou a brincar, enchendo o pote de areia. Laura que havia ficado próxima a prateleira, abaixou-se e também tentou pegar um pote. Ela conseguiu e ficou sentada por ali mesmo com o objeto; Caetano aproximou-se, espiou para

dentro da sala e saiu. Laura ficou sentada manuseando o pote.



A prateleira com os potes também chamou a atenção de Marthin, que se aproximou dela e tentou entrar na sala. Porém, o espaço entre a prateleira e a porta era muito pequeno e ele não conseguiu entrar. Daniel se aproximou, pois o barulho de dentro da sala lhe chamou a atenção; ele agarrou-se na prateleira e ficou na ponta dos pés para poder olhar o que estava acontecendo lá dentro. Marthin se afastou um pouco e logo retornou, tentou empurrar e depois puxar a prateleira. Depois colocou o dedo em uma das frestas, tocou os potes e conseguiu pegar uma forminha de plástico.



Marthin ficou mais de 5 min com a forminha, a colocava na cabeça, retirava, amassava, apertava, desamassava, até que foi para a areia, pegou uma colher e foi em direção a sala, quando entrou com a educadora e a Laura (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 01.09.2017, p. 98-99).

Começo a escrita deste capítulo compartilhando o excerto acima, embora extenso, para refletir sobre a imagem que emerge, quando pensamos em um

berçário. O registro que indica as ações das crianças, como elas se movimentam pelo espaço e interagem com os materiais, oportuniza um questionamento sobre a imagem convencional sobre o que seria uma turma de berçário: uma sala com muitos berços e pouco espaço de circulação e interação. Diante disso, ao longo deste capítulo, irei compartilhar algumas reflexões tecidas a partir deste registro e de outros que serão apresentados sobre o berçário, para além de um espaço físico, como um lugar de morada dos bebês, construído e reconstruído diariamente por eles através das interações entre si, com os materiais e com os adultos. A partir disso, entendo que os movimentos de participação dos bebês modificam a vida cotidiana na escola infantil, independentemente da presença ou dos desejos dos adultos, apontando caminhos para aceitarmos tais movimentos, enquanto uma possibilidade de redimensionar a docência na educação infantil.

Os dois capítulos anteriores trataram especificamente das relações das crianças entre si: no Capítulo 3, focalizei os jeitos de brincar das crianças, considerando a brincadeira, por excelência, como possibilidade de participação, com destaque para os processos de construção das brincadeiras, para os conflitos e as relações etárias como modos de participar com ênfase nas relações das crianças entre si, fosse dos bebês entre eles, ou com as crianças maiores. No Capítulo 4, procurei refletir sobre acolher o outro e ser acolhido na vida cotidiana onde os processos de participação são marcados pelo acolhimento das crianças entre si e pelas relações tecidas com os adultos; nessa discussão a presença dos adultos começa a aparecer colocando alguns limites nos movimentos de participação dos bebês.

Neste capítulo, procuro apresentar situações em que os movimentos de participação dos bebês modificam o proposto pelas pessoas adultas, criando outras possibilidades de utilizar-se dos materiais e estabelecendo uma relação com o espaço, possibilitando uma compreensão para além da sua dimensão física. Nesse sentido, a forma como o espaço é organizado, bem como o papel das adultas frente aos movimentos de participação das crianças são discutidos pensando em como as adultas interferem, limitam ou possibilitam a participação dos bebês e como, a partir disso, os bebês tecem novos significados para as suas vivências no cotidiano da Ipê Amarelo, transformando o espaço em um lugar de vida coletiva em que configuram-se como sujeitos ativos nos/dos seus movimentos de participação no cotidiano da escola.

Vivendo com os bebês e as pessoas adultas da Turma Vermelha, foi possível ampliar os referenciais sobre o que é um berçário, pois o grupo observado organizava-se de um modo diferente do que normalmente se apresenta como um espaço para bebês. A começar pela presença dos berços, que tanto na Turma Vermelha, quanto na outra turma de berçário da instituição, não são àqueles convencionais de madeira que ocupam um grande espaço na sala. Eles são menores e produzidos com um material flexível, sendo possível empilhá-los ou organizá-los de outros modos, para que o espaço dos berços, além de um espaço confortável de descanso, seja também um espaço de brincadeiras.

À medida que eu acompanhava o grupo, percebia uma transformação na minha compreensão sobre berçários. Aos poucos, aquela imagem “dura” de uma sala fria com inúmeros berços, crianças chorando e adultos cansados dava lugar a uma pedagogia da relação, em que construía-se um espaço de vida coletiva, através da interação entre os bebês e as professoras e bolsistas. Nörnberg (2013) convida a refletir sobre o espaço do berçário como morada e lugar do viver juntos, decorrente desse encontro entre bebês e adultos.

No artigo intitulado “Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato” (NÖRNBERG, 2013), a autora compreende que, a partir da locução “*do berço*” produz-se uma imagem que indica um sentido de olhar atento e sensível, que enxerga as criança nas suas potencialidades, capazes de surpreender a todos, sendo que a locução “*ao berçário*”, “se circunscreve um conjunto de elementos associados às práticas participativas que podem ser vividas quando se está junto num determinado lugar - neste caso, o berçário” (NÖRNBERG, 2013, p. 102), ampliando a imagem de um lugar meramente coletivo.

Nessa perspectiva, a própria presença dos berços se ressignifica. Não mais como um lugar do isolamento, mas como o lugar de uma potência, não mais como um lugar fixo em que se passa boa parte do dia, mas como um lugar transitório que permite outras construções, principalmente as de práticas relacionais, uma vez que no coletivo do berçário é que se expressa “a força do movimento humano de constituir-se pessoa, aqui referenciado na noção de ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros” (NÖRNBERG, 2013, p. 102).

Os berços flexíveis e móveis da Turma Vermelha, ao serem recolhidos ou dispostos de diferentes modos, conferem ao espaço físico do berçário a possibilidade de inovação. Todos os dias, quando eu chegava para acompanhar o

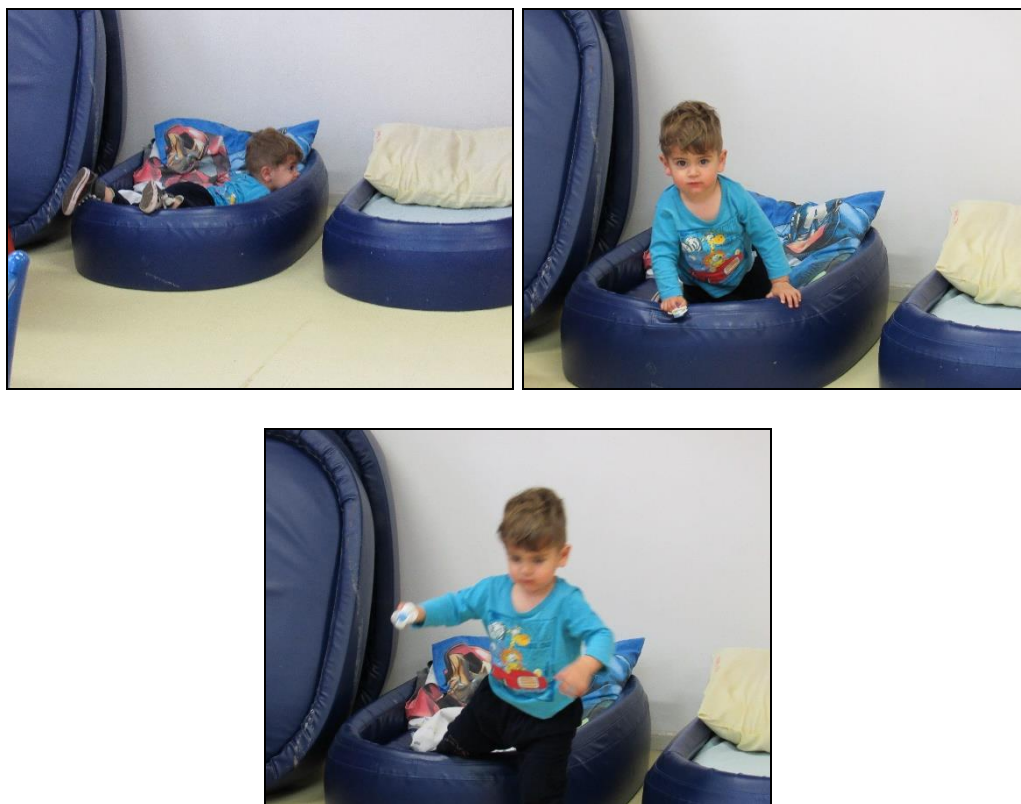
grupo, encontrava a sala organizada de um modo diferente, fosse na disposição dos móveis ou dos brinquedos em geral. Muitas das crianças, principalmente as primeiras a chegar, adotavam uma postura observadora, antes de escolher o que iriam fazer naquele momento. Isso não era tão evidente entre as crianças que chegavam mais tarde, pois o ambiente já estava modificado, e ganhava o tom de quem já havia chegado, elas então aproximavam-se dos colegas com os quais possuíam alguma referência para brincar.

Essa característica indica que a organização do espaço oferece modos de pensar a participação das crianças, pois oferece a elas a possibilidade de escolha. A equipe gestora da Unidade, ao pensar na mobília para a turma do berçário escolheu um determinado tipo de berço, ao invés de outro convencional. Todas as manhãs, as pessoas adultas escolhiam, com base no planejamento previamente organizado a partir da observação e escuta das crianças, o que e como iriam disponibilizar para elas em termos de materialidade para brincar. Esse grupo de pessoas prepara um cenário para a emergência das interações, das brincadeiras e das relações, de modo que o ambiente físico e os arranjos espaciais também sejam elementos contemplados na organização do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2011).

Na perspectiva de Oliveira (2011), todo o *ambiente* é um espaço organizado com base em concepções educacionais. Esses ambientes possuem pequenas variações, chamados pela autora de *arranjos* os quais devem estar em consonância com a proposta pedagógica da instituição. Uma sala de berçário com poucos ou com muitos brinquedos, extremamente limpa e higienizada ou que lida bem com pequenas desorganizações⁹⁷, com berços de madeira enfileirados ou com berços flexíveis e móveis, constitui-se um ambiente com determinadas vivências e explorações em detrimento de outras. Nesse sentido, o modo de organização do ambiente reflete na qualidade das interações dos bebês e, portanto, nos seus processos de aprendizagem. Um exemplo disso pode ser observado nos registros a seguir sobre os momentos de sono dos bebês em que o berço deixa de ser um lugar de isolamento e passa a ser uma possibilidade:

⁹⁷ Entender que os objetos estão desorganizados é uma concepção adulta que já possui uma referência constituída sobre o que é “organizado” e “desorganizado”. O que pode estar desorganizado para nós, adultos, pode estar sendo uma forma de organização das brincadeiras das crianças. Na sequência, irei tratar dessa organização/desorganização considerando a dimensão estética do ambiente.

Daniel chegou com a funcionária do transporte escolar, ele estava acordado mas um pouco sonolento, então ficou no colo da educadora que o nanava carinhosamente. Uma outra pessoa arrumou uma caminha e Daniel foi deitado nela. Ele não dormiu, ficou alguns minutos deitado, virando-se de um lado para o outro, sentava, olhava os colegas, deitava novamente até que resolveu levantar-se para brincar.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 26.09.2017, p. 135)

O registro de Daniel representa o que pontuei no início desta escrita: que trata-se de uma escolha. Daniel teve a possibilidade de, ao chegar na escola, ficar deitado mais um pouco, o tempo que julgou necessário; a mobília escolhida e a forma de disposição dela na sala permitia que ele, com autonomia, se levantasse e deslocasse pelo ambiente conforme o seu interesse. Talvez, se a escolha tivesse sido por um berço convencional, de madeira e com grades altas, Daniel não teria essa autonomia e possivelmente o choro seria o modo pelo qual poderia informar às pessoas adultas o seu desejo de sair, desejo este condicionado à disponibilidade dessas pessoas em ir até o berço e retirá-lo. A cama de Daniel estava posicionada na sala um pouco afastada do grande grupo de crianças, de modo a respeitar seu

momento de descanso mas permitindo que ele conseguisse visualizar o que estava acontecendo e quais os materiais disponíveis para brincar.

Se pensarmos na prateleira que estava na porta da Turma Amarela, posicioná-la naquele local também foi uma questão de escolha: talvez fizesse parte da organização de um espaço para brincar no interior da Turma Amarela ou talvez estivesse limitando os espaços de interação de algumas crianças, mas para Isabel, Laura e Marthin a prateleira foi uma possibilidade para participar da brincadeira na caixa de areia de um modo diferente – Isabel encontrou ali um objeto que não havia sido disponibilizado pelas suas professoras; Laura observou e imitou a ação de Isabel, mesmo que o objeto que conseguiu não lhe serviu para brincar diretamente na areia e Marthin conseguiu um objeto que lhe permitiu reinventar a brincadeira na caixa de areia. Nesse sentido, tanto os objetos como a maneira como as crianças se relacionaram com eles possibilitaram uma variação no que havia sido proposto pelas adultas: a brincadeira na areia com potes e colheres.

Horn (2017) corrobora com as ideias de Oliveira (2011) ao considerar os espaços para além de cenário, carregando consigo concepções de criança, de infância, de educação, ensino e aprendizagem que se traduzem no modo como ele é organizado. Para essa autora, é preciso pensar no espaço e no ambiente: o *espaço* é o local onde as atividades são realizadas, sendo caracterizado pela presença de elementos e o *ambiente* é o conjunto desse espaço e compreende as relações que nele se estabelecem. Pensar no espaço de/para os bebês pressupõe pensar nos elementos objetivos como mobília e brinquedos e também nos subjetivos, como as relações que ali se estabelecem.

Ao retomarmos os registros de Isabel e de Daniel, a prateleira e a cama não são os únicos elementos que permitem a eles uma organização autônoma, mas também as relações que são estabelecidas entre eles. De nada adiantaria a presença da cama móvel, se os adultos agissem de modo autoritário, exigindo que ele dormisse na cama que havia sido preparada. A possibilidade de construir práticas relacionais no berçário carrega consigo o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o deixar fazer sozinho, o acreditar, o alimentar, o surpreender e deixar-se surpreender. É através da força e da vitalidade dessas relações que Nörnberg (2013, p. 103) compreende o berçário como “lugar de (re)criação pedagógica”.

Todos os dias, quando as crianças chegavam à sala referência, encontravam um espaço organizado pelas pessoas adultas com algo novo e diferente, o que possibilitava sentir que havia uma relação de afeto e de carinho na preparação daquele espaço para receber os bebês. Tal organização permitia que os bebês fizessem as escolhas e era possível envolver-se em diferentes propostas simultaneamente, não sendo necessário terminar uma para, então, começar a outra. Eu pude constatar que, no momento em que as crianças têm a liberdade de escolher, elas também circulam, modificando o que foi proposto; os bebês também iam além, utilizando-se de materiais disponibilizados pelos adultos de outras salas, como no caso da prateleira na porta da Turma Amarela, ou de objetos encontrados aleatoriamente no pátio, o que evidenciava sua capacidade de (re)criar pedagogicamente o cotidiano.

Se os bebês, na construção dos seus movimentos, demonstravam uma possibilidade para fazer o novo, muitas vezes esbarravam nos adultos que talvez não estavam preparados para deparar-se com tamanha capacidade e isso gerava alguns desconfortos, o que fazia com que os adultos adotassem diferentes posturas frente as iniciativas das crianças. Na sequência, aprofundo as discussões sobre a organização do espaço como uma possibilidade de fazer escolhas, entendendo-o como um elemento importante na prática educativa participativa, o que está imerso em uma discussão mais ampla sobre democracia, cidadania e autonomia (FREIRE, 2007; DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003; MOSS, 2009; TOMÁS, 2011).

5.1 “*Ela chegou, observou tudo e escolheu brincar com...*” Fazer escolhas: possibilidade para uma prática educativa participativa

Conforme já pontuei, diariamente, havia uma organização de materiais com os quais as crianças interagiam ao longo da manhã, sendo sutilmente trocados, substituídos ou reorganizados, de acordo com o andamento das brincadeiras.

A sala estava organizada com uma bancada com materiais de salão de beleza: espelhos, secador de cabelo, rolos de cabelo, pentes, adereços de cabelo. Uma mesa com jogo de encaixe e diversos brinquedos em miniatura e um colchonete com



carrinhos. Também estava à disposição a barraca entre o armário fixo e o armário móvel e no tatame haviam alguns instrumentos musicais. Também haviam alguns tecidos pendurados verticalmente. (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 12.09.2017, p.113).

Quando refletimos sobre uma prática pedagógica em que os bebês participam, talvez o “o que” oferecemos a eles não seja tão significativo quanto o “como” oferecemos e oportunizamos suas escolhas e diferentes modos de participar. É nesse sentido que penso na materialidade enquanto sustentação, desafio, mudança e possibilidade de participação do cotidiano. Essa percepção vem ancorada no que Moss (2009) pontua sobre a possibilidade de que a instituição de educação infantil possa ser um local de prática política democrática. Pensar na escola infantil como uma possibilidade de participação é uma maneira de pensar e organizar o trabalho, sendo, portanto, uma escolha.

Moss (2009) esclarece que existem inúmeras maneiras de pensar e manter as instituições infantis, o que se exemplifica com os registros de pesquisa de Fidencio e Cancian (2017), em que percebe-se inicialmente o predomínio de uma prática assistencialista, mas que, aos poucos, mediante um processo de formação continuada, amplia-se a forma de compreender e organizar o trabalho com bebês, ofertando a eles outras possibilidades, escolhendo assim uma perspectiva de trabalho voltada à escuta das crianças e valorização das suas potencialidades.

De acordo com Moss (2009), a prática de políticas democráticas nas escolas infantis se torna emergente por dois fenômenos evidentes em muitos países, na atualidade: um deles é o aumento do interesse político na educação infantil, conduzindo a uma expansão do atendimento. Isso pode ser observado nas recentes Eleições Presidenciais do Brasil, no ano de 2018, em que a ampliação do

atendimento às crianças de 0 a 6 anos fazia parte do programa político de vários candidatos. Outro fator apontado por Moss (2009) refere-se aos objetivos das instituições de educação infantil, e a que propósitos elas servem em nossas sociedades. Se tomarmos por base os discursos de alguns desses candidatos, percebemos que ainda prevalece uma concepção higienista e protecionista da infância, pois a creche é entendida e difundida como um lugar para atender demanda das mães trabalhadoras. A ênfase no direito das crianças presente na legislação vigente não é citada nas plataformas políticas e o direito das crianças passa a ser uma moeda de troca na mão dos marqueteiros das campanhas eleitorais⁹⁸.

O entendimento de que a educação infantil também é lugar de democracia vem ancorado em Moss (2009), mas também em outros autores que têm discutido essa perspectiva, como Dahlberg, Moss e Pence (2003). Na sua essência, a democracia significa que o poder é exercido pelo povo e nas sociedades democráticas, o povo escolhe seus representantes através do voto para que discutam e tomem decisões a favor do povo. Associado a isso, estão os princípios de liberdade humana, de governo em favor da maioria associado aos direitos individuais e coletivos. Nessa perspectiva, podemos entender a democracia como uma conquista conjunta e coletiva, que exige alguns princípios como o diálogo e o respeito às decisões coletivas.

Freire (2007), na obra “Pedagogia da autonomia” aponta aspectos importantes para pensarmos em uma educação democrática. Um desses aspectos diz respeito à tomada de decisão e, para o autor (FREIRE, 2007), aprendemos a tomar decisões e a fazer escolhas à medida em que vivemos situações em que somos desafiados a isso e paralelamente ao ato de decidir, também nos tornamos responsáveis pelas decisões que tomamos. Esse processo implica em um desenvolvimento autônomo, enquanto um processo de amadurecimento do ser, por isso, a pedagogia da autonomia “tem de estar assentada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2007, p. 107).

Para além de decidir de maneira autônoma e responsável, Freire nos fala de um processo de diálogo e de escuta, o qual é essencial em uma democracia. Nas palavras do autor,

⁹⁸ Campanha publicitária eleitoral “Ciro Gomes quer zerar a fila de creches”. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=TQe20dYINSw>>. Acessado em Jan/2019.

se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 2007, p.113)

Nesse sentido, Freire corrobora com o que venho pontuando em relação à democracia na educação infantil, pois uma prática democrática com as crianças significa sermos capazes de ouvir as diferentes linguagens que se expressam no interior da instituição, sejam elas dos adultos ou/principalmente das crianças. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003), é possível transgredir as tradições educacionais e construir uma prática pedagógica reflexiva e democrática em que adultos e crianças possam “assumir o controle sobre o próprio pensamento e sobre a própria prática” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 200).

Um espaço democrático deve ser constituído por sujeitos, sejam eles adultos ou crianças para que possam exercer a sua cidadania. Há que se lutar por cidadania enquanto uma forma de organização das nossas sociedades contemporâneas, principalmente no atual cenário político em que os direitos adquiridos de mulheres, trabalhadores, negros, indígenas e principalmente crianças estão sendo postos em causa. Falo de uma *cidadania ativa* (TOMÁS, 2011) em que os cidadãos são, além de sujeitos, portadores de direitos, essencialmente criadores de direitos, para abrir novos espaços de participação. Nesse cenário a infância tem sido excluída dos processos políticos e democráticos, sob a justificativa de que a idade é um fator que inibe o acesso ao exercício da cidadania.

A cidadania ativa é uma construção que se dá nas relações que os sujeitos estabelecem uns com os outros. Tomás (2011) pontua que ser cidadão está para além de ter direitos legais, mas está implícito em um direito de participar, direito este que se encontra relacionado com a natureza e com a essência social do ser humano (TOMÁS, 2011). Portanto, aprendemos a ser cidadãos participativos por meio do exercício dos direitos e dos deveres de cidadania em espaços e oportunidades que promovam práticas participativas e democráticas. Nas palavras de Moss (2009),

participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar, e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p. 419)

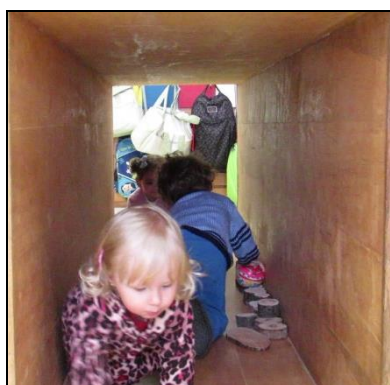
Ao tomar conhecimento dessas relações de cidadania e democracia, parece que elas estão ainda distantes do cotidiano da escola infantil, pois dificilmente percebemos esses princípios de modo tão explícitos. Ou seja, as crianças não exercem o poder do voto para escolher a equipe diretiva da sua escola, as tomadas de decisões são, na sua maioria, exercidas pelos adultos em prol das crianças e os processos de escuta das diferentes linguagens ainda é incipiente na maioria das instituições infantis, prevalecendo concepções de que os bebês, por não falarem, não se comunicam. Porém, um olhar mais atento, por exemplo, sobre os movimentos de Isabel que sai da caixa de areia e busca outras possibilidades para brincar, no registro que abre este capítulo, permite uma relação com o que Moss (2009) argumenta em relação à tomada de decisões e sobre o que afeta a cada um – Isabel julgou pertinente sair do que lhe havia sido proposto.

Isabel, no seu deslocamento, encontrou algumas resistências das adultas, que, dependendo da leitura que se faz, pode ser entendida como um processo de construção de limites ou como uma negação à manifestação do seu desejo. O fato é que Isabel não desistiu e, juntamente com outros colegas, encontrou uma possibilidade de fazer diferente daquilo que os adultos haviam proposto. Isabel escolheu e comunicou, através das suas linguagens, os seus interesses.

Neste caso, Isabel deparou-se com certa resistência das adultas, mas ela teve a oportunidade de concluir o que estava fazendo. Porém, ao longo da pesquisa, as crianças depararam-se com outros adultos menos flexíveis e mais resistentes em aceitar suas possibilidades de ação. Vejamos o registro a seguir:

Mais tarde, o túnel que havia no corredor foi trazido para dentro da sala e a educadora organizou algumas madeiras e panelinhas dentro do túnel. Enquanto ela organizava Isabel, Helena e Heitor passavam pelo túnel, engatinhando; Heitor estava com a bola que Caetano havia trazido e enquanto engatinhava encostava a bola sobre as madeiras dispostas em sequência no túnel. Quando a educadora terminou de organizar

as panelinhas, Heitor e Isabel sentaram-se para brincar de fazer comidas. Helena, brincava com panelas em outro espaço da sala, aonde havia um fogão. Heitor saiu do túnel carregando uma panelinha e caminhava aleatoriamente pela sala, quando encontrou Helena em frente ao fogão brincou uns segundos com ela, depois ele retornou ao túnel. Heitor pegou algumas panelinhas e as levava para aonde Helena estava e fez isso várias vezes. A educadora trazia as panelas de volta para o túnel, insistindo em repô-las no túnel, mas Heitor as pegava e levava para o outro lado da sala. Em certo momento, a educadora parou entre o túnel e o fogão, e olhou para os dois lados e com ar de cansada exclamou: - “Eu desisto, queria fazer diferente, mas eles insistem em ir lá no fogão”. Ela então levou todas as panelas para perto do fogão e as crianças envolveram-se em fazer comidinhas.





(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 02.10.2017, p. 168)

Para Heitor e Helena, o sentido de brincar com as panelinhas estava onde havia um fogão, para que a brincadeira se tornasse mais completa. Do ponto de vista das crianças, elas são quem melhor entendem de brincadeira e podem nos auxiliar a compreender as suas formas de organização e seus significados. Heitor e Helena participam da proposta organizada pela educadora modificando-a, dando outro sentido e imprimindo nela uma necessidade real: a de um fogão.

É interessante observar a preocupação da educadora em diversificar as experiências das crianças, mas talvez, se ela tivesse observado as ações das crianças, perceberia que seria conveniente levar também o fogão senão dentro, para perto do túnel. Nesse movimento, as crianças mostram que, nas relações das culturas de pares, elas são quem detém o controle sobre a brincadeira e, mesmo que a educadora tivesse colocado as panelinhas dentro do túnel para atingir os seus objetivos com a proposta, os bebês unidos lutaram pelos seus interesses.

Em entrevista de Manuel Sarmento à Fernanda Campagnucci, da redação do Portal “De Olho no Plano”⁹⁹, sobre a participação das crianças, o autor destaca:

Os bebês são capazes de construir muitos processos- e não temos que ter medo desse nome – políticos de decisão, fazem alianças, criam coletivos de resistência ou de conciliação, perante o adulto, o educador ou professor que esteja na sala, na creche, fazem opções e lutam por essas opções. Isso tem um impacto na vida coletiva dentro da creche. Portanto a participação é inerente à própria condição do ser humano, pois este é um ser que age na direção dos outros e que procura que essa ação seja uma ação entendida e interpretada pelos outros (SARMENTO, 2011).

⁹⁹ O portal “De Olho no Plano” foi criado para apoiar o processo de mobilização da sociedade civil na construção do Plano de Educação da cidade de São Paulo. Ele surge com o objetivo de estimular o desenvolvimento de processos participativos, além de contribuir para mobilizar e pautar o debate público sobre a importância de um plano de educação. Disponível em <http://www.deolhonoplano.org.br/saopaulo/noticias/de-olho-sp/> Acessado em Jan/2017.

Frente a esse movimento de luta e resistência dos bebês, a educadora se vê *sem saber o que fazer*. Naquela ocasião, o seu olhar e a postura do seu corpo evidenciavam que ela não esperava tal reação das crianças (talvez nem eu) e foi difícil para ela ceder ao que estava sendo proposto pelas crianças. O movimento das crianças, embora simples, de levar os brinquedos de um lado ao outro com um propósito definido, foi o suficiente para provocar um conflito, até sua resolução. Savio (2013) corrobora com esta reflexão afirmando a necessidade de sabermos “nos descentralizar do nosso próprio ponto de vista adulto e resistirmos à tentação de intervir corrigindo” (p. 249) como uma forma de observar e garantir que as brincadeiras sejam um espaço de participação no cotidiano da escola infantil.

Pensem no quanto seria complexo passar o dia todo em um espaço em que existem coisas que gostamos muito de fazer, mas que este fazer esteja vinculado às orientações de outra pessoa, que talvez não domine esse espaço tanto quanto nós. Assim é para as crianças, que passam longas jornadas nas escolas infantis e a sua brincadeira é condicionada e direcionada pelos adultos. Tratando-se de brincar, nós adultos, somos aprendizes.

Retomando a perspectiva de Moss (2009), a escola infantil pode ser um espaço para se viver uma democracia participativa, na qual as crianças possam decidir sobre os temas da sua vida diária. No caso de Heitor e Helena, com as panelinhas, era importante haver um fogão para que a brincadeira se desenrolasse e talvez para nós, adultos, isso não fizesse diferença. Na nossa concepção, facilmente transpomos o real para o imaginário, simulando que uma base de madeira possa ser o fogão, mas para os bebês isso ainda é muito complexo e demanda uma interação com outras crianças e, até mesmo, adultos, que possam auxiliá-los a refletir sobre suas escolhas, problematizando situações ou propondo novos desafios.

Para finalizar essas reflexões, retomo a questão de fazer escolhas. Os bebês ainda as fazem de modos muito individuais, embora Heitor e Helena tenham demonstrado um processo de trabalho compartilhado. Ocorre que, em algumas situações, essas escolhas nem sempre são as mais adequadas: por exemplo, se temos um bebê dormindo e outro escolhe bater algum objeto de metal ao lado da cama, precisamos de um adulto que explique as implicações que essa escolha poderá causar no colega. Não se trata de apenas anunciar o que pode e o que não pode fazer, mas de explicar as implicações de suas ações. Isso é exercer os direitos e os deveres de cidadania no berçário: eu posso bater os metais desde que isso não

interfira no momento de descanso do colega, talvez, juntamente com os adultos pode-se escolher um outro espaço para bater ou naquele momento substituir os materiais.

Enfim, as crianças desta pesquisa vem nos mostrando que é possível exercer um dos princípios da democracia que é o de fazer escolhas. Nós, adultos, podemos e devemos oferecer condições para o exercício deste e de outros princípios de democracia e de cidadania e a organização do espaço com diferentes possibilidades para os bebês é uma das formas. Porém, é importante refletirmos sobre o papel do adulto que acompanha os movimentos dos bebês nesses espaços e é preciso haver uma coerência entre a organização do espaço e os posicionamentos frente as ações das crianças. Na sequência, pretendo ampliar as reflexões sobre o papel das adultas nos movimentos de participação dos bebês.

5.2 O papel das adultas frente aos movimentos de participação das crianças

O desafio desta tese foi observar as crianças e compreender os seus movimentos de participação para além do que propunham as adultas e que talvez esperassem como participação. Nos dois capítulos anteriores, pudemos perceber os movimentos de participação construídos pelas crianças entre si, e o quanto esses momentos de encontro eram potentes em relações e aprendizagens. Ocorre que, em muitas situações, as adultas estavam presentes, e não teria como ser diferente, afinal são as responsáveis pelas crianças na escola infantil e uma de suas tarefas é acompanhá-las. Porém, mesmo que observar e analisar o papel dos adultos não tenha sido um dos objetivos dessa investigação, isso se fez necessário à medida em que eu percebia o quanto os movimentos das crianças eram potencializados ou limitados, em função das ações das pessoas adultas da sala, ou da escola em geral.

Ao longo desta seção, tenho a intenção de problematizar como algumas ações das pessoas adultas, que, muitas vezes, são executadas de modo imediato e espontâneo, refletem nas relações entre os bebês. Nesse sentido, irei problematizar duas situações em que o papel das adultas aparece de duas formas distintas, ora potencializando, ora limitando os movimentos das crianças, no sentido de compreender suas ações. É importante lembrarmos que o grupo de pessoas adultas da Turma Vermelha era composto por uma educadora já formada no curso de Pedagogia e por duas bolsistas do referido curso que realizavam estágio

extracurricular remunerado na escola, o que não significa que necessariamente as ações da educadora potencializavam e as das bolsistas limitavam os movimentos das crianças. Todas as pessoas, ao longo do período de observação, colocaram-se perante as ações das crianças, ora limitando, ora potencializando seus movimentos de participação.

Para iniciar a reflexão, compartilho um dos registros:

Leonardo encontrou um carrinho e o alcançou para Bolívar. Em seguida uma das adultas percebeu que ele estava com o carrinho, providenciou outros carrinhos e começou a organizar algumas peças de madeira em forma de garagens. Bolívar e Leonardo colocavam e tiravam os carrinhos em cima da construção que fora organizada por ela. Leonardo escolheu uma peça maior e a colocou inclinada, apoiando-a em uma mesinha que estava no tatame com diversos materiais, assim ele construiu uma rampa para seus carrinhos.





(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 18.09.2017, p. 119).

Quando pensamos na questão “o papel do adulto” no trabalho com bebês, talvez as primeiras imagens que temos são aquelas relacionadas aos cuidados pessoais: trocar a fralda, alimentar, fazer dormir, dar banho. De fato, essas funções fazem parte da docência com bebês e ocupam uma boa parte do cotidiano. Mas, podemos escolher entre passar o dia envolvidas apenas com essas funções, executando-as de modo automático¹⁰⁰ ou desempenhar outras, isso depende da concepção de bebês e de educação para/com bebês que fundamenta a nossa prática.

Ao longo dos dias em que estive com a Turma Vermelha, percebi que uma concepção de bebê potente e capaz era o que fundamentava as ações do grupo de pessoas adultas. Todas desempenhavam as funções de cuidados pessoais de acordo com as necessidades dos bebês, mas havia um grande interesse e disponibilidade em ofertar espaços e materiais para interagir e brincar, atendendo o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) como eixos organizadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

No caso do registro anterior, as crianças tinham à sua disposição vários espaços para brincar, que naquele dia estavam organizados com objetos da natureza como madeiras, cabaças, taquarinhas e outras peças de madeira variando

¹⁰⁰ Refiro-me, por exemplo, aos momentos de alimentação em que uma pessoa adulta alimenta freneticamente muitos bebês ao mesmo tempo ou a situações em que as trocas de fralda acontecem em determinado horário do dia. Em ambas as situações, não existe uma escuta dos bebês e um respeito das suas necessidades, as ações são consideradas naturais no dia a dia, desempenhadas de modo imediato e espontâneo, com base nas necessidades dos adultos: de cumprir o horário e as funções do dia.

em tamanho, formas e cores. Esse espaço não previa carrinhos, mas Leonardo os encontrou e compartilhou um com Bolívar.

Mediante um olhar atento e observador da pessoa adulta que acompanhava Leonardo e Bolívar, foi possível organizar os elementos disponíveis para brincar de modo a contemplar o interesse pela brincadeira. O modo sutil como os elementos foram inseridos na brincadeira, especialmente a ação de construir uma garagem, qualificou as ações das crianças, auxiliando-as a ampliar o seu enredo de brincadeiras. Ao longo da ação, em nenhum momento a pessoa adulta falou ou orientou sobre o que as crianças deveriam fazer, ela colocou-se na relação de maneira respeitosa, criando uma possibilidade que poderia ser aceita, ou não pelas crianças.

Existem muitas maneiras de se colocar nas relações das crianças e Goldschmied (2005) nos oferece três maneiras distintas:

- a) organizadora da rotina diária e dos espaços internos e externos;
- b) facilitadora e orientadora das brincadeiras, nos espaços em que as crianças escolhem estar;
- c) iniciadora, no sentido de ensinar, dirigindo as atividades das crianças.

Para a autora, ao longo de um encontro com as crianças, as pessoas adultas agem com base nessas três maneiras, seja separadamente ou simultaneamente. É necessário estar à par de tudo o que está acontecendo e, de certa forma, organizar as ações das crianças evitando que o ambiente fique sobrecarregado de materiais e tumultuado, é importante orientá-las em algumas ações como, por exemplo, lavar as mãos ou utilizar os talheres, mas também é importante respeitar as crianças e saber agir com prudência frente as suas descobertas. Nesse sentido, ser organizadora, facilitadora ou iniciadora varia de acordo com o modo como nos dirigimos às crianças. As nossas ações ganham significados diferentes se forem executadas com sutileza ou com sentido de ordem e determinação.

Tristão (2004) defende que a prática docente com crianças pequenas caracteriza-se pela sutileza das ações cotidianas, que, muitas vezes, não são percebidas dentro da rotina diária, mas que são determinantes na caracterização dessa profissão devido ao seu cunho humanizador. Para a autora, ser professora de bebês é uma profissão marcada pela sutileza. Sutileza no sentido de que tenhamos,

com os bebês, uma atitude de observar muito mais do que de agir, até mesmo as ações precisam ser sutis, pois um toque um pouco mais apressado ou uma palavra evocada de forma mais ríspida, assusta, machuca. Com bebês e crianças pequenas, as ações mais do que nunca precisam ser dialógicas, mas um diálogo que escuta muito mais do que fala (FREIRE, 2007). Nessa perspectiva, é preciso nos alfabetizarmos nas linguagens dos bebês, uma linguagem que não é somente a da oralidade, mas é também a linguagem do corpo, do olhar, do choro, dos movimentos, das excreções corporais (vômitos, suor, secreção do nariz, urina...) como nos desafia Gottlieb (2009), conforme mencionado no Capítulo 1.

As diferentes formas de nos colocarmos nas relações das crianças e a diferença que essa sutileza representa pode ser observado no registro que abre este capítulo, quando Isabel desloca-se da caixa de areia em direção à pracinha e uma das pessoas adultas a interpela, orientando-a para que retornasse ao grupo, uma vez que não havia naquele momento uma pessoa disponível para acompanhar Isabel na pracinha, tampouco seria adequado que ela fosse sozinha.

Tanto no caso de Isabel, quanto no caso de Leonardo e Bolívar, as crianças participaram de outras maneiras do que foi proposto pelas adultas, fazendo com que as pessoas adultas atuassem de modo a oferecer condições de segurança, mediante uma presença atenta sem deixar de proporcionar materiais apropriados para brincar (GOLDSCHMIED, 2005) – como no caso de Leonardo e Bolívar.

Horn (2017) contribui com essas reflexões, ao falar sobre o protagonismo das crianças, diante dos desafios dos espaços e dos materiais. Ao se pensar no paradigma do protagonismo das crianças, precisa-se considerar duas características importantes: a competência e a criatividade das crianças. Características essas que se afastam da ideia de previsibilidade de definição antecipada do que propor e o que esperar como resultado das crianças. Nesse movimento, a autora afirma a necessidade de transformar o papel do adulto nas relações com as crianças.

Considerando a organização dos espaços, de modo que as crianças possam fazer escolhas, o que foi discutido no item anterior, o papel das adultas foi ganhando novos sentidos junto às crianças da Turma Vermelha. A postura da adulta, frente às ações de Leonardo e Bolívar se redimensiona, conforme pontua Horn (2017),

de detentor e centralizador de todas as ações, o educador passa para uma atuação descentralizada, em que a organização de contextos estruturantes para o desenvolvimento de experiências ricas que contemplem as mais diferentes linguagens infantis assume o lugar das práticas repetitivas,

diretivas e sistematicamente coletivas. O sentimento de ansiedade vivido pelo professor na expectativa de obtenção do resultado esperado é substituído pelo prazer da troca e da partilha. Seguir um caminho traçado e predeterminado para as crianças trilharem é uma postura antagônica ao que se entende por aprender na perspectiva do protagonismo. Reafirmo: o papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças (HORN, 2017, p. 27).

O papel da professora, enquanto uma organizadora (GOLDSCHMIED, 2005 e HORN, 2017), pode ser facilmente distorcido do seu sentido original, se desconsiderarmos a dimensão da sutileza (TRISTÃO, 2004) na docência com os bebês. Compartilho a seguir um registro em que organizar o espaço representa a sobreposição de uma lógica adultocêntrica:

A sala estava organizada do seguinte modo: tapete musical no tatame e potes de plástico virados com a abertura para baixo e sobre eles colheres grandes. Em outro espaço havia um tapete de feltro amarelo com materiais diversos: garrafas sensoriais, peças arredondadas pequenas e pretas e argolas de acrílico. Sem dúvidas o tapete musical foi a sensação da manhã, pois as crianças tocavam nele e era possível ouvir uma música. Porém, à medida em que as crianças circulavam no espaço e exploravam os outros materiais eles se misturavam e logo que as crianças se afastavam, uma das pessoas adultas tentava reorganizá-los da mesma forma com que eles haviam sido dispostos no início da manhã (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 15.08.2017, p. 41).

(...) todos haviam se afastado do tatame e uma das pessoas adultas começou a organizar as madeiras. Enquanto organizava, desorganizava as construções das crianças. Isso também aconteceu em outro dia quando haviam pneus com brinquedos pequenos sobre eles: as crianças escondiam os brinquedos dentro do pneu e quando saíam a pessoa adulta os recolocava sobre o pneu, na sua organização inicial (DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 22.09.2017, p. 127).

Nesses fragmentos, encontramos a preocupação de alguém que considera-se responsável pelo espaço e que vê, em seu trabalho, o papel de organizadora dos materiais, mas que possivelmente sem a sutileza da qual fala Tristão (2004) ao não perceber que, algumas vezes, organizar os materiais significava desorganizar, ou atropelar um processo de construção das crianças. No caso dos pneus, em que as crianças escondiam os bonecos, ao retornarem para dar continuidade a sua

brincadeira deparavam-se com os bonecos reorganizados, o que as deixava decepcionadas.

Um espaço de brincadeira organizado também qualifica as brincadeiras e as interações, mas existe uma linha tênue entre trabalhar considerando a dimensão estética do ambiente e a desorganização da brincadeira das crianças. As propostas italianas para a educação da infância consideram a dimensão estética um dos pontos importantes do processo educativo. Na perspectiva dos autores que discutem esse aspecto (VECHI, 2013; HOYUELOS, 2013 e FORTUNATI, 2017), não há como estabelecer uma definição exata sobre o que é a dimensão estética, mas pode-se compreendê-la enquanto uma estrutura que comunica, que promove relações, contatos e sensibilidades. Hoyuelos (2013) ao falar da proposta de Reggio Emília na Itália, pontua que

Malaguzzi crê, acima de tudo nas grandes potencialidades das crianças e do ser humano. Porém para que estas riquezas se expressem e se desenvolvam, esses sujeitos tem o direito de participar de um ambiente capaz de solicitar e de converter-se em um interlocutor complexo dessas capacidades, para que elas possam expressar-se qualitativamente e desenvolver-se profundamente (HOYUELOS, 2013, p.73)¹⁰¹.

Fazer parte do ambiente está relacionado com o que eu havia pontuado anteriormente sobre o berçário enquanto um lugar de morada para os bebês. Hoyuelos (2013) entende a escola infantil como um ambiente para o qual escolhemos os espaços, as formas, as relações, os vazios, os cheios, as cores, as mobílias, as decorações, para que encontros aconteçam e na qual habita-se de maneira viva, as potências do humano. Os bebês da Turma Vermelha passavam a maior parte do seu dia naquele ambiente e as primeiras palavras, comer sozinho e frequentar o banheiro são algumas das vivências que àquele grupo de bebês teve pela primeira vez, na companhia das pessoas adultas daquela turma e não com os seus familiares. Pelo fato de a escola infantil ser um espaço importante na vida dos bebês, é que venho pontuando, especialmente neste capítulo, o quanto precisamos aprender para acolher esses sujeitos.

A agitação do mundo moderno e os inúmeros estímulos visuais nos levam a construir determinados estilos de vida tanto pessoais quanto profissionais, fazendo

¹⁰¹ Tradução da pesquisadora, do original: “Malaguzzi cree, por encima de todo, en las grandes potencialidades del niño y del ser humano. Pero para que estas riquezas se expresen y se desarrollen, las criaturas tienen derecho a participar de un ámbito capaz de solicitar y de convertir-se em un interlocutor complejo de esas capacidades para que éstas se pueden , qualitativamente, expresar y desarrollar profundamente”.

com que muitas vezes o belo seja substituído pelo funcional (VECHI, 2013). Nessa perspectiva, observo o movimento frenético das pessoas adultas recolocando os brinquedos no lugar: a “bagunça” gerada pelos bebês na exploração das madeiras ou dos bonecos era o belo daquela relação entre eles e as materialidades oferecidas, mas a necessidade de organização se sobrepõe a essa beleza, impedindo que as pessoas adultas percebessem os detalhes e as nuances das brincadeiras de esconder os bonecos entre os pneus. Em relação a isso, o belo da dimensão estética, não está vinculado às pessoas adultas enquanto organizadoras do espaço, mas também pertence aos bebês, aos seus movimentos e escolhas e aos processos autônomos de pensamento das crianças.

São esses processos autônomos de pensamento, elaborados no decorrer das interações com os espaços e com as pessoas que qualifica os processos de aprendizagem dos bebês. As relações tecidas através de um espaço que permite a possibilidade de escolha e a companhia de adultos disponíveis e não direcionadores, nos convidam a pensar na qualidade das oportunidades de compartilhar e participar do cotidiano da escola infantil. Filippini (2014) pontua que fazer relações com as pessoas e estabelecer conexões com o mundo é a ocupação principal das crianças, a qual elas se dedicam com energia e paixão desde o nascimento.

Porém, muitas das instituições escolares, especialmente àquelas voltadas aos bebês e crianças pequenas, têm dedicado suas energias à organização de programas e técnicas de ensino, descuidando-se das dimensões relacionais, tão significativas para as crianças. Nessa relação entre a vida das crianças e a organização das instituições escolares, a organização representava uma normatização formalizada e rígida, criando-se uma cultura organizacional, em que se desconsidera a sua “valência dinâmica, ética e educacional” (FILIPPINI, 2014, p. 54).

A organização que define tempos e formas de brincar define também as possibilidades e as realidades de uma escola. Considerando a polissemia do termo “organização”, Filippini (2014) defende uma aliança entre o sistema teórico e o sistema prático-organizacional no sentido de viver na escola uma relação dinâmica com todas as partes, não só porque estão inclusas, mas por que pertencem àquele contexto e fazem da escola um grande ser vivo (FILIPPINI, 2014).

Fortunati (2017) corrobora com essas reflexões ao afirmar que a atenção ao espaço é constituidora das experiências das crianças e que essa atenção toma corpo no cotidiano da escola infantil quando nós adultos, somos capazes de explicitar e refletir sobre nossas intenções com as crianças, desde o planejamento. Nesse movimento, há um desejo de que o currículo, enquanto a construção de oportunidades, tanto quanto forem possíveis às crianças, fosse exclusivamente o reflexo do mundo como os adultos o testemunham, cabendo ao adulto apenas o papel de apoiar as crianças em seus processos de desenvolvimento das experiências, das relações, do conhecimento e da aprendizagem. Nas palavras do autor,

E precisamos, principalmente, entender a importância da inclusão de recursos e oportunidades no contexto que acolhe a relação entre crianças e adultos. Esta é a única maneira de evitar que as intenções educativas do adulto despenquem nas cabeças das crianças de forma exageradamente direta e sem deixar espaço para aquelas diferentes interpretações possíveis que representam a prova de que as crianças são reconhecidas na sua diversidade de individualidade (FORTUNATI, 2017, p. 18).

Diante do exposto pelo autor, sobre as intenções educativas dos adultos, compartilho um dos registros através do qual podemos aprofundar as reflexões sobre a relação entre a teoria, as intencionalidades e a prática organizacional:

Daniel encontrou uma caixa com jogos sobre a mesa. A caixa estava na posição vertical, fechada, bem ao centro da mesa. Ele não a alcançava então ficou em pé sobre a cadeira e tentava abri-la, ele virava a caixa de um lado para o outro tentando encontrar uma forma de retirar os objetos de dentro, ao perceber que não conseguia ele saiu. Uma das pessoas que havia disponibilizado a caixa ali percebeu Daniel e comentou comigo: “- Hoje vou fazer de propósito, não vou abrir o jogo, vou deixar ele descobrir. Hoje vão ter que ter autonomia(...)”. Helena e Daniel aproximaram-se da mesa com a caixa e tentavam pegá-la, com movimentos semelhantes aos que Daniel havia feito anteriormente. Um das pessoas adultas (não a que havia disponibilizado a caixa) percebeu o movimento das crianças e disse “- Hum... vocês querem jogar”. Ela então aproximou a caixa das crianças e abriu um pouco, possibilitando que as



crianças tivessem acesso às peças, esparramando as peças sobre a mesa.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 02.09.2017, p. 202).

Participar do cotidiano da escola, descobrir o mundo e experimentá-lo é um movimento das crianças que acontece independente da nossa vontade, enquanto adultos em uma sala de aula. Conforme os autores vem pontuando, nosso papel é o de construir oportunidades de descoberta e de experimentação de modo a possibilitar e potencializar os movimentos de participação das crianças. No caso da caixa com o jogo, a maneira como ela havia sido disponibilizada para as crianças dificultou a sua exploração, tanto é que Daniel construiu estratégias para conseguir alcançá-la, utilizando-se de uma cadeira, mas mesmo assim não obteve sucesso. Entendo o movimento realizado pela pessoa adulta, pois, para ela, tratava-se de uma oferta de oportunidade para explorar o jogo de um outro modo, no qual as crianças, por si mesmas, deveriam obter acesso a ele. Talvez, na concepção dessa pessoa, havia uma coerência entre os princípios pedagógicos que orientam o seu trabalho e a forma de organização do espaço, os quais foram compartilhados, de modo indireto, com as demais pessoas da sala através do recado de que *“Hoje vão ter que ter autonomia”*.

Porém, a ação de uma das outras pessoas adultas é o que oportuniza às crianças a possibilidade de descoberta e exploração das peças do jogo. Novamente, percebemos uma ambiguidade nas ações docentes do grupo de pessoas adultas da Turma Vermelha e isso está relacionado com o modo como os adultos projetam as suas intencionalidades educativas na organização dos espaços e na forma de se relacionar com as demais pessoas que compartilham desse espaço. Para Fortunati (2017), a forma como os adultos projetam a intencionalidade “mostra de forma clara

e direta o quanto entendeu ou não sobre a importância de transformar suas próprias intenções em condições e oportunidades concretas e disponíveis para as crianças” (FORTUNATI, 2017, p. 18 -19).

Considerando tais aspectos, parece oportuno refletir sobre os processos formativos das pessoas que atuam com os bebês e do quanto a formação inicial ou a formação continuada, ainda precisam avançar no sentido de auxiliá-las a olhar, escutar e entender os bebês. Por isso, faço uma breve reflexão sobre os processos de escuta sensível junto as crianças e os registros reflexivos sobre o vivido.

Na prática, escutar os bebês é observá-los. Porém, quando falamos de um processo educativo democrático, isso não é o suficiente para garantir a eles a condição de cidadãos ativos nesse contexto social, pois é preciso estarmos disponíveis para compreendermos as suas ações no cotidiano da escola infantil e, muitas vezes, essa compreensão não é imediata, mas fruto de um processo de reflexão e autorreflexão sobre o vivido. Por esta razão, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apontam a documentação pedagógica como uma tentativa de “enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas” (p. 192). Para esses autores, com base em Steedman (1991), os significados das ações das crianças não provém apenas do que vemos ou observamos, eles não estão prontos na natureza para serem colhidos, mas são construídos, ou seja, produzidos em atos de interpretação (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

A prática de documentação pedagógica tem origem na proposta educativa italiana, especialmente na região de Reggio Emília e envolve basicamente dois temas: enquanto *conteúdo*, a documentação nada mais é do que o material que registra as ações das crianças no dia a dia da escola, podendo ser em manuscritos, fotografias, desenhos, vídeos entre outras formas de registro. Esse material é uma das partes do processo de documentação, é a parte concreta e visível do trabalho pedagógico. A outra parte, refere-se a um *processo* rigoroso, metódico e democrático de reflexão sobre os materiais reunidos, processo este que não é individual da professora, mas compartilhado com a equipe da escola (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

A perspectiva democrática defendida pelos autores está vinculada a um processo sensível de escuta das crianças, uma escuta para além dos ouvidos,

aberta às diferentes linguagens das crianças, conforme já pontuei em outros momentos.

Para os autores que discutem a proposta educativa italiana ou que a apresentam como inspiração para outras formas de pensar a educação das crianças (RINALDI, 2012; VECHI, 2013; HOYUELOS, 2013; FORTUNATI, 2017), a prática de documentação pedagógica é um processo de aprendizagem sobre as crianças e sobre si, sendo também um ponto de partida para a reconstrução da prática pedagógica. Além disso, o fato de que a documentação é compartilhada com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como as crianças e as famílias, através de painéis expostos pela escola, garante não só a visibilização de um trabalho, mas também a construção de uma cultura de comunicação, exploração, diálogo e reflexão entre todos os envolvidos no processo. Compartilhar o que é vivido na escola infantil, através da documentação pedagógica, amplia as possibilidades de reflexão, pois cada um que observa o exposto pode criar outras reflexões sobre o vivido, isso faz com que a documentação se torne um “instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 191).

Nesse sentido, considerando a ambiguidade das formas de atuação das pessoas adultas da Turma Vermelha, talvez seria pertinente investir mais tempo, por parte de toda a equipe da escola, em um processo de formação continuada sobre as práticas de documentação pedagógica. Compreender a importância de observar as crianças em um sentido mais amplo, registrar as ações das crianças e refletir coletivamente sobre os seus significados seriam maneiras de auxiliar esta e tantas outras equipes que atuam em turmas de Educação Infantil a tecer um olhar mais sensível sobre as crianças e refletir criticamente sobre o seu trabalho.

Talvez aqui esteja uma das respostas para tantos desafios enfrentados pela Educação Infantil: refletir sobre o papel do professor e apostar na construção de uma docência de/para/com os bebês a partir de uma escuta sensível e de uma prática pedagógica reflexiva. Os adultos têm uma função importante junto aos bebês, seja na organização dos espaços e dos materiais, na facilitação ou orientação das brincadeiras ou ainda na iniciação de alguns processos como alimentar-se sozinho, higienizar as mãos, e auxiliá-los a compartilhar os brinquedos, o que se torna mais desafiador quando desempenhadas de modo sutil a partir do respeito aos bebês.

A ambiguidade nas formas de agir das pessoas de um mesmo grupo revela uma necessidade constante de reflexão sobre a ação docente, de observação das crianças, de compreensão dos seus movimentos e de interlocução entre a proposta pedagógica da instituição e dos demais elementos da organização do trabalho pedagógico, principalmente entre planejar no papel e viver o planejamento com os bebês.

O trabalho com bebês é marcado pela complexidade e são inúmeros os atravessamentos ao longo de um dia na sua companhia, mas, nem por isso, podemos nos esquecer que sempre é possível fazer uma outra escolha. Assim, destaca-se a importância da observação e do registro sobre o vivido com as crianças, pois nos ajudam a refletir sobre os processos educativos. Na sequência, amplio as reflexões sobre os modos de participação dos bebês como uma possibilidade de ressignificar o cotidiano da escola infantil.

5.3 Ajudar, fazer junto e fazer sozinho – participar e ressignificar o cotidiano da escola infantil

Na continuidade das reflexões sobre os movimentos de participação dos bebês e o papel dos adultos, considero os movimentos dos bebês como uma possibilidade de ressignificar o cotidiano da escola infantil. Ao longo desta pesquisa, encontrei bebês autônomos, dispostos a ajudar, a realizar ações entre eles ou sozinhos, o que também provocou as adultos a modificar as suas posturas, ou a reiterá-las, pois, em determinadas situações, o lugar de adulto pode se sobrepor ao lugar dos bebês. O registro a seguir nos desafia a refletir sobre a autonomia dos bebês e no quanto ainda necessitamos conhecer, estudar e refletir sobre os bebês e suas ações no dia a dia da escola.

Na mesa, haviam dois microscópios e alguns materiais naturais (pena, casca de árvore e musgos). Uma das pessoas adultas parecia não saber muito bem como lidar com aqueles materiais. Ela colocou alguns sobre a lâmina e, comentou: - “Não enxergo nada”, mesmo assim chamou as crianças para observar. Em certo momento, ela resolveu levar um deles para uma professora ajustar e no retorno comentou: - “Agora sim, dá pra ver tudo!”. Enquanto comentava com as crianças sobre o que é um microscópio, ela mostrava os materiais e os arrumava sobre

a lâmina, Ana, Caetano e Heitor se aproximaram, sentaram perto e saíram.



Daniel aproximou-se de um dos microscópios e colocou diferentes objetos sobre a lâmina, depois colocou o seu bico e tentou baixar a parte por onde olhamos os materiais.



Heitor também se aproximou e tentou colocar alguns objetos sobre a lâmina para olhar. Os aparelhos são altos e estavam sobre a mesa. Então uma outra pessoa adulta colocou algumas cadeiras ao redor da mesa para que as crianças pudessem acomodar-se. Daniel parecia não estar visualizando os materiais, e tentou regular o microscópio, como havia observado uma das pessoas adultas fazer.



Depois, a pessoa que orientava o manuseio dos objetos e a sua observação, chamou Daniel para olhar no microscópio. Daniel que parecia saber como fazer não atendia as suas orientações, querendo fazer sozinho.



(DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 02.10.2017, p. 161).

À medida em que os bebês avançam no desenvolvimento das suas habilidades e competências motoras, cognitivas e sociais percebemos o desenvolvimento mais autônomo de modo que possam ir ao encontro do que antes era apenas observado ou manipulado por eles, ou oferecido por alguém. Se antes o choro era o meio de comunicar o desejo de ir até a porta, agora o deslocamento e uso das palavras permitem a satisfação desse desejo. A conquista da autonomia é um elemento importante no desenvolvimento dos bebês e tem relação direta com o que venho pontuando, em termos de participação desse grupo social no cotidiano da escola.

Todos os registros compartilhados até o momento, especialmente os deste capítulo, que mostram Isabel (na prateleira na porta da Turma Amarela), Heitor (reorganizando as panelinhas) e Daniel (saindo sozinho da cama e desejando explorar sozinho o microscópio) apresentam a autonomia dos bebês como um ponto

de encontro de todas as experiências vividas por eles e narradas por mim. Uma autonomia que não se dá apenas em relação aos deslocamentos do ponto de vista corporal, mas em um sentido maior e que nos convida a revisitar as concepções de educação e problematizar as relações de poder entre os sujeitos da prática educativa. Para isso, a possibilidade de aprender pela vida cotidiana (BROUGÈRE e ULMANN, 2012), as referências da prática educativa de Loczy (FALK, 2008; TARDOS e SZANTO-FEDER, 1998), a concepção de educação Paulo Freire (2007), a relação com a autonomia e interdependência nas comunidades culturais expresso por Rogoff (2005) constituem-se aportes teóricos importantes ao longo dessa seção.

Brougère e Ulmann (2012) nos provocam a pensar sobre o que podemos aprender a partir daquilo que fazemos todos os dias e que se coloca como simples ou banal no nosso dia a dia. Os autores pontuam que a aprendizagem é culturalmente entendida como um ato voluntário a ser efetuado em um contexto específico, instituído, mas que os saberes do cotidiano, mesmo relegados a segundo plano, contribuem para desenvolver inúmeros conhecimentos, inclusive naqueles lugares oficialmente destinados a transmitir os saberes válidos e socialmente reconhecidos. Nesse processo, as práticas formais e as experiências do cotidiano se cruzam constantemente, tanto dentro quanto fora das instituições destinadas a construção do saber.

Assim, aprender torna-se um processo complexo, que não se reduz a operações de transmissão, tampouco admite a relação unidirecional em que um ensina e outro aprende, mas implica na inter-relação dos sujeitos em que todos podem ensinar e aprender. Brougère e Ulmann (2012) não desconsideram os espaços formais de aprender, mas nos alertam para percebermos no cotidiano, outras e novas formas de aprender. Nesse sentido, olhar para o cotidiano de um espaço formal, tem revelado os diferentes jeitos que os bebês encontram ou organizam para participar.

Os pressupostos de educação e cuidado de crianças de 0 a 3 anos de idade elaborados pela pediatra Emmi Pikler, no Instituto Lóczy, localizado na Hungria, ganham relevância no cenário educacional porque se trata de uma prática pedagógica complexa que busca compreender globalmente o desenvolvimento dos bebês em um espaço de vida coletiva (FALK, 2008). Essa perspectiva reconhece nos bebês, desde o nascimento, a capacidade de participar autonomamente de todas as relações que são estabelecidas para com ele, desde os momentos de

cuidados pessoais mais íntimos até as relações mais complexas entre eles e com os adultos. A partir desse ponto de vista, a autonomia está relacionada ao prazer e à alegria que a criança sente em *fazer sozinha*, o que está profundamente ligado em uma relação que lhe permita oportunidades para agir, no mundo, de modo seguro e confiante.

As atividades autônomas têm uma importância significativa no desenvolvimento dos bebês, principalmente no primeiro ano em que a liberdade e a autonomia de conhecer o seu corpo e as suas possibilidades contribuem para o desenvolvimento de um espírito de iniciação e de interesse na descoberta do mundo (TARDOS e SZANTO-FEDER, 1998). No grupo de crianças da Turma Vermelha, os movimentos autônomos referentes ao primeiro ano de vida não eram tão evidentes, uma vez que as crianças já estavam quase completando dois anos, porém, as iniciativas e o interesse pela descoberta do mundo estavam muito presentes nas relações que elas estabeleciam com o espaço.

Na perspectiva de Pikler (FALK, 2008), os adultos exercem um papel importante no processo de construção da autonomia, garantindo segurança emocional e física aos bebês, bem como observando-os, do ponto de vista dos adultos e também das crianças, para conhecê-los e, posteriormente, agir (TARDOS e SZANTO-FEDER, 1998). O que se coloca sobre as capacidades autônomas dos bebês relaciona-se com a compreensão que os adultos têm de tais capacidades, pois dessa compreensão depende a maneira de organizar e ofertar as possibilidades de exploração dos espaços. Isso fica explícito no registro em que Daniel explora o microscópio, pois as adultas adotam posturas diferentes frente às ações autônomas que ele desempenhava com o aparelho.

Rogoff (2005) reflete que a interdependência e a autonomia dos sujeitos nas comunidades culturais estão de acordo com as relações estabelecidas entre adultos e crianças com o passar das gerações. Uma das primeiras relações analisadas pela autora são as variações nos sistemas de dormir, através dos quais acredita-se estarem relacionados com o desenvolvimento da interdependência e da autonomia.

As pesquisas com famílias americanas e euro-americanas de classe média mostram práticas em que os bebês são colocados para dormir distantes das suas famílias. Estas seriam formas de incentivá-los a desenvolver a autonomia, a interdependência e a construção de espaços particulares. As rotinas de sono como colocar uma roupa adequada, usar a chupeta, apagar as luzes, ouvir ou cantar

música calma para o bebê dormir são uma construção cultural desse grupo social. Povos maias e turcos, por sua vez, não apresentam tais construções e não as reconhecem como importantes e necessárias para o desenvolvimento da autonomia ou da interdependência. As famílias japonesas, por exemplo, entendem que dormir junto com os bebês seria uma forma de facilitar a transformação das crianças, de indivíduos separados em pessoas capazes de relacionamentos interdependentes, ao passo que, famílias norte-americanas compreendem que os bebês nascem dependentes e precisam ser socializados para se tornar independentes (ROGOFF, 2005).

Nessa relação, as práticas educacionais de cada sistema cultural são muito particulares, variando de acordo com os princípios e valores de cada um desses grupos. Para as famílias que apostam na autonomia e na interdependência como algo importante e significativo na educação das crianças pequenas, o contato físico ou a proximidade corporal não é algo tão necessário, uma vez que a interdependência implica em estar voltado para o grupo, podendo enfatizar a autonomia individual e os processos de escolhas individuais e voluntárias (ROGOFF, 2005). Um exemplo disso são os habitantes da Ilha Marquesan, que valorizam a participação de grupo, mas rejeitam a ideia de pessoas se submetendo à autoridade. Nessa comunidade, as crianças aprendem o valor da autonomia exercendo-a enquanto são membros do grupo, vivenciando situações nas quais pessoas que possuem objetivos semelhantes colaboram voluntariamente em uma atividade de benefícios mútuos, sem dominação (MARTINI e KIRKPATRICK, 1992, *apud* ROGOFF, 2005).

O trabalho de Rogoff (2005) sugere que, em muitas comunidades culturais, a interdependência envolve o respeito à autonomia dos indivíduos. Nesses grupos, os membros têm a responsabilidade de agir de maneira coordenada com o grupo, mas também têm a liberdade de agir diferentemente, cabendo a todos os membros respeitar a liberdade de escolha. Nesse respeito ao outro, está implícita uma atitude de não-intervenção, inclusive nas ações das crianças, em que as intervenções ocorrem somente quando elas estão prestes a sofrer danos físicos graves. Para a comunidade Akas, da África Central, interferir ou obrigar as crianças a algo seria uma falta de respeito à autonomia da criança.

Especialmente no Século XX, enfatizou-se a autoridade dos adultos perante as crianças e adolescentes. Entendia-se a necessidade de dominar esse grupo,

evitando que se tornassem adultos sem limites, cheios de vontades e emocionalmente frágeis, para isso, pais e professores eram conclamados a tratar as crianças de modo autoritário, sendo permitido o uso da força física, de provocações e situações de constrangimento como modo de coerção e disciplinamento. Essas práticas ainda são encontradas nas escolas infantis em que os bebês que manifestam-se, através do choro ou de gritos, contrários à ideia de permanecer sentados ou nos berços são agredidos pelos responsáveis pelos seus cuidados.

Em relação a isso, um grupo de habitantes nativos do norte do Canadá e Alaska entende que a participação no seu sistema cultural perpassa o sentimento de responsabilidade e de respeito a sua autonomia. Para esse grupo, o respeito mútuo de uns pelos outros é o que controla a possibilidade de uma autonomia descontrolada (ROGOFF, 2005), não havendo, nessa forma de organização, o lugar para a dominação ou permissividade, mas a construção de relações sociais pautadas no respeito aos membros do grupo.

Ocorre que alguns sistemas culturais, como as instituições escolares, têm dificuldade de compreender o significado de respeitar uns aos outros e de não-intervenção, sendo que, em alguns casos, a liberdade e a autonomia infantil indígena foram interpretadas como ausência de autoridade dos pais (TASSINARI, 2007). Há que se considerar que a instituição escolar, nas suas origens, foi moldada com base em determinadas referências culturais, conforme pontuei anteriormente sobre a origem das creches, e muitas vezes entram em choque com as compreensões das diferentes comunidades culturais sobre a educação das crianças.

Tassinari (2007) nos convida a refletir sobre as concepções indígenas de infância no Brasil, concepções essas que, embora recentes, deveriam ser fundantes do nosso sistema educativo para a infância, afinal o Brasil é um país indígena, assim como é negro e é pobre. Lamentavelmente, essas não são as concepções de infância que perpassam a organização do nosso sistema político educacional e tampouco a nossa formação de professores, por isso é preciso nos afastarmos das imagens convencionais de infância para compreendermos as concepções indígenas sobre ela (TASSINARI, 2007).

Habitualmente, a ideia de autonomia vem acompanhada da possibilidade de tomar decisões. Porém, nas comunidades indígenas, a autonomia das crianças está para além de fazer escolhas, como no caso de uma pesquisa (TASSINARI, 2007) desenvolvida com as parteiras de Galibi-Marworno (norte do Amapá), em que o

bebê é reconhecido como sujeito e autor de seu próprio nascimento e aos pais cabe alimentá-lo e produzir o seu corpo de forma adequada. A partir dessa compreensão, as mães alimentam-se para o feto ficar forte, quente e para ter a força necessária para nascer. Algumas características dos animais são associadas às situações do parto, por isso as gestantes não ingerem carne de peixes e outros animais que vivem em tocas, para que a criança não fique escondida no útero (TASSINARI, 2007).

Além da autonomia que ultrapassa as nossas concepções ocidentais sobre o tema, algumas comunidades indígenas, pesquisadas por Tassinari (2007), reconhecem que as crianças possuem diferentes habilidades frente os adultos. Por exemplo, a liberdade das crianças Kayapó, as quais circulam pela aldeia reflete nos seus processos de aprendizagem fazendo com que a aldeia as veja como sujeitos que “tudo sabem porque tudo vêem”, afinal, a liberdade permite que elas circulem em todos os espaços, uma vez que os adultos já não tem mais essa possibilidade (TASSINARI, 2007, p. 15).

As crianças indígenas, especialmente os Karipuna, auxiliam em grande parte das tarefas domésticas, dentro daquilo que são capazes de fazer mas sem a obrigação de concluir a tarefa. É possível que uma criança inicie uma tarefa e se afaste do grupo para realizar uma outra, porém isso não é possível para os adultos. A partir dessas questões, Tassinari (2007, p. 16) pontua que “o reconhecimento das habilidades infantis e de sua autonomia frente à educação não tira dos adultos indígenas a responsabilidade por educar as crianças e dar-lhes condições de aprendizagem”.

Além do reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão e do reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos, a autora pontua mais três características da infância indígena brasileira: a educação como produção de corpos saudáveis, o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas e o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. Tassinari (2007) salienta que estas características não podem ser universalizadas para todas as comunidades indígenas pois elas possuem as suas singularidades, e mesmo que pareçam concepções estranhas para nós, elas tem muito a nos ensinar, precisando fazer parte dos aspectos teóricos que tem subsidiado os nossos processos políticos e educativos.

Diferentemente do que a autora pontua sobre as relações entre crianças e adultos nas comunidades indígenas brasileiras, em que se sobressaem as relações de respeito à autonomia em relação às crianças, os padrões ocidentais sobre essa relação sugerem uma relação de poder entre adultos e crianças. De um lado, a dificuldade em compreender que o respeito a autonomia e a não-intervenção não significam relações permissivas tanto na escola quanto na família, mas deve ser inerente às relações humanas. Do outro lado, os bebês e as crianças que cada vez mais colocam-se de modo autônomo nas relações que estabelecem, mostrando que não desejam adultos dominadores, mas companheiros mais experientes que os auxiliem e potencializem as suas descobertas.

As práticas sociais entre adultos e crianças são marcadas por paradigmas (TOMÁS, 2011)¹⁰² que reforçam a invisibilidade, a negatividade e a dependência das crianças e muitos desses paradigmas tem servido de resistência e obstáculo para a promoção da participação das crianças. Vinculados a esses paradigmas, alguns mitos e obstáculos entram em vigor na tentativa de suprimir a ideia de participação das crianças, especialmente àqueles em que a participação é vista como um desafio ao poder e a autoridade dos adultos. Nessa perspectiva, autoras como Tomás (2011) e Soares (2005) expressam que o hábito de controlar a vida das crianças, de maneira impositiva se vê ameaçado pelos adultos quando se abre a possibilidade de as crianças também manifestarem as suas opiniões; argumentos de que as crianças se tornarão desrespeitosas ou sem limites se perpetuam e servem para justificar a não participação desse grupo social. Soares (2005) destaca o quanto essa imagem de criança como um objeto regulado pelo poder paternal sem limites inviabiliza a emergência de qualquer luta pelos direitos das crianças, especialmente no que se refere a participação.

Acreditar nesses pressupostos ou considerar que apenas um dos lados, retomando o exposto nos parágrafos anteriores, é o caminho adequado para a educação das crianças, representa um grande atraso se pensarmos na organização de propostas educativas. Urge a necessidade de construirmos um movimento colaborativo em que adultos e crianças estejam juntos, sejam autônomos e respeitem-se. Sabemos que cada um possui especificidades nas suas funções, mas

¹⁰² A autora fala em: Paradigma do Paternalismo, da propriedade e da domesticação; Paradigma da proteção e do controle, Paradigma da periculosidade e Paradigma da biologização, genética e medicação.

isso não significa que elas sejam opostas, elas podem ser compartilhadas e de responsabilidades de todos.

Um movimento de equidade e respeito entre as relações de adultos e crianças nos levam a pensar a Educação Infantil como lugar de prática democrática (MOSS, 2009) e de exercício de cidadania (TOMÁS, 2011). Olhar para o cotidiano da escola infantil e reconhecer a autonomia dos bebês nos convida a refletir sobre uma outra perspectiva de educação, distante da universalização de conteúdos e da transmissão de conhecimentos. Pensemos em uma educação marcada pelas relações, pelo diálogo, afeto, respeito, acolhimento, pela interação, problematização, conscientização, autonomia, humanização e participação e em uma escola em que se preserva a vida das crianças, respeitando seus tempos e interesses, ao mesmo tempo em que se alimenta o seu incansável desejo de aprender.

Na perspectiva de Freire (2007), a educação é a forma pela qual podemos transformar as relações que se estabelecem entre os sujeitos da prática educativa, lutando pela emancipação do ser humano. Freire ainda critica o modelo que denomina “educação bancária” no qual o educando é sujeitado às práticas de transmissão do conhecimento, assumindo um lugar de passividade nos processos de aprender. De certa forma, quando nos deparamos com uma prática educativa com bebês em que eles são compreendidos pelas suas ausências e negatividades, em que permanecer longos períodos do dia no berço, sem chorar e higienizado é o suficiente para nomear de “educativo”, aí está, em pleno vigor, um modelo de educação bancária.

Por outro lado, ao compreendermos os bebês enquanto sujeitos autônomos no mundo, capazes de comunicar os seus desejos e potentes nos seus processos de aprendizagem, estamos acreditando em uma concepção educativa mais humana e libertadora. A condição de sujeitos autônomos permite criticarmos àqueles saberes que nos são impostos, que chegam até nós, desconexos da nossa realidade, nos retirando da condição de passividade no processo educativo.

A postura de Daniel em relação a proposta de manuseio dos microscópios é crítica, é curiosa e é autônoma. Ele questiona a postura das pessoas adultas e um conjunto de práticas representacionais especialmente quando são ofertados aparelhos em mau estado de funcionamento, mesmo que isso tenha sido percebido pelas pessoas adultas. Além disso, o posicionamento de Daniel desconstrói a ideia de

que “*Hoje vão ter que ter autonomia*”, pois a autonomia acompanha os bebês desde o seu nascimento.

Daniel não aceita com passividade o movimento de uma das pessoas adultas que o chama e tenta *ensinar-lhe* como manusear o microscópio, pois ele já sabe como fazer. Saber este que veio da sua observação e manuseio do objeto, antes mesmo que as pessoas adultas o chamassem para ensinar. Dificilmente um modelo educativo se extingue para que outro tome o seu lugar, o que se percebe ao longo desta pesquisa é uma fusão de duas propostas: existe uma proposta pedagógica que acredita nas potencialidades das crianças, mas algumas práticas, no cotidiano com as crianças, carregam consigo traços desse modelo educativo duramente criticado por Freire (2007).

Isso acontece porque somos fruto de um sistema cultural que imprimiu em nós marcas de uma determinada prática educativa. Por mais que estudemos e estejamos abertas a outras formas de compreender, as marcas estão em nós e em alguns momentos elas falam mais alto. Acredito que a possibilidade de reconhecer a autonomia dos bebês e compreendê-los dentro de uma comunidade cultural mais ampla é uma oportunidade, não para esconder essas marcas que insistem em se fazer presentes, mas para ressignificá-las, na tentativa de, a cada dia, fazer um trabalho melhor, de respeito aos bebês e a sua autonomia.

Trabalho este que seja capaz de, quando necessário, intervir sem interferir (GOLDSCHMIED, 2005). Um trabalho em que nós, adultos, sejamos capazes de confiar nas capacidades autônomas das crianças, pois isso nos permite enxergar além daquilo que imaginamos que elas sejam capazes de fazer, como Daniel, ao desejar fazer sozinho o manuseio do microscópio. Para finalizar as discussões deste capítulo, inspirada em Formisano (2013), fica o desejo de que sejamos adultos sempre em segundo plano, mas sempre presentes, sejamos solícitos, atentos, prontos e não invasivos, sejamos comedidos em nossas ações, equilibrados, mas não *controlados* na acepção limitadora e mortificadora do termo.

Em síntese, este capítulo nos apresenta de diferentes modos o exercício de uma participação plena dos bebês no cotidiano da escola infantil. Independentemente da presença dos adultos, esse grupo social coloca-se com autonomia no espaço, fazendo suas escolhas, colocando em questão práticas adultocêntricas e tecendo seus modos de viver no coletivo. A grande questão que aparece aqui está relacionada à presença dos adultos e como os seus modos de

atuação interferem nos modos de participação dos bebês, seja potencializando ou limitando os movimentos infantis de participação, por esta razão, a presença de algumas reflexões sobre a docência. Seria uma ilusão pensar a inexistência das relações entre adultos e crianças, uma vez que institucionalização da infância coloca as crianças no convívio com outras crianças e com os adultos, porém os registros desta pesquisa nos convidam a refletir sobre uma outra possibilidade de nos relacionarmos com as crianças, desde uma perspectiva compartilhada, aberta ao diálogo e reflexiva.

Provisoriedades

Escolhi a palavra “*provisoriedades*” para nomear a parte conclusiva da tese por duas razões: uma por reconhecer a reflexão tecida pela professora Daniela Dal Ongaro, com a qual tive o privilégio de compartilhar a docência em duas turmas de bebês ao longo de 2016 e 2017. Em conversa sobre o nosso cotidiano, Daniela pontuou que tudo aquilo que sabemos sobre os bebês é muito provisório, afinal todos os dias eles nos mostram o quanto são capazes de fazer coisas novas e diferentes, nos surpreendendo, suspendendo as nossas certezas e nos fazendo refletir sobre a nossa docência.

Por muito tempo, refleti sobre as palavras de Daniela e, a partir delas, apresento a segunda razão pela qual escolhi falar de “*provisoriedades*”: falar da participação dos bebês no cotidiano da escola infantil é falar de movimentos, de ações e de olhares que são provisórios. São provisórios porque fazem referência a um grupo de bebês em uma determinada instituição com um certo grupo de pessoas adultas, reiterando o caráter universal e – ao mesmo tempo – singular da infância e das crianças. Com os bebês, nada é extremamente definido, rígido, estabelecido, o que não significa dizer que não seja sério, importante e científico. Outros contextos investigativos podem nos apresentar interpretações sobre a participação dos bebês diferentes das encontradas neste contexto investigado.

Nesse contexto, esta tese objetivou analisar como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma turma de berçário, de uma escola infantil a partir de uma pesquisa inspirada na etnografia com crianças. Entretanto, foi necessário ampliar os desafios metodológicos para desenvolvê-la com os bebês. Nessa perspectiva, era imprescindível estar junto e observar em um exercício de escuta daquilo que não era falado, mas nem por isso deixava de ser verbal.

Também, foi necessário organizar um modo de registro para atender aos objetivos da pesquisa, mas sem deixar de apreender a densidade e a complexidade dos movimentos dos bebês, o que foi possível através das filmagens e notas de campo que, ao serem trabalhadas, constituíram o Diário Descritivo Narrativo. Esse Diário foi imprescindível após o período das observações, pois os registros contidos nele foram lidos e relidos muitas vezes para que eu pudesse construir as dimensões

de análise para responder sobre como os bebês vivenciam os movimentos de participação em uma turma de berçário, na escola infantil.

A partir do processo de análise interpretativa dos dados, brincar, interagir e vivenciar situações de práticas sociais foram entendidos como rotinas culturais (CORSARO, 2011) presentes na vida das crianças na escola, das quais elas participam, afetando e sendo afetadas, em um processo contínuo de produção e reprodução cultural. Inspirada da ideia da teia global de Corsaro (2011) procurei a compor a teia dos movimentos de participação dos bebês da Turma Vermelha, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Nesta teia, a escola infantil constituiu-se como eixo central, do qual emergem, em dois planos, os raios que sustentam a tessitura da teia: em um primeiro plano, estão as dimensões de participação advindas do referencial teórico deste trabalho (em preto) – direito, prática educativa e vida cotidiana - e em um segundo plano encontram-se as três grandes dimensões de análise dessa tese - jeitos de brincar, acolhimento e modificação da prática educativa. Sobre os eixos, de primeiro e segundo plano, que sustentam a teia é que apresento as situações de participação vivenciadas pelas crianças no cotidiano da escola infantil, configurando-se como sub-dimensões de análise. Desse modo, a teia com os movimentos de participação dos bebês fica representada conforme a Figura 12:

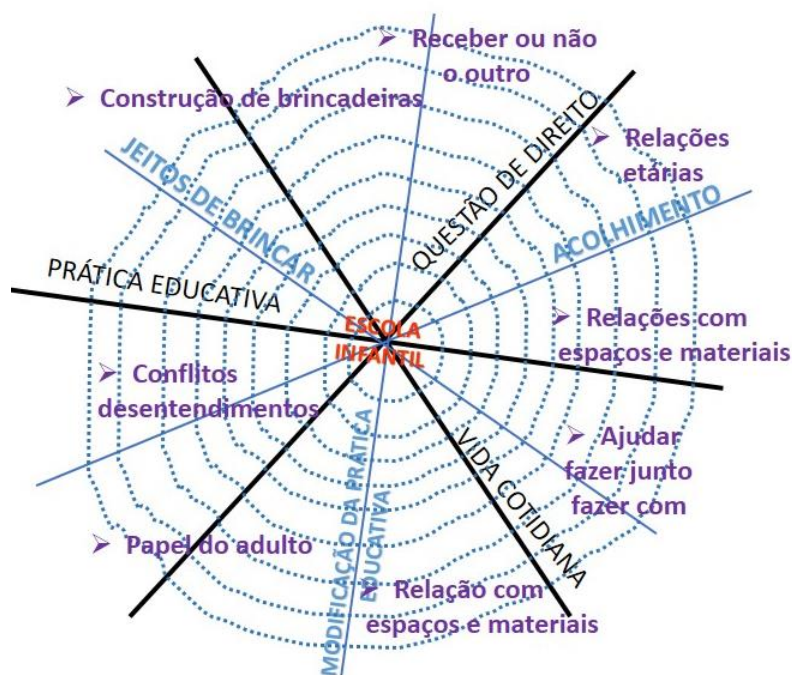


Figura 12 - Teia completa com os movimentos de participação dos bebês.
Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, ao fim deste processo de análise e construções teóricas, posso afirmar que as vivências de participação dos 10 bebês da Turma Vermelha da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, no período de agosto a dezembro de 2017, revelam modos próprios de vida, associados aos contextos em que estão inseridos e à maneira como as relações com as pessoas – adultos e crianças – e com a organização institucional se estabelece. A seguir, considerando os objetivos específicos da pesquisa, apresento de modo mais detalhado algumas reflexões provisórias, construídas nesse momento, sobre os movimentos de participação dos bebês.

Entendimentos e discussões acadêmicas sobre a participação dos bebês

Ao analisar como vem sendo entendida/discutida a questão de participação dos bebês nas pesquisas acadêmicas, evidenciou-se a participação deles atrelada a processos de socialização e aprendizagem ou, vinculada especialmente à questão dos direitos das crianças, revelando uma carência de reflexões sobre a participação dos bebês no cotidiano da escola infantil. Alguns estudos apresentam suas discussões do ponto de vista das crianças, mas muitos ainda realizam um processo de escuta dos adultos sobre as crianças, e poucos desafiam-se a escutar os bebês, reiterando a necessidade de ampliar as pesquisas com este grupo social.

Um olhar para os Grupos de Pesquisa que vêm discutindo e produzindo conhecimento sobre a questão da participação dos bebês no contexto escolar revela que as discussões sobre o tema estão concentradas especialmente em outras áreas, que não a Educação, a saber: Ciências Sociais, Psicologia, Odontologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Cada uma dessas áreas possui objetivos de investigação próprios e, por isso, é preciso cautela ao tomá-las como referência para pensar a participação dos bebês nos contextos educativos. Enquanto isso, os Grupos da Educação apresentam uma considerável ausência de linhas de pesquisa interessadas o tema da participação das crianças, em especial dos bebês, embora exista uma aproximação sobre o tema, conforme indicam os trabalhos encontrados.

A análise dos trabalhos também contribuiu para uma reflexão mais ampla sobre os contextos de produção das pesquisas a fim de compreender quem são os

bebês que tem participado de tais estudos. Desconsiderar os contextos de produção das pesquisas, ou apresentá-los de forma superficial ao longo dos trabalhos contribui para a invisibilização dos grupos sociais investigados, uma vez que as pesquisas acadêmicas também são instrumentos de luta contra o racismo, adultocentrismo, desigualdades econômicas, entre outras e a favor de uma educação de qualidade.

Os movimentos de participação dos bebês entre si, com outras crianças e com adultos

Voltar o olhar para os movimentos de participação construídos “por” e “entre” os bebês permitiu compreender em que circunstâncias as situações ocorreram, mas principalmente reconhecer os bebês enquanto sujeitos ativos e capazes de exercer seus movimentos de participação independentemente da presença ou do desejo das pessoas adultas. Os bebês entre si vivenciam muitos momentos de participação nas brincadeiras através dos seus diferentes jeitos de agir socialmente. Os desafios que as brincadeiras colocam às crianças, as constituem enquanto participantes de um meio social, vivenciando alguns dos princípios da democracia, em que ações como buscar seu espaço nas relações, organizar argumentos, entrar em conflitos, ser respeitado, buscar, ou não, a presença uns dos outros e tomar iniciativas, confirmam que as brincadeiras são momentos dos bebês em que eles colocam-se nas relações como participantes ativos.

De modo geral, seja nas interações dos bebês entre si ou com as crianças maiores, eles e elas desejam fazer parte das brincadeiras dos seus grupos de pares, atuando mutuamente como parceiros experientes e desencadeando processos de aprendizagens para além do cognitivo, voltados para as relações, nas quais criar diversos jeitos de fazer isso acontece e inscreve na dinamicidade das relações sociais.

Ações não verbais, estratégias de aproximação e observação são jeitos que as crianças utilizam para participar da construção das brincadeiras. Os movimentos de participação dos bebês, entre si e com crianças maiores nas brincadeiras carregam as marcas de uma cultura própria e independentemente da idade, ao participar dessa construção, as crianças vivenciam tais situações desafiando-as a

elaborar estratégias para alcançar os seus objetivos nas brincadeiras. Estar juntos fisicamente compartilhando uma brincadeira ou distantes, mas observando, imitando ou coletando informações para preparar uma ação são jeitos próprios de brincar e participar dessa brincadeira, o que nos leva a admitir formas de participar que nem sempre estão expressos nos referenciais conhecidos sobre a participação das crianças. Além disso, admite-se aqui que a participação tem uma dimensão que é do coletivo mas que também é da ordem da individualidade do sujeito, pois fazer parte está vinculado ao desejo, a curiosidade e ao interesse que, no cotidiano da escola infantil, são os mais diversos possíveis.

Especialmente, quando tratamos dos encontros dos bebês com as crianças maiores, as vivências dos momentos de participação são marcadas por resistência ou acolhimento aos bebês, por parte dos maiores. Já por parte dos bebês, estes seguem criando suas estratégias para estabelecer relações, adentrar na brincadeira, ou explorar os objetos que estão sendo manipulados pelos maiores. A diferença nas vivências de participação se dão de acordo com a organização dos encontros entre os bebês e as crianças maiores que aconteciam de dois modos distintos: através do planejamento feito pelas pessoas adultas em que uma turma visitava a outra ou combinavam de se encontrar nos espaços de circulação (corredor, pracinha, pátio externo, banheiro ou refeitório) e através de encontros ocasionais nos espaços de circulação, ou na sala da Turma Vermelha.

No caso das crianças participantes desta pesquisa, o convívio com diferentes idades é algo frequente, porém, quando os encontros aconteciam na sala referência, a separação dos grupos de bebês e crianças maiores era mais evidente, bem como os movimentos de resistência dos maiores em aceitar a presença dos menores. Mas, quando esses encontros aconteciam de modo ocasional, os movimentos de participação dos bebês eram acolhidos com mais facilidade e havia uma predisposição dos maiores em aproximar-se dos menores, fosse para acariciar ou para convidar a brincadeira, oferecendo-lhe algum brinquedo ou os levando para o interior das suas salas.

O que marca os modos de participar dos bebês, na relação com as crianças maiores, é alusivo à oportunidade de relacionar-se entre si e com os outros em diferentes espaços e com diferentes materiais, tendo uma ampla possibilidade de tecer diferentes relações na escola, o que é um grande avanço ao considerarmos

que em muitas instituições os bebês ficam limitados a sala do berçário. Observo, quanto à presença dos bebês nos agrupamentos com diferentes idades, que é preciso considerar a existência dos movimentos de participação dos bebês e a existência de movimentos de resistência por parte das outras crianças, bem como os desafios impostos pelos processos de comunicação entre as crianças, que demandam a presença de adultos, que entendam desses processos e que auxiliem as crianças a compreendê-los através do diálogo.

Por outro lado, os encontros entre os bebês e as crianças maiores também era uma relação acolhedora, marcada pelo afeto e pelo carinho, nos levando a pensar que os movimentos de acolhida, fossem eles das crianças entre si ou das crianças com os adultos, faziam com que se sentissem (ou não) parte das relações que aconteciam na escola infantil, pois acolher (ou não) tem uma relação direta com o fazer/sentir-se parte de algo, o que constitui uma das dimensões da participação.

Falar desse “fazer parte” da vida cotidiana, através das relações de acolhimento, implicou em olhar primeiramente para a inserção das crianças na escola, comumente chamado de “adaptação” e os demais momentos diários de entrada das crianças. Sobre isso, fica o entendimento de que acolher alguém está para além das relações físicas – sorriso, abraço, colo – mas implica em um modo de ser no mundo, implica em adotar uma postura que nos mostra disponíveis para receber o outro, respeitando os desejos e opiniões. Esse modo de participar do cotidiano da escola – acolhedor – é uma forma de ser e estar no mundo, através da qual os bebês mostraram a possibilidade de haver relações mais humanizadas na escola.

Possibilidades ou limites da participação dos bebês

A maneira como os espaços de brincadeira são organizados, constituem-se lugares que possibilitam ou limitam a participação. Ao longo dos registros apresentados na tese, percebe-se que a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, através de sua Proposta Pedagógica, vem rompendo com algumas questões historicamente desafiadoras, como práticas de antecipação da escolarização, reprodução e rotinização da vida das crianças. Os momentos de refeição, de higiene e de acolhimento para o descanso acontecem de acordo com as necessidades das

crianças, bem como a disposição dos materiais a serem explorados no dia permitem que as crianças circulem na sala referência fazendo escolhas sobre o que e como desejam fazer as suas explorações.

Para os bebês, essa maneira de pensar a disposição dos materiais, bem como quais materiais oferecer para sua exploração, os retira da condição de sujeitos passivos e unicamente dependentes dos adultos e os coloca em uma condição de sujeitos ativos, capazes de participar diariamente reinventando e configurando novos sentidos para o que havia sido proposto, inicialmente, pelos adultos ou fazendo as suas próprias criações através de combinação inimagináveis pelos adultos. Nesse sentido, os bebês tem a possibilidade de agir como atores na produção das culturas infantis.

Porém, no decorrer da investigação, encontrei a presença de uma linha tênue entre manter diariamente essa proposta centrada nos bebês enquanto sujeitos participantes do cotidiano da escola infantil ou centrar as ações na figura das adultas. No decorrer dos capítulos, procurei destacar o quanto as intervenções prudentes e qualificadas das adultas são capazes de possibilitar os movimentos de participação. À medida em que as adultas colocavam-se nas relações de modo observador e atento às ações infantis, oferecendo elementos para ampliar as possibilidades de brincar ou auxiliando os bebês e crianças maiores a compreender as ações uns dos outros nas relações entre eles, a participação dos bebês ganhava outros/novos modos de acontecer no cotidiano da escola.

Já quando as adultas colocavam-se na relação enquanto o centro do processo, os movimentos dos bebês eram limitados, pois a postura adultocêntrica as impedia de reconhecer nos bebês a possibilidade de fazer do cotidiano algo novo ou diferente. Reconhecer na figura das adultas alguém que pode limitar os movimentos dos bebês significa pensar que as práticas pedagógicas desenvolvidas estão calcadas em determinadas concepções de bebê e de trabalho pedagógico, por isso, defendo que os processos de formação inicial e continuada falem de e com os bebês, estudem sobre como eles se relacionam e como organizam as suas brincadeiras, pois muitas vezes limitamos as ações dos bebês por falta de conhecimento sobre elas.

Os movimentos de participação dos bebês variavam de acordo com as circunstâncias em que eles se encontravam com as crianças maiores: os encontros

ocasionais eram momentos repletos de possibilidades de participação, porque permitiam que acontecessem desde a perspectiva do desejo de cada um ir ao encontro do outro, quando e onde quisesse, enquanto que os encontros planejados pelas professoras limitavam tais movimentos, pois destacavam-se as relações de resistência em aceitar a presença dos bebês.

Nesse sentido, retomo que a proposta pedagógica da instituição prevê a organização de turmas multi-idade, o que significou, em 2017, a convivência de crianças com 1 ano e 5 meses a 5 anos de idade na mesma turma, além das duas turmas de berçário. Considerando os aspectos recém pontuados, faço uma ressalva sobre tal organização, especialmente em relação à presença das crianças menores, pois talvez a organização de turmas específicas com uma ampla variedade de idades, mesmo que as crianças tenham a oportunidade de frequentar espaços mais amplos diariamente, para além do convívio na sala de referência, coloca sobre elas a obrigação de conviver com todos. Por isso, essa organização deve ser feita cautelosamente, considerando sempre a existência dos modos de participação próprios dos bebês e do quanto isso é conflitante quando a convivência com os maiores é constante.

O que acontece com os movimentos de participação iniciados pelos bebês no cotidiano da escola infantil

Ao refletir sobre o que acontece com os movimentos de participação iniciados pelos bebês no cotidiano da escola infantil, concluo que os bebês, nas suas interações, sejam elas entre si, com as crianças maiores, com os adultos ou com o espaço e seus materiais participam, sempre, do cotidiano da escola infantil, participação esta que pode ser entendida como uma oportunidade para modificar a prática educativa. Essa participação que por vezes é mais distante e marcada pela observação, também pode ser mais próxima e intensa, marcada por ações intencionais, ocasionais e impulsivas carregando consigo traços das culturas da infância.

Sendo que a participação dos bebês sofre inúmeros atravessamentos, sejam eles das outras crianças, especialmente nos processos de construção das brincadeiras, que ora acolhem os movimentos uns dos outros, ora transformam-se

em conflitos ou disputas, sejam eles por parte das adultas, destaca-se que a presença das adultas foi o principal fator que limitou ou possibilitou os movimentos de participação dos bebês, dependendo da maneira como esta adulta se colocava perante as relações. Por essas razões, não posso definir de forma fechada e direta o que é a participação dos bebês, mas posso afirmar, a partir dos achados desta pesquisa, que os movimentos de participação dos bebês, por mais sutis que sejam, modificam a prática educativa, e isso impacta as adultas, levando-as a refletir sobre o seu papel frente as crianças.

A maioria das situações vivenciadas pelos bebês permite uma reflexão sobre posicionamentos autocêntricos – que insistem em chamar todos os bebês para estar junto de si desenvolvendo alguma atividade ou que adentra a sua sala referência com um grupo de pessoas desconhecidas. Nesse sentido, os bebês manifestaram-se contrários às escolhas feitas pelos adultos, opinando sobre aspectos que afetam a sua vida e mostrando o quanto podem exercer uma participação ativa no cotidiano da escola. Acredito que, à medida em que as adultas forem se tornando mais sensíveis, a ponto de perceber os movimentos de participação dos bebês e disponíveis para acolhê-los na escola infantil, será possível traçar novos caminhos para a educação. Os bebês estão no contexto educativo, participando do seu cotidiano, seja nas brincadeiras ou nos momentos de acolhida, e nós, o que fazemos a partir disto?

Se de fato fôssemos dispostas a conhecer os bebês, não precisaríamos estar fazendo pesquisas e escrevendo teses para dizer que eles, os bebês, tem algo a dizer. Se exercêssemos uma pedagogia da observação, da escuta, da sensibilidade, do silêncio, compreenderíamos os movimentos de participação dos bebês que a partir dos suas ações, gestos, olhares convida a refletir e repensar algumas questões de organização da escola: os momentos de refeição no refeitório, as visitas externas para conhecer a Unidade, os agrupamentos multietários e especialmente os processos de formação continuada para que possamos, cada vez mais, conhecer os bebês.

Além desses aspectos, penso que esta investigação nos oferece alguns desafios para serem considerados:

- a partir do levantamento da produção acadêmica, evidenciou-se a necessidade de ampliar os estudos, na área da educação, tendo o ponto de vista

das crianças sobre os aspectos investigados. Mesmo que nos últimos anos tenhamos percebido um aumento das pesquisas com as crianças, elas ainda são poucas, especialmente quando nos referimos aos bebês. É fato que os bebês estão no interior das escolas infantis, então, por que não pensar esta escola com eles?;

- uma interlocução entre o levantamento no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e os trabalhos que fizeram parte do “Levantamento da produção” (Capítulo 3) sugere que é preciso avançar no que se refere à coerência entre o que se produz em termos de pesquisa no Brasil e o que encontra-se registrado nos bancos de dados oficiais. A falta de clareza e coerência depõe contra o movimento dos Estudos da Criança e da Infância no que se refere a dar visibilidade as suas questões de pesquisa;

- os aspectos teóricos já consolidados sobre a participação das crianças nos apresenta uma crítica sobre a carência de espaços para fazer valer o direito a participação. Corroboro com esta crítica, mas entendo que, quando falamos dos bebês, talvez mais do que criar espaços de participação seja importante reconhecer e ampliar os estudos sobre aqueles lugares que lhes são por excelência, de participação, como as brincadeiras;

- os bebês, em seus movimentos de participação, fazem uso de alguns princípios de participação comumente associados às crianças que já se comunicam através da fala, refiro-me especialmente à capacidade de opinar sobre os assuntos que lhes dizem respeito e de fazer escolhas sobre o que consideram mais adequado. Nesse sentido, a investigação aqui apresentada permite refletir sobre os posicionamentos teóricos que associam os maiores graus de participação das crianças a aquisição da fala ou a independência dos adultos;

- considerar os movimentos de participação dos bebês é um convite a refletir sobre os processos de formação de professores, sejam eles iniciais ou continuados. É preciso escutar os bebês e isso se aprende diariamente no exercício da docência com eles, mas também exige um conhecimento teórico que empodere, nós professoras, na luta e na defesa de uma educação de qualidade para os bebês.

No decorrer do processo de construção desta Tese, como mencionei no capítulo introdutório, falo, em muitos momentos como professora que vivencia diariamente situações e desafios como os apontados nesta pesquisa. Pelo fato de

eu ter o privilégio de ter frequentando um Curso de Doutorado em uma instituição pública, e tecendo uma investigação que se relacionava com a minha prática, eu sentia a necessidade de compartilhar os meus conhecimentos com o grupo de professoras da escola, por que eu estava tendo acesso a uma literatura que poderia qualificar o nosso trabalho. Além disso, essa necessidade se justifica pelo comprometimento político – pedagógico enquanto aluna de uma instituição pública, no sentido de oferecer um retorno à sociedade e compartilhar saberes e experiências adquiridos nesses quatro anos

Considerando esses aspectos, à medida em que havia a possibilidade na escola, eu tencionava alguma discussão, sugeria temas para a formação continuada e fazia a defesa dos bebês na tentativa de garantir os seus direitos e o respeito as suas especificidades. Então, desde 2017, juntamente com a colega Vivian Jamile Beling viemos trabalhando em um projeto de pesquisa voltada à escuta dos bebês na escola¹⁰³ e vinculado a este projeto organizamos, uma vez ao mês, encontros de estudo com temáticas relacionadas aos bebês e ao trabalho pedagógico com bebês. No primeiro ano, tivemos a participação das pessoas vinculadas à escola, em especial às turmas de berçário (aproximadamente 7 pessoas); em 2018, tivemos também a presença de acadêmicos dos cursos de Educação Especial e Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria mas que não estavam vinculados à escola e que buscaram os encontros pelo fato de terem colegas que atuavam na escola e os frequentavam e da Diretora da escola (aproximadamente 12 pessoas); e, em 2019, nosso grupo ampliou, contando com a participação de professoras da rede Municipal de Santa Maria, que são gestoras e/ou docentes em turmas de berçário e representam duas escolas municipais. Hoje, somos em torno de 25 pessoas que se reúnem uma vez ao mês, no final da tarde para discutir e pensar teoricamente os bebês, pois para cada encontro temos um texto que subsidia nossas discussões.

Especialmente para o grupo de pessoas que são da Ipê Amarelo e que atua em berçários, a participação nesses encontros contribuiu para fortalecer alguns posicionamentos em defesa dos bebês, especialmente em relação à cautela sobre a presença deles nas turmas multi-idade. Eu percebia isso nas reuniões pedagógicas em que discutíamos a organização das turmas e que, por conhecer os bebês e suas

¹⁰³ Conforme mencionado no Quadro 2 “Relação de projetos registrados na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo em desenvolvimento em 2018” no Capítulo 1.

especificidades, defendíamos a permanência destes juntamente com os seus pares, nas turmas de berçário.

Aos poucos, a equipe da escola também passou a refletir sobre o tema e, desde 2018, ao final do ano, quando nos reunimos para projetar o próximo ano, temos nos desafiado a olhar para os bebês como um todo, percebendo em cada um a possibilidade de frequentar a multi-idade ou permanecer no berçário, não como um critério de retenção ou aprovação, mas de tentar compreender em qual contexto àquele bebê ficaria melhor. Esse processo evidencia um movimento de reconhecimento e de respeito aos bebês, embora não seja possível garantir de forma certa qual é a melhor opção para o ano seguinte, estou certa de que a cada ano, enquanto escola que olha para as crianças e reflete sobre elas, a partir delas mesmas, estamos qualificando a nossa docência.

Ao finalizar essa escrita, retomo mentalmente a imagem da teia com os movimentos de participação dos bebês e consigo visualizá-la cada vez mais ampla e complexa em suas tramas, de modo que os recursos digitais disponíveis não me permitem reproduzi-la em imagem neste texto. Agora, a teia também é composta por todos os desafios mencionados e a análise deste conjunto permite afirmar que os movimentos de participação dos bebês são construídos nas relações diárias dos bebês entre si, com as crianças maiores e também com os adultos. Os movimentos de participação dos bebês são vivenciados de maneiras distintas e peculiares por cada um deles, apresentando traços das culturas infantis e sofrendo atravessamentos de diferentes ordens que ora limitam e ora possibilitam tais movimentos.

Dentre os atravessamentos, destaca-se a necessidade de construirmos uma nova cultura adulta, de observar os bebês e apreender os seus modos de participação, uma vez que, de uma maneira ou de outra, os bebês estão participando de tudo o que acontece no cotidiano da escola, por isso não há espaço para afirmação do tipo “*Os bebês não participam*” para justificar o não envolvimento deles nas propostas. Essa nova cultura adulta é um convite para lançarmos novos olhares sobre a docência com os bebês, reconhecendo que os movimentos de participação deles podem nos conduzir a modificar as nossas práticas educativas.

Referências

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a07v2691.pdf>> Acesso em: 15 mai. 2016.

ALTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia?** Barcelona, Octaedro, Octaedro, 2010.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 7 – 19, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>> Acesso em: 09 jan. 2018.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Introdução. In ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.); SARMENTO, Manuel Jacinto (et all.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**. Dilemas e Perspectivas. [Brasília: DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 abr. 2019.

ARAUJO, Ana; HOYUELOS, Alfredo; LEKUNBERRI, Edurne. El silencio como acogida. **In-fan-cia**, Rosa Sensat, 142, p. 17 – 22, 2013. Versão impressa.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARNON, Joseph. **Quem foi Janusz Korczak?** São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Relatório de pesquisa MEC-UFRGS. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014a. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>> Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014b.

Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>> Acesso em: 17 fev. 2015.

_____; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>> Acesso em: 12 jan. 2017.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. **La educación como acontecimiento ético**: Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Lei Federal de 05 de outubro de 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990. Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996. Lei federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 01/2006. **Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 1 de 10/03/2011. **Resolução sobre as normas de funcionamento das unidades de Educação**

Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasília: MEC, SEB, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 12 jun. 2019.

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Dnatella (Org.). **Participação e qualidade da educação da infância.** Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educação.** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103 – 116, jul./dez. 1998.

_____; ULMANN Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas: Autores Associados, 2012

_____. Uma teoria da aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In BROUGÈRE, Gilles; ULMANN Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana.** Campinas: Autores Associados, 2012. p.307 - 320.

CABANELLAS, Isabel. Territorios de investigación. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Orgs.). **Territorios de la infancia.** Diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Grao, 2005. p. 181 – 196.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: Cruz, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala.** A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35 – 42.

_____; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa,**

São Paulo, v.36, n.127, p. 87-128, Abr. 2006, Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2019.

CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana. Práticas pedagógicas na educação infantil: do lugar da impossibilidade ao lugar da possibilidade. In CANCIAN, Viviane Ache [et. al.]. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Assessoramento das unidades do Proinfância no Rio Grande do Sul. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016. p. 161 – 178.

CASTELLI, Carolina Machado. DELGADO, Ana Cristina Coll. Entre amas de leite, especialistas, mães e creches: concepções sobre bebês no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n.3, p. 375 – 385, Set./Dez. 2017. Disponível em: <
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26831>> Acesso em: 30 jul. 2018.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2013. p. 7-15.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**. Antropologia e Literatura no século XX. 3 Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. p.17 - 58.

CORSARO, William. A. A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>> Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002. Versão impressa.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSIÁNOVIC, Alejandro; ALFAGAME, Erika; ARENAS, Fabrizio; CASTRO, Jorge;

OVIEDO, Jose R. **La infancia em los encenários futuros**. Fundo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Mayor de San Marcos. Peru, 2011.

CUSIANÓVICH, Aljandro; Ana Maria, MARQUEZ. **Hacia uma participação protagônica de los niños, niñas y adolescentes**. Documento de discusión elaborado para Save the Children Suecia. Save the Children: Suecia, 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Nota sobre terminologias de Reggio Emília. In: VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emília**. El papel de los talleres y sus posibilidades em educación infantil. Ediciones Morata, Madrid, 2013. p. 37 – 39.

DELALANDE, Julie. El juego no es solo educativo! Los análisis socio-antropológicos sobre las practicas infantiles. In: **A jugar se ha dicho**: El Congreso de la República. Dec. 2009.

_____. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: FILHO, Altino J. Martins; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

DELGADO, Ana Cristina Coll; CASTELLI, Carolina Machado; BARBOSA, Francine Almeida Porciúncula. A programação do mês da criança: ambiguidade e poder na participação dos bebês e crianças bem pequenas. **Investigar em Educação**, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, nº 4, p. 83 – 96, IIª Série, 2015. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/100> Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. **SILVA, Francine Vargas da. Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e a participação conquistada. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul, RS, 2012. CD-ROM.**

DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DENZIN, Norman. The art and politics of interpretation. In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds). **Collecting and interpreting qualitative materials**. New Delhi, London:Sage, 1998. p. 313 - 344. Tradução Livre: Carolina Castelli e Daliana Löffler.

DIÁRIO DESCRITIVO NARRATIVO, 2017.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio...Para onde vai... **Em aberto**. Brasília, v. 18, n. 73, p. 11 – 27, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/235>> Acesso em: 15 nov. 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALK, Judit. **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2008.

FEBRER, Ivan; JANSÉ, Eva. Empieza la escuela infantil, um proceso de familiarización. **In-fan-cia**. Rosa Sensat, n. 129. Set/Out. 2011. Versão Impressa.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi. 1961.

FERNANDES, Natália. **Infância e direitos**: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, práticas e poderes. 2005. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2005. Versão impressa.

_____. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 21 n. 66, p. 759 – 779, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>> Acesso em: 13 jan 2019.

_____; FRANCISCHINI, Rosângela. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**. Campinas. 33(1), p. 61-69 Jan./ Mar. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n1/0103-166X-estpsi-33-01-00061.pdf>> Acesso em: 13 jan 2019.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>> Acesso em: 13 jan 2019.

_____; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Versão impressa.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários á prática educativa. **São Paulo**: Paz e Terra, 2007.

FIDENCIO, Tanise Cristina; CANCIAN, Viviane Ache. Reflexões acerca da prática pedagógica com bebês na rede pública municipal de ensino em Ajuricaba/RS. In: MELLO, Debora Teixeira de; CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva (Orgs.). **Formação para a docência na educação infantil**: pedagogias, políticas e contextos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 39 – 68.

FILHO, Altino Martins; DELGADO, Ana Cristina Coll. Apresentação do dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”. In: FILHO, Altino Martins; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). **Pro-Posições**: Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação. UNICAMP, Campinas, v. 24, n. 3 (72), p. 21-30, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642514>> Acesso em: 15 nov. 2018.

FILIPPINI, Tiziana. Sobre a natureza da organização. In ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo/Reggio Children. Trad. Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2014. p. 54 – 59.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em contextos de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMISANO, Marina Pascucci. Introdução à segunda edição italiana. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2013. p. 13 -15.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. O pensamento, a prática, as ferramentas. Trad. Paula Baggio. San Miniato: La Bottega di Geppetto, 2017.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GENEBRA. **Declaração de Genebra**. Suíça, 1924.

GRAHAM, Anne; FITZGERALD, Robyn. **Progressing children's participation**: Exploring the potential of a dialogical turn. *Childhood* 17(3) 343–359, 2010. Tradução Livre: Ana Cristina Cool Delgado.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93 – 107, jan./jun. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf> > Acesso em: 23 mai. 2018.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças**: Teorias, Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p.313-336, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a02.pdf>> Acesso em: 19 maio 2018.

_____. Prefácio. In MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 9 – 12.

_____. **Tudo começa na outra vida** - A cultura dos recém-nascidos na África. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da Educação Infantil**: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra. 2014. 229f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Versão impressa.

HART, Roger. **La participación de los niños**. De la participación simbólica a la participación autentica. UNICEF,1993.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas. Problemas de identificação e interpretação. In CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005. p. 29 – 54.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2ª ed. 2009.

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2ª ed. 2013.

_____. La Complejidad em la escuela Infantil. In HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. Barcelona. Octaedro, 2015.

_____; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. Barcelona. Octaedro, 2015.

JAMES, Allison; JANKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (Orgs.). **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 207 – 238.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emília? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37 – 55.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981. Tradução: Yan Michalski.

KRAMMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (42), p. 54-62, Ago.1982. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1550/1549>> Acesso em: 23 mar. 2017.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANSDOWN, Gerison. **Me haces caso?** El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos de desarrollo infantil temprano. Nº 36, Fundacion Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos, 2005.

LEE, Neek. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudanças. In MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42 – 64.

_____; MOTSKAU, Johanna. **Navigating the bio-politics of childhood**. 2011 18: 7 originally published online 13 January 2011 *Childhood*. Tradução Livre: Ana Cristina Cool Delgado.

LLOBET, Valeria. **Pensar la infância desde América Latina**: un estado de la question. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2013.

LLORET, Caterina. Las otras edades o las edades del otro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Comp.). **Imágenes del otro**. Barcelona: Virus, 1997. p. 11 – 20.

LIEBEL, Manfred. Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales. **Sociedad e Infancias**. Diversidad en la infancia, Madrid, nº 1, p. 19 – 38, ago. 2017, Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/SOCl/article/view/55646>> Acesso em: 27 dez. 2018.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas**: produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. 313f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LÖFFLER, Daliana. **No mundo do faz-de-conta tem...** 2010. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

_____. **Educação infantil na escola do campo**: o que as crianças nos sinalizam sobre este contexto. 2013. 116f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

MADEIRA, Maria Cristina. **Uma escola municipal de educação infantil como lugar da experiência, comunicação e relações**: contribuições para a construção de uma Pedagogia da Infância. 2017, 203f. tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

MALAGUZZI, Lóris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59 – 104.

MARCHI, Rita de Cassia. A teoria social contemporânea e a emergência da “sociologia da infância” na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 85 – 109.

MARTINS, José de Souza. A fotografia e a vida cotidiana: ocultações e revelações. In: PAIS, José Machado; CARVALHO, Clara; GUSMÃO, Neusa Mendes (Orgs.). **O visual e o cotidiano**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2008. P. 33 - 58.
MATA, Adriana Santos da. **Multi-idade na Educação Infantil**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015. p. 33-58.

MATIAS, Hugo Juliano Duarte; FRANCISCHINI, Rosângela. Desafios da etnografia com jovens em situação de rua: a entrada em campo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, nº23, v. 2, p. 243 – 252, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n2/v23n2a06.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2015.

MAYALL, Berry. Relações geracionais na família. In MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 165 – 186.

MEIRELLES, Renata (Org.) **Território do brincar**. Diálogo com escolas. - São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. **Revista Educação**. Belo Horizonte, v.30, nº 40, p. 205 – 228, out./dez, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/10.pdf>> Acesso em: 01 out. 2018.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires; DELGADO, Ana Cristina Coll. Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. **Saber e educar**. Porto, Portugal, nº19, p. 106 – 115, 2014. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/80/56>> Acesso em: 23 nov. 2017.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia/USP**, São Paulo, v. 20, nº 3, p. 417-436, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2018.

MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

MUSATTI, Tullia. Trocas em uma situação de brincadeira de faz de conta. In: STAMBAK, Mira...[et. al.] **Os bebês entre eles: descobrir, brincar inventar juntos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 89 – 132.

NASCIMENTO, Renata. **Universidade e infância: Relações**. Os casos USP-SP e PUC-SP: 1959 – 1995. 1996, 160f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e como lugar de contato. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3(72), p. 99 – 113. set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/07.pdf> Acesso em: 12 maio 2018.
NOVELLA, Ana María (et. all). **Participación infantil y construcción de la ciudadanía**. Crítica y fundamentos, Barcelona: Editora Graó, 2014.

NOVELLA, Ana María; TRILLA Jaume. La participación infantil. In: NOVELLA, Ana María (et all.). **Participación infantil y construcción de la ciudadanía**. Colección Crítica y Fundamentos. Serie Educación para la ciudadanía. Barcelona: Editorial Graó, 2014. p. 13 – 28.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria Rosário de. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: 31º Encontro Anual da Anpocs. 2007. Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 2007. Disponível em: < <http://www.anpocs.org/index.php/papers-31-encontro/st-7/st14-5/2893-carvalho-nunes-questoes/file>> Acesso em: 18 mar.2018.

_____. A sociedade das crianças A'uwe – Xavante: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. **Poiésis**. Tubarão, SC, v. 4, n. 8 p. 342 – 359, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/798>> Acesso em: 13 nov. 2017.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê**, em Salvador (BA) 2017. 431f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Editora Biruta, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**, 1959.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989.

PAULA, Elaine de. **“Vem brincar na rua!”** Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos. 2014. 355f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Florianópolis, Florianópolis, SC, 2014.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2006.

_____. **Educação infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In MÜLLER, Fernanda (Org.) **infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p.21 – 41.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, 2017.

QUVORTRUP, Jeans. Visibilidades de crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br>> Acesso em 24 abr. 2016.

RAUPP, Marilene Dandolini. **A educação infantil nas Universidades Federais**: questões, dilemas e perspectivas. 2002. 157f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-27, abril 2004.

RAPOPORT, Andrea; PICCININI, Cesar Augusto. O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n1/5209.pdf>> Acesso em 03 nov. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (51): 73-79. Nov. 1984.

_____. MARIANO, Carmen Lucia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez. 2010.

RIERA, Maria A. Del mirar al observar. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz, **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9 – 31.

_____; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, nº 25, p. 183 – 216, 2007. Disponível em: <
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>> Acesso em 13 fev. 2018.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. p.17-39.

_____; Marchi, Rita de Cassia. Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma Sociologia da Infância crítica, **Configurações**. Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº 4, p. 91-113, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/498>> Acesso em: 13 fev. 2018.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino J. Martins; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) **Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(a). p.27-60.

_____. Entrevista à redação do Portal “De olho no Plano”, 2011(b). Disponível em <<http://www.deolhonoplano.org.br/saopaulo/noticias/de-olho-sp/>> Acesso em: 04 Jan. 2017.

SÁVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Org.). **Participação e qualidade da educação da infância**. Curitiba: Editora UFPR, 2013. p. 243-303.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 261-278.

SILVA, José Ricardo. **A Brincadeira na Educação Infantil**: experiência de pesquisa e intervenção. 2012. 172f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2012.

SILVA, Vânia Maria Almeida da. **A trajetória do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo na UFSM**: 22 anos de história. 2012, 134f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SILVA, Petronilha Betariz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP, v. 9, n. 2, p. 161 – 187, 2015. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137/408>> Acesso em 29 nov. 2018.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SPAGGIARI, Sergio. A parceria comunidade-professor na administração das escolas. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emilia para a primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 105-112.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

_____; RITSCHER, Penny. Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. Entrevistados por Paulo Sergio Fochi. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017.

TARDOS, Anna; SZANTO – FEDER, Agnes. Qué és l'autonomia desde la primera edad? **In-fan-cia**, 105, 1998. (Versão impressa).

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**. Campo Grande, MS, n. 13, p. 11 – 25. Out., 2017. Disponível em: < <http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/138/144> > Acesso em: 23 fev. 2018.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí, Ano 22, nº78, p. 45 – 68, Jul./Dez., 2007. Disponível em: < <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065> > Acesso em 30 jul. 2015.

_____. **Contra os silêncios, a invisibilidade e a afonia**: A participação das crianças nos orçamentos participativos. VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: saberes e práticas. Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/477.pdf>> Acesso em: 10 Abr. 2016.

_____. **“Há muitos mundos no mundo”**. Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

_____. FERNANDES, Natália. A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, Miriam [et al]. **Práticas com crianças**,

adolescentes e jovens: pensamentos decantados. Maringá/PR. Eduem, 2011. p.251-272

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____ **La ciudad de los niños.** 2ª ed. Barcelona: Editora Graó, 2015.

TORRALBA, Francesc. **Pedagogía del Silencio.** 2017 Disponível em: < <http://www.donbosco.es/includes/destacados/3/pedagogia.pdf> > Acesso em 08 set. 2018.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês:** um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004, 203f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VECCHI, Vea. **Arte y creatividad em Reggio Emília.** El papel de los talleres y sus posibilidades em educación infantil. Ediciones Morata, Madrid, 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura:** notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes. 1984.

WERLE, Kelly. **Infância, música e experiência:** fragmentos do brincar e do musicar. 2015. 197f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedade e Culturas.** Porto, n. 27, p. 211 – 220, 2008. Disponível em: < https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_arquivo.pdf > (Versão impressa).

Referências completas: levantamento da produção

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é esse?** 2003. 170f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. O espaço da creche: que lugar é este? *In* 27ª Reunião Nacional da ANPED. 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos da 24ª Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t073.pdf>>. Acessado em Jun 2016.

_____. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. 349f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Criança – Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

_____. O corpo como componente das formas de participação das crianças na educação infantil, 2014. *In* **Atas do II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. 2014. Porto Alegre. Atas...Porto Alegre: UFRGS, 2014.

ALVES, Iury, Lara. **Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis**: De como o berçário se transforma em lugar. 2013. 162f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia_a_dia da creche : entre o proposto e o vivido. *In* 24ª Reunião Nacional da ANPED. 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos da 24ª Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>>. Acessado em Jun 2016.

CASTELLI, Carolina Machado. **“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”**: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil. 2015. 295f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CORREA, Aruna Noal. **Bebês produzem música? O brincar musical de bebês em berçário**. 2013. 227f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. 312f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Criança – Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

_____. As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica. In 36ª Reunião Nacional da ANPED. 2013. Goiânia. **Anais eletrônicos da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3324_texto.pdf>. Acessado em Jun 2016.

FILHO, Altino Martins. A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche. In 27ª Reunião Nacional da ANPED. 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos da 27ª Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em <<http://27reuniao.anped.org.br/gt07/p071.pdf>>. Acessado em Jun 2016.

_____. Crianças e adultos nas malhas das relações sociais: uma estudo sobre os processos de socialização no interior da creche. In 28ª Reunião Nacional da ANPED. 2005. Caxambu. **Anais eletrônicos da 28ª Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acessado em Jun 2016.

_____. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. In 29ª Reunião Nacional da ANPED. 2006. Caxambu. **Anais eletrônicos da 29ª Reunião Nacional da ANPED**. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2274--Int.pdf>>. Acessado em Jun 2016.

_____.; DELGADO, Ana Cristina Coll. A docência não se faz sem as crianças: Participação Infantil na construção da docência de zero a três anos. In **Atas do II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014.

FOCHI, Paulo Sergio. **“Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?”** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GOBATTO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços!”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil.

2011. 223f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ISAIA, Clarice Veríssimo. **A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância.** 2007. 205f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MACEDO, Eliana Elias de. **Crianças pequenininhas e a luta de classes.** 2016. 135f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

MALLMANN, Elisete. **Materiais potencializadores e os bebês-potência:** possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. 2015. 161f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PAULA, Elaine de. A transgressão das crianças diante das propostas dos adultos na creche. *In* 30ª Reunião Nacional da ANPED. 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos da 30ª Reunião Nacional da ANPED.** Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT07-2905--Int.pdf>>. Acessado em Jun 2016.

_____. Conformação ou transgressão: as relações das crianças no interior da creche. *In* 32ª Reunião Nacional da ANPED. 2009. Caxambu. **Anais eletrônicos da 32ª Reunião Nacional da ANPED.** Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT07-5334--Int.pdf>>. Acessado em Jun 2016.

PEREIRA, Rachel Freitas. **O processo de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e os adultos no contexto da Educação Infantil.** 2015. 250f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?** *In* 34ª Reunião Nacional da ANPED. 2011. Natal. **Anais eletrônicos da 34ª Reunião Nacional da ANPED.** Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>> Acessado em Jun 2016.

SANTOS, Camila Marques dos. **Culturas da infância na primeira infância:** processos educativos em um projeto de musicalização infantil. 2015. 123f.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos:** participação das crianças nos contextos de vida - representações, práticas e poderes. 2005. 491f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Criança – Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2005.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da Infância.** 2014. 226f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola:** tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem. 2015. 149f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VASCONCELOS, Queila Almeida; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Assembleias na educação infantil: um espaço para o exercício do direito de participação das crianças e de formação continuada de professores. *In Atas do II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.* Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, 2014.

Apêndices

Apêndice A - Foto dos Painéis de Documentação



Apêndice B – Construção das dimensões de análise I

As colunas foram organizadas conforme o que está presente nas questões e nos objetivos de pesquisa: Objetivo geral: Analisar como os bebês vivenciam os movimentos de participação construídos por e entre eles e com as crianças maiores em uma turma de berçário. Objetivos específicos: - observar os movimentos de participação dos bebês entre si, com outras crianças e com adultos; - identificar quais são as possibilidades ou limites da participação dos bebês nos tempos e ambientes da escola infantil; - problematizar o lugar que os movimentos de participação iniciados pelos bebês ocupam no cotidiano da escola.						
Data/ local	Turma/ pessoas envolvi- das	Fragm ento do D.D.N (nº da cena – data – local)	Tipo Relação de	O que caracteriza/m arca a participação neste caso	O que aconteceu	Limites e possibilid ades desse movimento de participaçã o
(116) 20.11.2017 – Sala T. Vermelha - Isabel estava sentada no tatame e tirou o calçado, passava um graveto na planta do pé e mais tarde observei ela passando as cerdas da escova de cabelo (p. 265).			Criança- espaço/materi ais	Diferentes formas de explorar os materiais disponibilizad os	Respeito ao tempo e a forma de exploração dos materiais disponibilizad os	Isabel criou uma exploração completa mente diferente do que havia sido proposto. Poderia ter sido uma oportunidad e para aprofundar isso.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice C – Construção das dimensões de análise II

Tipo de Relação	Descrição da relação	Nº do Fragmento D.D.N. ¹⁰⁴	Total de registros	O que caracteriza/marca a participação neste caso? ¹⁰⁵	O que acontece com esses movimentos de participação?
criança – espaço/materiais – adulto	São situações em que as crianças estão em relação com os espaço e os materiais, podendo agregar-se aqui as interações entre uma criança sozinha com o espaço ou grupos de crianças (podendo ser maiores ou menores também) com a interferência dos adultos	7; 10, 12; 15; 40; 50; 51; 56; 59; 62; 63; 71; 77; 78; 82; 83; 84; 92; 94; 98; 103; 113.	22	querer fazer sozinho: 1 registro; circulação pelo espaço, escolha de materiais e (re) organização conforme seus interesses, observação e escolhas: 14 registros; participação em tempos e formas diferentes: 6 registros; organização do espaço que permite a circulação e as escolhas (diariamente)	adulto interfere (negativamente) nas ações das crianças: 2 registro; adulto reorganiza o espaço conforme o seu interesse: 3 registros; adulto observa, acolhe e se coloca como “suporte” nas ações das crianças (intervenção positiva-escuta): 11 registros; criança desiste da brincadeira: 2 registros; nega-se outra possibilidade de exploração dos materiais: 3 registros; as crianças colocam-se como suporte da relação de umas das outras: 1 registro; adulto organiza o espaço com diferentes possibilidades de escolha para a chegada das crianças (diariamente)

¹⁰⁴ Alguns fragmentos evidenciaram mais de um tipo de relação.

¹⁰⁵ As colunas “O que caracteriza...” e “O que acontece...” não estão em correlação uma com a outra. Em alguns casos um fragmento do DDN apresenta mais de uma característica, por exemplo.

Apêndice D – Construção das dimensões de análise III

Rotinas Culturais vivenciadas pelas crianças na escola:	Dimensões de análise
Brincar	Relações com os espaços e materiais: discutir sobre as possibilidades de circular e fazer escolhas nesse espaço, a autonomia em relação ao manuseio dos materiais e o papel do adulto, que observa, acolhe e se coloca como suporte para qualificar as brincadeiras e/ou a tendência a manter o espaço organizado, sob a lógica do adulto
	Diferentes formas de construção de brincadeiras, conflitos e desentendimentos que acontecem nesse processo: capacidade de resolução pelas próprias crianças e/ou intervenção/mediação do adulto
Interações	Acolhimento: tanto dos adultos quanto dos colegas nos momentos de chegadas, saídas, ao acordar. Momentos de não acolher os adultos
	Com as crianças maiores: “o parceiro mais experiente” e o bebê que atrapalha
Práticas Sociais	Diferentes formas de construção de brincadeiras, conflitos e desentendimentos que acontecem nesse processo: capacidade de resolução pelas próprias crianças e/ou intervenção/mediação do adulto
	Organizar os materiais de uso pessoal
	Ajuda na organização dos espaços de materiais para brincar ou fazer as refeições
	Acolhimento: tanto dos adultos quanto dos colegas nos momentos de chegadas, saídas, ao acordar. Momentos de não acolher os adultos

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice E - Quadros para registros do levantamento das produções

Teses e dissertações - Banco de Dados da CAPES	
Dados de identificação do trabalho:	Considerações:
Autor: Título: Natureza: Instituição: Ano:	Objetivo: Referencial teórico: Metodologia:

Fonte: Elaborado pela autora

Anais de Eventos: _____	
Autor: Título: Instituição: Ano:	Registros:

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice F- Registro das informações sobre os Grupos de Pesquisa

Grupos de Pesquisa			
Instituição	Nome do Grupo	Área	Linha de pesquisa: bebês, participação
UERJ	Núcleo de estudos da infância: pesquisa e extensão	Educação	Bebês em Foco: ações interdisciplinares
UFG	Criatividade, processos cognitivos e interdisciplinaridade	Educação	Música e bebês
UFPeI	CIC – Crianças, infâncias e culturas	Educação	Infâncias: participação e protagonismo das crianças
UFRGS	GEIN – Grupo de estudos de educação infantil e infâncias	Educação	Não apresentou especificidade
	CLIQUE – Grupo de pesquisa em linguagens, currículo e cotidiano de bebês e crianças pequenas	Educação	Não apresentou especificidade
UNESP	GEPEDEI – Grupo de estudos e de pesquisa em especificidades da docência na educação infantil	Educação	Docência na educação infantil: especificidades da atividade de ensino na educação de bebês e de crianças pequenas
UNIVALI	Sociologia da infância, relações de gênero e políticas públicas	Sociologia	Participação e cidadania infantil no cenário internacional
URCA	NEI – Grupo de estudos e pesquisas em educação infantil	Educação	Bebês e creches: educação e cuidado
	Os bebês em creche	Educação	Cuidados e educação de bebês em creches

Fonte: Elaborado pela autora

Apêndice G – Os bebês das pesquisas brasileiras

Quem são os bebês das pesquisas encontradas no Banco de Dissertações e Tese da CAPES?									
	Trabalho	Número de crianças	Idade	Sexo	Características étnico-raciais	Aspectos sócio econômicos das famílias	Instituição	CH de Atendimento diário	
D I S S E R T A Ç Õ E S	Agostinho (2003)	Informação não encontrada	0 a 6 anos	Informação não encontrada	Informação não encontrada	50% é da região da escola ("nativos") e 50% vem de outros lugares	Creche Municipal de Florianópolis	Informação não encontrada	
	Isaia (2007)	38	menores de 7 anos	F:17/M:21	Informação não encontrada	Classe média/média-baixa	EMEI Porto Alegre	07h às 19h	12h
	Gobatto (2011)	15	4 e 18 meses	F:6/M:8	Informação não encontrada	Informação não encontrada	EMEI Porto Alegre	7h às 19h	12h
	Alves (2013)	30	16 e 48 semanas	F:15/M:16	Informação não encontrada	Informação não encontrada	Creche Municipal de Cuiabá Santa Inês-Poção.	6h às 18h	12h
	Fochi (2013)	8	6 a 14 meses	F:1/M:7	Informação não encontrada	Informação não encontrada	Comunitária e Filantrópica em Veranópolis-RS	Informação não encontrada	
	Castelli (2015)	54	1 ano e 7 meses a 4 anos e 10 meses	F:31/M:24	30 brancos 5 pardos 16 pretos 5 não declararam	Informação não encontrada	EMEI Pública de Pelotas	07h 30min às 17h 30min	10h
	Mallman (2015)	10	7 a 26 meses	F:7/M:3	Informação não encontrada	Médio-baixa	EMEI Pública do interior do RS	06h 30 min às 17h	11h30min
	Vasconcelos (2015)	13	17 a 27 meses	Informação não encontrada	Informação não encontrada	Informação não encontrada	EMEI Pública de Porto Alegre	Informação não encontrada	
T E S	Correa (2013)	16	4 meses a 1 ano e 4 meses	F:7/M:9	Informação não encontrada	Informação não encontrada	Núcleo Infantil em Santa Maria-RS	Informação não encontrada	

E S	Vargas (2014)	Informação não encontrada	6 a 24 meses	Informação não encontrada	Informação não encontrada	Classe média/media- alta	Escola Infantil Baby House – Porto Alegre	07h 15 min às 19h 15min	12h
	Pereira (2015)	10	4 a 11 meses	F:7/M:3	Informação não encontrada	Renda de 1 a 2 salários mínimos. São apresentados dados como: escolaridade (> com E.F e M incompleto), profissão (do lar para mulheres e prestadores de serviço para homens e religião)> não informou dos pais	EMEI	08h às 17h 30min	9h30min

Fonte: Elaborado pela autora.