

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIELY FERREIRA QUENTAL

OS BEBÊS ENTRE ELES EM UM CEMEI DE CAMPINAS/SP

CAMPINAS

2012

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Adriely Ferreira Quental

Os bebês entre eles em um CEMEI de Campinas/SP

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de Pedagoga do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UNICAMP, sob orientação da Prof^a. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

Campinas

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

OL4d

Quental, Adriely Ferreira.

Os bebês entre eles em um CEMEI de Campinas/SP
Adriely Ferreira Quental. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Crianças pequeninhas. 2. Creches. 3. Educação
infantil. 4. Cultura infantil. 5. Linguagens. I. Faria, Ana
Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

12-028-BFE

Campinas, fevereiro de 2012

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria

ORIENTADORA

Me.^a Elina Elias de Macedo

SEGUNDA LEITORA

AGRADECIMENTOS

À orientadora Ana Lúcia pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, suas pesquisas e seus saberes, na luta por uma Educação Infantil de qualidade. Pelo respeito, pela disponibilidade e dedicação.

À Elina Macedo, minha segunda leitora, pela disponibilidade, atenção e dedicação na leitura deste trabalho, dando contribuições e palavras de incentivo, fundamentais para o desenrolar da escrita.

Às companheiras de grupo de TCC e do grupo “Simplesmente Complexa”, ambos coordenados pela Prof^a Ana Lúcia Goulart de Faria, em especial à Bia Ruela, Sandra, Nara, Andressa, Damaris, Fernando e Peterson, pelas trocas de experiências, por compartilharem angústias, sonhos, realizações e sugestões. À minha primeira leitora Ana Cláudia, também Nélia e Nara, pelas leituras atentas e pelos “pitacos” preciosos. Obrigada, turma!

Às amigas, Marcela Stamponi, Bruna Ale e Silvana Ortiz, pelas conversas nos corredores da creche, por compartilharem, diretamente, do meu momento de elaboração desse trabalho, pelos incentivos, pelos diálogos e por me fazerem ver que, de fato, nem tudo está perdido! Vocês são incríveis!

Às queridas, Renata, Andréia, Vanessa, Val, Gi e aos queridos Eduardo, Vitor, Zé, Caio, Gabriel, e toda a turma de pedagogia noturno, do ano de 2007, que tornaram mais leves e agradáveis todos os encontros que tivemos, durante

esses anos de graduação, pelas discussões e divergências travadas, pelas risadas compartilhadas. Vocês são inesquecíveis!

À Carolina Puglieri, Thaís Tkatchuk, Jana Costa, André Braga que transcenderam as barreiras do acadêmico e são parte constante e inseparáveis de mim! A vocês, todo o meu carinho!

Aos meus pais Célia e Adalberto, e minha irmã Meliane, por terem me dado todos os subsídios necessários para ser quem eu sou! Pela dedicação, pela preocupação, pelos esforços sem medida e, principalmente, pela confiança e credibilidade. A vocês todo o meu amor, mais profundo e mais sublime, por toda a vida!

À minha família, que é um espetáculo à parte, e que direta, ou indiretamente, me mandou forças e energias positivas, me encorajando a seguir em frente. Sou loucamente apaixonada por vocês!

Ao meu amor e amigo, Adriano, que se mostrou mais paciente do que nunca durante o ano de 2011, que me faz acreditar cada dia mais em mim. Obrigada pelo ombro, pelo colo, pelos risos, pelas lágrimas, pela parceria, pela confiança, pela lealdade e pelo respeito.

Dedico este trabalho aos bebês, menininhos e meninas, que me permitiram adentrar seus universos, tornando-se minhas inspirações; por me ensinarem, todos os dias, a partir de pequenos gestos, a não perder o olhar maravilhado com as coisas e pessoas que nos circundam.

Vocês dizem:

- Cansa-nos ter de privar com crianças.

Tem razão.

Vocês dizem ainda:

- Cansa-nos, porque precisamos descer ao seu nível de compreensão.

Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado.

Estão equivocados.

- Não é isto o que nos cansa, e sim, o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças.

Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão.

Para não machucá-las.

Janusz Korczak

Resumo

OS BEBÊS ENTRE ELES EM UM CEMEI DE CAMPINAS/SP

AUTORA: ADRIELY FERREIRA QUENTAL

ORIENTADORA: ANA LÚCIA GOULART DE FARIA

Este trabalho de conclusão de curso é resultado da pesquisa de campo realizada nos anos de 2010 e 2011, em uma creche pública, no município de Campinas, tendo como foco as relações e interações que os bebês, com idades entre 4 meses a 2 anos, estabelecem entre eles, durante o dia a dia na creche. Tais relações se estabelecem, essencialmente, com o uso do corpo: são gestos, risos, choros, expressões faciais, balbucios, toques e olhares que nos dão a possibilidade de ver, ouvir e sentir o quão inventivos, observadores e criativos são esses pequeninhos e essas pequeninhas, arquitetos e produtores de culturas infantis.

Essa multiplicidade de linguagens, sentimentos e ações, demanda das docentes, professoras e monitoras/agentes de Educação Infantil, um olhar mais apurado em torno das situações que se constroem em um ambiente onde as descobertas, explorações e experiências acontecem a todo o momento. E para que essas percepções realmente aconteçam, é preciso que os olhares em torno desses pequeninhos e dessas pequeninhas sejam construídos, redescobertos, recriados, implicando assim, na quebra dos pré-conceitos existentes em torno do universo dos bebês. Que eles deixem de ser visto como vir a ser e passem a ser sujeitos de direitos plenos, cidadãos de pequena idade.

PALAVRAS-CHAVE: crianças pequeninhas; creche; Educação Infantil; culturas infantis; linguagens

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1.ANDANÇA	7
1.1.TRAJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	7
1.2.A CRECHE PESQUISADA	15
1.3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.O ESPAÇO FÍSICO DO CEMEI	29
2.1.ESPAÇOS EXTERNOS	30
2.2.OS ESPAÇOS INTERNOS	35
2.3.A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO-ESPAÇO DO CEMEI	40
2.4.O ESPAÇO E O TEMPO DOS BEBÊS NA CRECHE	43
3.OS BEBÊS NA CRECHE	50
3.1.A INSERÇÃO DOS BEBÊS NA CRECHE	50
3.2.BRINCANDO, DESCOBRINDO, PRODUZINDO CULTURA INFANTIL... ..	55
3.3.O CUIDADO E A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	78
I – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	78
II – AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM (Loris Malaguzzi)	81
III – O HOMEM DA ORELHA VERDE (Gianni Rodari)	83
IV – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	84

INTRODUÇÃO

Como vou me relacionar com essas crianças, cidadãos de pequena idade, que ainda não falam? Foi a principal pergunta que me fiz, quando me vi envolta por um grupo de meninos e meninas, tão pequenininhas, na creche onde trabalho e onde as observações para esta pesquisa foram feitas no início do ano de 2010.

Além do desafio do relacionamento, estava posta a necessidade de buscar informações, estudos, pesquisas e outras contribuições que percebessem, sentissem e mostrassem os bebês como pessoas que, embora não dominem o principal meio de comunicação de uma sociedade grafocêntrica, são autores e autoras em um coletivo infantil no qual se relacionam, descobrem, inventam, imaginam, criam e recriam, construindo as culturas infantis a todo o momento.

No segundo semestre de 2010, minhas ideias em relação à pesquisa dos bebês, na creche, foram se intensificando depois de assistir a uma palestra dada pela professora doutora Maria Carmen Barbosa, da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), que tinha como título “A invisibilidade dos bebês” apontando como os bebês, existem nos cotidianos das creches, das instituições de ensino infantil, mas pouco fazem parte das leis, dos projetos e das avaliações que permeiam e traçam as metas para uma Educação Infantil de qualidade, pública, gratuita, laica e para todas e todos.

Além da atração pela cultura singular, vieram-me à mente algumas inquietações, tais como: sabemos ouvir o que os bebês nos têm a dizer? As ações que acontecem cotidianamente na creche contemplam as suas

necessidades, seus desejos e suas especificidades? Sabemos respeitar as particularidades do coletivo infantil e de cada criança em particular? Temos formações ou informações que contemplem o que nos é exigido no trabalho com bebês? Promovemos situações que favoreçam a autonomia dos bebês? Consideramos os bebês como produtores de culturas infantis?

Essas e outras inquietações me acompanham e me perturbam constantemente, uma vez que, por mais que procure, me informe, me atualize, as respostas todas nem sempre aparecerão, já que os estudos sobre os bebês, inseridos em um coletivo infantil como produtores de saber e de cultura no Brasil e em outras partes do mundo, ainda é bastante recente e restrita. Afirma a pesquisadora italiana Tullia Musatti:

[...] a pesquisa sobre o comportamento dos bebês na creche é praticamente inexistente. As causas prováveis disso são tanto as dificuldades materiais, encontradas ao coletar dados desse tipo, quanto impedimentos psicológicos e ideológicos. (Musatti, 1998, p.193)

Em busca de respostas, procurei respaldo em autoras como: a húngara Judit Falk¹, as italianas Anna Bondioli, Susanna Mantovani, Tullia Musatti, as catalãs, Tere Majem, Pepa Ódena, e as brasileiras Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Prado, Márcia Gobbi, Maria Carmen Barbosa, entre outras.

Essas autoras destacam as pequeninhas e os pequeninhos como produtores de cultura e nos convidam a vê-los e vê-las com outros olhos, a aceitar os desafios que por elas e eles nos são propostos todos os dias. Cada

¹ Organizadora do livro sobre a experiência da Hungria em relação a educação infantil, que ocorreu na cidade de Lóczy, sendo esta , uma forma de educar, que busca, através de seu trabalho educacional, garantir que as crianças sejam capazes de integrar-se socialmente, tendo uma personalidade madura do ponto de vista afetivo, social, moral; que sejam preparadas para estabelecer relações com o mundo, com sua família; que sejam determinadas, responsáveis, ou seja, que sejam sujeitos autônomos.

uma delas investiga diferentes perspectivas sobre a educação dos bebês: perspectivas curriculares, perspectivas voltadas às práticas do dia a dia, perspectivas artísticas, tendo todas, a intenção comum de dar visibilidade aos bebês, como produtores de cultura e sujeitos que compõem, diariamente e de maneira crescente, o cotidiano das creches.

No período em que efetuava a revisão bibliográfica deste estudo, foi lançado o livro “Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos”, título este que inspirou o título do meu trabalho. Publicado em 1983, este livro traz os estudos feitos por psicólogas e professoras que observaram os bebês, crianças de 1 a 2 anos de idade, entre eles em creches da Itália e da França. Foi traduzido para o português, e tem o prefácio das professoras Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmen Silveira Barbosa e Suely Amaral Mello.

Embora eu tenha sido inspirada pelo título e pelo estudo do coletivo infantil que o livro nos apresenta, não trago em meu trabalho observações pautadas na psicologia. Fiz minhas observações e construí minhas considerações pautadas na perspectiva sociológica². Esta perspectiva é fundamental para os estudos feitos pelo grupo de TCC do qual faço parte, coordenado pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, também coordenadora do GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS³, da Faculdade de Educação, da UNICAMP.

² Florestan Fernandes, na década de 1940, observou as crianças, brincando entre elas nas ruas de São Paulo e, a partir destas observações etnográficas, escreveu as “Trocinhas do Bom Retiro”, falando de brincadeira e infância, em perspectiva sociológica. Foi nesta obra, também, que o referido autor constrói os conceitos de grupos infantis e cultura infantil.

³ GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural.

Selecionei algumas obras, das autoras acima citadas e, como complemento, consultei o Projeto Político Pedagógico do CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), do ano de 2011. O levantamento bibliográfico ocorreu durante todo o processo de construção deste trabalho de conclusão de curso, que tomou forma a partir do mesmo ano.

Para evidenciar a teoria, nada melhor do que relacioná-la à prática, por isso, além das contribuições colhidas na pesquisa bibliográfica, faço uso de trechos que registrei, durante minhas observações, em meu caderno de campo e algumas fotos⁴ feitas durante o ano de 2011, para dar visibilidade e enfatizar no coletivo dos bebês e no seu dia a dia na creche os meus objetivos: de verificar como os bebês se relacionam entre eles, diante de uma proposta pedagógica do CEMEI e das docentes da turma, ou de situações inesperadas, que compõem os momentos de interação desses pequeninhos e dessas pequeninhas entre si; de como a organização dos espaços favorecem essa interação e propõem momentos de descobertas; de como os bebês lançam mão de artifícios e artefatos para se constituírem como construtores e produtores de cultura infantil, colaborando e deixando suas marcas no coletivo infantil, na creche.

Sendo assim, as reflexões e questionamentos que permeiam este trabalho, são apresentadas em três capítulos principais: no capítulo 1, intitulado “Andanças”, traço a minha trajetória na Educação Infantil, afinal, foi assim que me vi em contato com os bebês, com as culturas infantis, que me causaram um estranhamento que, posteriormente, familiarizei-me e se transformaram em

⁴ Obtive a autorização dos pais das crianças, para utilizar as fotos em meu trabalho. Vide anexo.

admiração e entusiasmo. Relato, também, sobre a creche onde a pesquisa foi feita, na qual atuo como agente de educação infantil, seu entorno, as famílias e considerações que compõem esse lugar, essencialmente coletivo. Além disso, transcorro sobre teorias que tem os bebês como foco de estudo e como realizei a pesquisa que dá forma à este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

No capítulo 2, intitulado “O espaço físico do CEMEI”, parto da releitura da planta baixa do CEMEI para discorrer sobre as partes internas e externas da creche onde a pesquisa de campo foi realizada, lugares esses que abrigam as crianças, meninos e meninas, atores e atrizes das tramas de relações, descobertas e invenções vividas cotidianamente por eles e elas. São nesses lugares que também os bebês se relacionam com as crianças maiores, construindo saberes e explorando suas potencialidades, ocupando e modificando esses espaços com suas produções de culturas infantis, ou seja, os bebês não precisam e não devem ficar confinados, isolados das demais crianças.

Também questiono sobre o espaço que é destinado exclusivamente a eles, pequeninhos e pequeninhas, lugar onde ações devem ser pensadas no sentido de provocar, instigar, privilegiar e desafiar a autonomia desses bebês, indicando que a organização desses espaços é de fundamental importância para que essa busca seja alcançada.

No último capítulo deste TCC, intitulado “Os bebês na creche” falo sobre algumas situações que envolvem o cotidiano dos bebês na creche, como o processo de adaptação/inserção à esse novo meio social, que lhes garante a possibilidade de viverem e conviverem com crianças da mesma idade, mas que também traz a necessidade de saber dividir espaços, brinquedos e atenção.

Indico a necessidade do brincar, como parte integrante do processo de descobertas e criações e encerro com a ênfase na mescla do cuidar/educar, inseparáveis nos afazeres com crianças de 4 meses a 2 anos de idade; a troca de fraldas, o banho, a alimentação devem ser vistos além da necessidade, da garantia do bem-estar da criança, pois são mais que isso: são momentos de descobertas, de sentidos e sentimentos, bem como todos os momentos divididos com esses sujeitos de pouca idade, cheios de inventividade, de imaginação, de criatividade e que merecem ser olhados para além da maneira simplória como são vistos e sim como sujeitos que tem direitos, são pensantes, ativos e muito cativantes

Assim foi pensado e construído este TCC, que traz à tona a necessidade de se pensar ações que permitam que as próprias crianças nos mostrem o que elas realmente são, as necessidades e desejos que elas realmente têm. Foi estando entre e com os bebês, observando e atuando, que pude aprender sobre como, mesmo sem falar, eles se relacionam, se comunicam, criam e recriam a cultura. Pude também, com os estudos e suporte teórico consolidar meus pontos de vista em relação à esses pequeninhos e essas pequeninhas, que nos mostram a riqueza e a beleza de, como nos vislumbra Loris Malaguzzi⁵, suas outras 100 linguagens.

⁵ Vide poema “Ao contrário, as cem existem” de Loris Malaguzzi nos anexos.

1. ANDANÇA

*Já me fiz a guerra
Por não saber
Que esta terra encerra
Meu bem-querer
E jamais termina
Meu caminhar
Só o amor me ensina
Onde vou chegar*

(por onde for quero ser seu par)

(Paulinho Tapajós, Edmundo Souto e Danilo Caymmi .– Andança)

1.1 TRAJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Primeiramente, considero relevante para o entendimento deste trabalho, situar a minha existência e a minha relação com a Educação Infantil e de como e quando estabeleci vínculo com as crianças pequenininhas, meninos e meninas de 0 a 2 anos, fonte de inspiração para esta pesquisa, que são autores e autoras⁶ de suas criações, em diferentes espaços e em diferentes tempos.

Meu contato com a Educação Infantil deu-se no início de 2009, através de concurso público realizado ao final do ano de 2008, pela Prefeitura Municipal de Campinas. Entre as vagas oferecidas, havia o cargo para o qual eu concorria: agente de educação infantil, que tinha como exigência mínima, o Ensino Médio completo, não cumprindo assim a determinação contida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que exige formação específica para os profissionais que atuam na educação infantil, principalmente para aqueles que atuam com crianças de 0 a 3 anos, como afirma a pesquisadora Ana Lúcia

⁶ Márcia Gobbi, em palestra proferida no dia 20 de Agosto de 2011, fez menção à autoria das crianças pequenininhas, ideia com a qual compartilho.

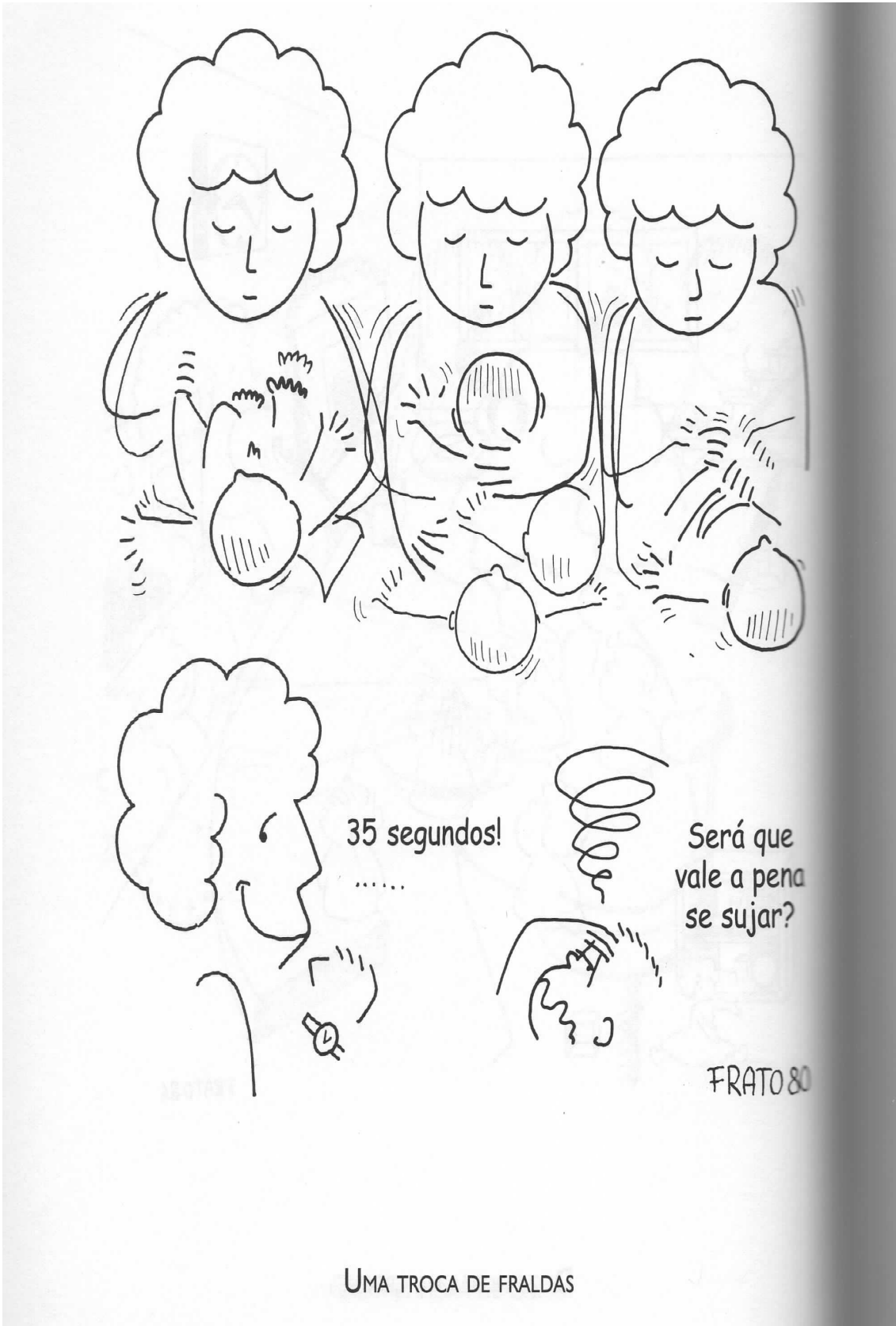
Goulart de Faria:

Educar as crianças pequenas não é apenas “tomar conta” exige um(a) profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo nem no espaço nem no tempo. Para garantir a construção das infâncias, comprometido(a) com o conhecimento, vai redimensionar o tempo e o espaço na esfera pública para que as crianças construam a própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social. (Faria, 2007, p. 15)

Iniciei minhas atividades na creche no dia 01 de Março de 2009, onde permaneço até hoje e onde realizei as observações para este trabalho.

Foi assim que adentrei o universo da Educação Infantil e das crianças pequenininhas. Sem experiência nenhuma, tanto prática quanto teórica, tive que *lidar* com crianças de 2 a 3 anos de idade, sem qualquer respaldo.

O termo *lidar* corrobora para definir a situação de "trabalho em série" ao qual fui submetida e que reflete diretamente no dia a dia das crianças, uma vez que as ações que envolvem o trabalho com elas, principalmente nas trocas de fraldas e nos momentos de alimentação, não eram feitos com o devido tempo, perdendo-se, assim, momentos preciosos de interação, de descobertas e de experiências.



Tonucci, Francesco. Frato: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 62



Tonucci, Francesco. Frato: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 60

Inicialmente, não considerava o *cuidar* como algo pedagógico. Reproduzia os pensamentos e dizeres preconceituosos, que permeavam e permeiam o cotidiano da creche, que diminuem o ato de cuidar, que desprezam o momento da troca de fralda, da alimentação.

Porém, depois de refletir sobre o meu papel como agente de educação infantil, consegui construir e perceber a importância de se “qualificar o sentido do termo cuidado, entendendo que é uma função fundamental da creche” (GUIMARÃES, 2011, p. 40) que, em uma rotina pautada em horários, em partilha, são momentos únicos.

“a criança pode perceber que há momentos durante o dia nos quais a educadora disponível e dedicada a cuidar especialmente dela. Fala com ela, escuta-a, espera a sua resposta e reage à sua resposta”. (Hevest, 2004, pg. 49)

Esse preconceito torna-se ainda mais presente, quando acompanhado pela separação que, por várias vezes fica evidente, entre professoras e monitoras(es) infanto-juvenil /agente de educação infantil⁷, como quando às monitoras são destinados os cuidados com higiene e alimentação, ficando a responsabilidade do trabalho considerado intelectual, para as professoras.

As professoras são reconhecidas para tratarem de questões ditas “pedagógicas” –ensino/aprendizagem – e as monitoras são reconhecidas para tratar de questões ligadas aos cuidados físicos, alimentares e higiênicos. (Campos, 1994; Rosemberg, 1994 apud Ávila, 2002, p. 2)

Essa diferença é legitimada pelo poder público do município de Campinas, uma vez que, monitoras(es) e agentes de educação infantil fazem

⁷ Monitor de educação infantil ou agente de educação infantil: diferentes nomes para profissionais que atuam, também, como docentes de creche, na Prefeitura Municipal de Campinas.

parte do Quadro de Apoio Geral, deixando de considerar o caráter educativo destas e destes profissionais que também cumprem função docente, Alvares (apud Guedes, 2010) ressalta que:

Apesar destas pessoas não terem a formação exigida pela lei, para atuar como professoras, exercem função docente nas creches e, portanto, podem ser consideradas professoras leigas. A formação exigida para exercer o cargo é apenas de nível médio. As monitoras(es)/agentes, são as adultas(os) com quem as crianças mais convivem na creche, (o dia todo; pois as professoras(es) permanecem na unidade em período parcial manhã ou tarde). (p. 13)

Ao mesmo tempo em que essa dicotomia, aparentemente, mostra-se indestrutível, no dia a dia no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) os acontecimentos, as ações e, principalmente, o convívio com as crianças foram me mostrando que essas relações de poder seriam a primeira barreira a ser quebrada se, de fato, eu quisesse me constituir como profissional docente de creche.

Meus olhares em relação à Educação Infantil e à creche foram se refinando e:

Gradativamente, minha formação humana e profissional foi sendo questionada e a relação cotidiana na creche com as crianças colaborou para ampliar as questões: as crianças falavam sem palavras e meus sentidos não sabiam ouvir, pois, até então, não tinha tido o direito de exercitar meu imaginário, de criar e transgredir a realidade imposta pela ideologia dominante; havia aprendido somente critérios já estabelecidos. (Caldeiron, 2009, p. 8)

A partir do momento que me permiti essa ampliação, vi-me como alguém que já não tinha mais o cuidar como algo banal e que se permitiu ir além e indo além, passou a valorizar o trabalho que exerço, a valorizar o convívio, cheio de surpresas, que se constrói com e entre as crianças.

Iniciada essa primeira e conturbada impressão, o ano de 2010 teve início. Como todo o começo de ano, além das reuniões de planejamento, de

avaliações, veio o momento das atribuições. As professoras já haviam escolhido as turmas na quais trabalhariam, restando a divisão das monitoras/agentes. Houve a possibilidade de se escolher o horário de trabalho – no CEMEI em questão, trabalhamos em escala fixa de horário –, o setor no qual gostaríamos de trabalhar e com quais profissionais gostaríamos de planejar as tarefas.

Conforme as escolhas iam sendo feitas, os dois Agrupamentos⁸ I, não por acaso, iam ficando pra depois. E, além de ficarem pra depois, iam ficando para as monitoras com menos tempo de trabalho. Logo, meu destino já estava traçado. Esta seria a estreia, o começo das minhas relações e aprendizagens com e entre os bebês.

Quando iniciei como agente de educação infantil, pouco sabia sobre creche e, muito menos, sobre os bebês:

O que é cuidar de bebês e crianças até 3 anos, tendo em vista uma jornada de horário integral, a valorização das ações e do que podem as crianças pequenas, a formação das profissionais, a valorização das famílias como atores complementares nesses cuidados? Como “escutar” e dar visibilidade à participação das crianças no cotidiano, especialmente as que ainda não falam? (Guimarães, 2011, p. 39)

Com um olhar desconfiado, fui me aproximando daquele ambiente cheio de choros, de fraldas e de chupetas até reconhecer.

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como

⁸ O termo agrupamento surge como proposta da SME de Campinas, no ano de 2003, e que, inicialmente, “foi explicitamente criticada como de cunho estritamente político e colocada sem discussões planejadas ou articuladas, para equacionar os profissionais, o espaço, o número de vagas, etc., e por isso, não se caracterizava como uma proposta pedagógica” (Prado, 2006, p. 108). Contudo, os agrupamentos multietários são vistos como a “possibilidade de garantir o direito de as crianças viverem a infância e a educação infantil como espaço de garantia também de outras misturas como as étnicas, as de gênero, de classe social.” (Prado, 2006, 108)

um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através de gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros. (Barbosa; Richter, 2010, p. 87)

E foi essa cultura própria dos bebês e, principalmente, os diversos meios de se relacionarem que por eles são inventados, que me chamaram atenção e me fizeram vê-los com os olhos de uma docente comprometida com o conhecimento.

Todo o ano de 2010 foi repleto de aprendizagens, de observações: das trocas entre as crianças, entre as crianças e as adultas que se relacionavam direta e indiretamente com elas, e essa movimentação refletiu em questionamentos em minha formação profissional, enquanto docente de creche.

Já no ano de 2011, as ações com os bebês me levaram à convicções ainda mais refinadas, em relação aos modos como as crianças se expressam, tendo o corpo como seu aliado mais fiel; como conquistam por si mesmas as possibilidades de se movimentarem, de ser e estar sem, no entanto, depender incessantemente da ajuda de um adulto, de interagirem, ficando evidente que “[...] as trocas entre crianças existem e são precoces; [...] elas se integram no processo de estruturação e aquisição dos conhecimentos; que se inserem na dinâmica do desenvolvimento da identidade e da afetividade das crianças.” (Musatti, 1998, p. 190)

1.2 A CRECHE PESQUISADA

Concordo com Bufalo (1997, p.1) quando esta afirma que a creche deve ser vista como “um espaço da e para a criança, onde ela possa realmente ser criança, brincando, inventando, produzindo conhecimentos e tendo também acesso aos conhecimentos já existentes.” Logo ela é, por excelência, lugar de infância, de movimentos, de diferenças que levam a diversidade, de convívio entre crianças que ainda não caminham, com aquelas que dominam, além da arte de caminhar, a arte de correr. É na creche que, potencialmente, essas crianças, meninas e meninos, constroem saberes, dividem experiências e produzem cultura infantil.

Foi neste ambiente, repleto de descobertas, tentativas e erros, choros e risos, que realizei a pesquisa que, juntamente com os referenciais teóricos, dão forma a este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O CEMEI está localizado em uma região compreendida pela fronteira dos municípios de Sumaré e o de Campinas. Essa proximidade dos bairros, onde a tênue divisão se dá por uma avenida, acarreta a sobrecarga das listas de espera por vagas na creche.

Na região existem dois CEMEIs e uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), que atendem à demanda de 5 bairros: San Martin, Parque Cidade, Vila Olímpia, Jardim Mirassol e CDHU⁹ dos Amarais, localizados na região norte de Campinas.

A creche onde a pesquisa foi realizada localiza-se no bairro San Martin e, para que as crianças que moram nos outros bairros consigam frequentar o

⁹ CDHU – Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano.

CEMEI, a Prefeitura Municipal de Campinas disponibiliza um ônibus, gratuito, que faz o transporte das crianças de casa até a creche e da creche para casa.

Essa realidade, que faz parte do cotidiano do CEMEI, implica na perda de contato direto entre famílias e docentes, contato esse de extrema importância, uma vez que ambas tem um objetivo comum, que é o cuidado e a educação compartilhada da criança. Além disso, esse contato, necessário, implica na construção de um bom relacionamento entre esses atores, fazendo com que:

Se consiga pensar e estabelecer estratégias comuns, constituir um triângulo onde a comunicação circule; para criar um local onde se encontram as diversas competências, onde também a competência da criança pode expressar-se, exatamente porque não é ocultada pelo conflito e pela contenda dos adultos. (Bonomi, 1998, p. 168)

Essa foi a forma que os administradores da Secretaria Municipal de Educação (SME) encontraram para tentar assegurar a todas as crianças, o que lhes é direito, previsto pela lei nº 9394 da LDB de 1996, que garante, gratuitamente, a creche e a pré-escola, para crianças com idade entre 0 a 5 anos e 11 meses, como primeira etapa da Educação Básica.

Finalmente podemos dizer que pela legislação brasileira a criança pequena é reconhecida como sujeito de direitos. Seu direito à educação (opção das famílias) está constituído na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, em instituições coletivas de educação: as creches e pré-escolas. (Faria, 2007, p. 15, apresentação.)

São transportadas nesse ônibus crianças que compreendem o Agrupamento II¹⁰ e as crianças do Agrupamento III. As crianças do Agrupamento I, não são transportadas junto com as demais crianças, por

¹⁰ A denominação agrupamento designa a mistura de idades que acontecem nas turmas, no agrupamento II idade das crianças varia de 1 ano e 5 meses até 2 anos e 11 meses; no agrupamento III, as idades variam dos 3 anos aos 5 anos e 11 meses.

serem menores – tem idade entre 4 meses e 2 anos – necessitando dos chamados “bebê conforto”, ou seja, demandando recursos além do transporte em si. Sendo assim, ao invés do ônibus, a prefeitura disponibiliza, para as mães, pais ou o responsável pela criança, passes de ônibus. Uma quantidade de passes é depositada, todo o mês, para que a criança seja levada para a creche. Mesmo com esse mecanismo, a lista de espera, principalmente dos Agrupamentos I e II parecem infundáveis.

Embora a necessidade de mais vagas seja um problema latente, a prefeitura não constrói novas creches e tenta resolver essa situação construindo prédios que, posteriormente, serão geridos por terceiros, como Organizações Não Governamentais (ONGs), nas quais são matriculadas uma grande quantidade de crianças, como se essas fossem objetos que podem fossem depositados, com uma singela disponibilidade de recursos, não levando em conta o atendimento de qualidade, condição essa, prevista por lei.

O CEMEI em questão foi inaugurado em Julho de 2005, tendo uma história e uma existência na comunidade bastante recente. A luta pelo direito à creche teve início e foi propagada pelas mulheres, que precisando trabalhar, deixavam seus lares e precisavam de um lugar onde pudessem deixar suas filhas e filhos para que fossem cuidados, educados e respeitados. Foi também, em função dessa necessidade imposta pelo sistema capitalista, que os moradores do bairro lutaram pela construção da creche naquele lugar.

Além da necessidade sentida pela população, existe o direito da criança, garantido por lei, a ter um espaço para o convívio com seus coetâneos, podendo desenvolver suas capacidades, exercitar sua autonomia e suas expressões, como sujeitas e sujeitos de direito que são.

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação das creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias. (Kuhlmann Jr, 2010, p. 179)

De acordo com as informações que retirei do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEMEI, os núcleos familiares são compostos pelo pai, a mãe, ou somente pelo pai, ou somente pela mãe e, em média, de 2 a 3 filhos. Existem também as famílias que tem apenas um filho e aquelas que têm 4 ou mais. Algumas dessas famílias dividem um mesmo espaço em um único terreno, construindo suas casas ao lado das casas de seus parentes próximos. Portanto, muitas crianças convivem, diariamente, com seus primos e primas, avós, tios e tias.

As mães das crianças, em sua maioria, trabalham como domésticas na casa de outras famílias ou exercem atividades liberais, podendo ser: cabeleireiras, manicures, vendedoras e donas de casa. Os pais também exercem diversas profissões: são pedreiros, motoristas, vigilantes, pintores e autônomos.

A diversidade encontrada nas diferentes profissões também está presente nas crianças que frequentam a creche. São meninas e meninos, que tem idade entre 4 meses a 5 anos e 11 meses, brancas e negras, muitas delas, migrantes provenientes de localidades que compreendem, principalmente, o norte e o nordeste do Brasil, além daquelas que tem suas raízes no sudeste e/ou na própria região de Campinas.

Há, também, a presença de crianças com necessidades educacionais especiais, que recebem, semanalmente, atendimento especializado, realizado

pela professora de Educação Especial¹¹ como previsto pela LDB “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A organização das matrículas das crianças segue as orientações da resolução da SME, que dispõe sobre as diretrizes e normas para a política de atendimento à demanda da Educação Infantil e para a realização de cadastro reserva e matrícula nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e nas demais unidades de Educação Infantil do município de Campinas.

As matrículas são organizadas da seguinte forma: as crianças nascidas entre 01/09/2009 a 31/12/2011 são cadastradas na lista do Agrupamento I; as crianças nascidas entre 01/03/2008 a 31/08/2009 são cadastradas na lista do Agrupamento II; as crianças nascidas entre 01/04/2005 a 28/02/2008 são cadastradas na lista do Agrupamento III.

As vagas dos Agrupamentos II deste ano (2011) foram preenchidas, totalmente, por crianças que já estavam na creche o ano passado. No Agrupamento III, existe a realidade da rematrícula e da chegada de crianças novas. No Agrupamento I, somente 3 bebês são remanescentes, todos os outros, iniciaram esse ano.

O CEMEI funciona em período integral e período parcial. No período integral, o atendimento é realizado das 7h00 às 18h00 horas. No período

¹¹ A professora de Educação Especial tem formação específica para atuar com as crianças com deficiência, e deve primar pela inclusão destas no cotidiano da creche. Passa o período todo acompanhando a criança em suas diversas atividades, duas vezes por semana. Auxilia a criança no desenvolvimento de suas capacidades, formas de comunicação, expressão, em conformidade com o projeto político pedagógico do CEMEI. Mantém contato direto com a docente da turma na qual a criança está inserida, com a equipe gestora e intermedia, sempre que necessário, entre a creche e uma outra instituição, que complementa o processo de educação da criança.

parcial da manhã o atendimento se dá das 7h30 às 11h30 e o da tarde, das 13h00 às 17h00 horas. São do período integral os dois Agrupamentos I e os dois Agrupamentos II. Nos períodos parciais funcionam os Agrupamentos III, sendo quatro deles na parte da manhã e quatro deles na parte da tarde. Em média circulam diariamente pelos corredores da creche 310 crianças, entre bebês, crianças pequenininhas e crianças maiores¹².

AGRUPAMENTO	Nº de CRIANÇAS	CAPACIDADE	HORÁRIO
AG I A	16	24	7:00 às 18:00 ¹³
AG I B	25	24	7:00 às 18:00
AG II A	28	24	7:00 às 18:00
AG II B	28	24	7:00 às 18:00
AG III A	25	25	7:30 às 11:30
AG III B	25	25	7:30 às 11:30
AG III C	25	25	7:30 às 11:30
AG III D	25	25	7:30 às 11:30
AG III E	25	25	13:00 às 17:00
AG III F	25	25	13:00 às 17:00
AG III G	25	25	13:00 às 17:00
AG III H	25	25	13:00 às 17:00

¹² Os dados apresentados na tabela são referentes ao ano de 2011, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEMEI.

¹³ Devido á falta de profissionais docentes, o berçário, que poderia atender até 24 bebês, está com apenas 16 matriculados.

Além das 310 crianças, circulam também, diariamente pela creche 49 adultos entre docentes, cozinheiras, serventes, equipe gestora e vigilante, conforme tabela abaixo:¹⁴

CARGO	QUANTIDADE	SITUAÇÃO FUNCIONAL
Diretora	01	Efetiva
Vice-Diretora	01	Efetiva
Orientadora Pedagógica	01	Efetiva
Professora	14	Efetivas
Professora Adjunta ¹⁵	02	Efetivas
Professora de Educação Especial	01	Efetiva
Monitoras e Agentes de Educação Infantil ¹⁶	16	Efetivas
Servente	04	Terceirizadas
Cozinheira	04	Terceirizadas
Vigilante	01	Terceirizado

Como não há monitores nem professores do gênero masculino, usarei durante todo o texto, o feminino genérico: monitoras e professoras, sendo essa, uma profissão historicamente feminina, já que “a profissão docente se constituiu historicamente através de dois princípios básicos da socialização

¹⁴ Os dados apresentados na tabela são referentes ao ano de 2011.

¹⁵ Este cargo destina-se, prioritariamente, à substituição para o exercício das funções de docência sempre que se configurar ausência, a qualquer título, dos titulares de cargo do grupo de professores. (Art. 1º da Resolução 05/2009) Fonte: Diário Oficial do Município de Campinas, 15/05/2009.

¹⁶ Apesar da diferença na nomenclatura, ambos os cargos ocupam a mesma função, como docentes de creche.

feminina, fruto de papéis sexuais dicotomizados: a maternagem a função doméstica” (Rosemberg e Amado apud Ávila, 2002, p.62)

A maioria das professoras do CEMEI reside em outros bairros da cidade de Campinas e em cidades vizinhas, como Sumaré e Americana. Apenas uma delas mora nos arredores. Quanto às monitoras, metade é moradora do bairro e a outra metade reside em cidades vizinhas, como Sumaré e Hortolândia.

Estabelecemos contato diário com a maioria dos pais – salvo os que mandam seus filhos e filhas para a creche em algum transporte escolar ou com o ônibus da prefeitura – pois são eles que levam e buscam as crianças, na porta da sala, todos os dias. Eles também têm livre acesso ao interior da creche, a qualquer hora do dia. Podem, assim, buscar a criança mais cedo ou levá-la para a creche em um horário diferente do estabelecido para as demais crianças, pela equipe gestora.

Essa acessibilidade foi conquistada após muito diálogo entre as docentes, as famílias e a equipe gestora, uma vez que, anteriormente, a circulação de pais e responsáveis pela creche era proibida – a única permissão era a de levar e buscar a criança na porta da sala, nada mais.

Esperava-se que os pais participassem da vida da creche com sujeitos coletivos, solidários com a nova experiência educacional que a creche poderia inaugurar, defensores e aliados nas reivindicações das educadoras em relação às administrações como auxílio contra “os inimigos da creche”. (Bonomi, 1998, p. 162)

O contato cotidiano com as famílias é de extrema importância, uma vez que, só assim poderemos transmitir e receber confiança. Trabalhar como docente de creche implica uma responsabilidade muito grande, pois estamos o

tempo todo, lidando com crianças, com seres vivos que se machucam, que sentem dor, que demandam atenção, com especificidades diferentes.

Frequentemente encontra-se essa situação paradoxal no relacionamento entre educadora-pai-criança: o fato de que a criança estabeleça um relacionamento e se afeioe à educadora é considerado uma premissa para que o pai possa dar-lhe confiança: isso atenua os seus sentimentos de culpa e o temor de ter deixado a criança em não muito boas mãos, mas desencadeia frequentemente o temor oposto: que a educadora se torne mais importante para a criança do que o pai. (Frecon e Maschietto apud Bonomi, 1998, p. 171)

Se pensarmos no contexto do Agrupamento I, ou seja, da turma dos bebês, a interação entre a docente e a responsável ou o responsável pela criança deve ser ainda mais cuidada. É importante que eles sintam-se na decisão de deixarem seu filho na creche. E cabe a nós, docentes, promover essa segurança, tanto dos pais quanto das crianças.

São momentos delicados, que demandam atenção, paciência e, principalmente, diálogo, “o bem-estar psíquico e o não-isolamento da família tornam-se assim condição para o bem-estar emocional, para a disponibilidade intelectual e a socialização da criança”. (Mantovani e Terz, 1998, p. 175)

Outro contato da família com a creche se dá no final do ano, quando acontece a tradicional exposição das artes que as crianças realizaram. Há, em algumas turmas, a produção de materiais padronizados, seguindo orientações da docente. Porém, há também aquelas que permitem às crianças um momento livre, de pura expressão, onde essas podem extravasar toda sua criatividade.

No caso dos bebês, primamos por criações coletivas – muitas delas já estão expostas pelos corredores da creche. Disponibilizamos diferentes

materiais como: giz de cera, tinta plástica, giz de lousa, guache, lápis de cor, canetas hidrográficas, papéis de diferentes cores, texturas e tamanhos. Os materiais são colocados, para que todos tenham acesso e possam experimentar as diversas possibilidades do ato de criar.

Nestes momentos, os pequeninhos e as pequeninhas usam todo seu potencial corpóreo; pintam e desenharam com as mãos, com os pés. Expressam-se nos papéis, em seu próprio corpo, no corpo das outras crianças. São livres para criar obras de arte que jamais poderão ser padronizadas e que jamais poderão ser replicados.

Foi nesse lugar, repleto de contradições, de situações inesperadas, de convívio de crianças, grandes, pequenas e pequeninhas, de adultas, docentes ou não, que estão, todos os dias, refletindo sobre como propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças, viabilizando as brincadeiras, o convívio, as trocas, local que abriga minhas expectativas e anseios em relação à educação de crianças pequeninhas, que faz parte do cotidiano de diversas famílias, que as observações que pautam e endossam esse trabalho, foram feitas.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Se pesquisar as crianças maiores, já é um desafio, pense como é pesquisar as pequeninhas e pequeninhos que se comunicam através de expressões corporais, olhares, ruídos? Mesmo sabendo das dificuldades, foquei no objetivo de pesquisar bebês, que têm entre 4 meses e 2 anos de idade.

As metodologias de pesquisa com crianças ainda constituem um desafio para os pesquisadores que insistem em dar voz às culturas e histórias tecidas pelas subjetividades lúdicas das crianças. [...] se trata de um exercício de alteridade de suma importância olhar/ver o cotidiano das crianças pequenas e grandes, buscando, desta forma, modos de abordar essas realidades para, assim, por meio desse exercício teórico-metodológico e epistemológico, chegar perto desses seres sociais infantes para poder beber nessas fontes uma outra ontologia, visão de mundo, infância e sociedade. (Faria e Demartini e Prado, 2009, prefácio)

O objetivo deste trabalho foi pensado a partir das observações feitas, com o intuito de compreender como os bebês se relacionam, tendo como foco os processos que envolvem experiências, descobertas, enfim, os meios que os bebês encontram para se relacionarem entre si. Como na relação entre eles, com crianças maiores e com as docentes, criam e recriam a cultura e expressam seus desejos, uma vez que a fala está em processo de construção.

As observações e a pesquisa bibliográfica foram pautadas a partir de teorias pedagógicas¹⁷ voltadas à pequena infância, que consideram a criança como o centro de todo o processo educativo, valorizando suas construções, suas necessidades e suas expectativas e que buscam valorizar e entender essa primeira etapa da vida a partir de uma:

Pedagogia da Infância que tem por base: privilegiar as particularidades das crianças pequenas e grandes (0 à 10 anos), enquanto sujeitos ativos e também um cidadão com direitos assegurados pela lei; valorizar as Culturas Infantis (produzidas pelas crianças com seus pares e com os adultos e adultas) e defender uma Educação Infantil não-escolarizante, entendendo que ela é uma etapa em si mesma (primeira etapa da educação básica) e não um preparatório para o Ensino Fundamental. Para isso a articulação entre organização do tempo, do espaço e do projeto pedagógico toma uma relevância singular. (Guedes, 2010, p. 8)

¹⁷ O contato com essas teorias pedagógicas aconteceu durante minha graduação no curso de pedagogia, na Faculdade de Educação/UNICAMP¹⁷ - na disciplina EP 143 - Educação Não-Escolar (Educação Infantil)

Portanto, as considerações feitas, não serão baseadas em teorias advindas da psicologia e nem da medicina. Faço essa ressalva, pois, ao fazer os primeiros levantamentos bibliográficos, a grande maioria dos materiais encontrados tinha esse caráter medicinal, referindo-se ao desenvolvimento individual dos bebês sem considerá-los sujeitos de direitos, que pensam, se relacionam e que são produtores de cultura, construtores de saberes.

As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm um crescimento muito rápido. Do ponto de vista orgânico, as crianças, no primeiro ano de vida, realizam grandes conquistas através do movimento e das linguagens do corpo. Esse ritmo acelerado de aprendizagens, geralmente comum nas crianças (excetuando aquelas que apresentam algum transtorno de desenvolvimento, mas que podem, num ritmo mais lento, ou de modo diferenciado, também aprenderem), apresenta diferenças que podem ser pessoais, individuais, ou aquelas definidas como sociais e culturais. (Barbosa e Richter, 2010, p. 88)

Além das contribuições teóricas, o convívio e o aprendizado que compartilhei com os bebês também contribuiu para a construção deste trabalho. Colaboraram, também, para que eu construísse e constituísse meus olhares, minhas opiniões e minhas convicções a respeito do ambiente da creche, e do coletivo que ela encerra. Esse espaço é importante para que essas crianças tornem-se sujeitos autônomos, críticos e, principalmente, livres, para viver esta fase de suas vidas sem a opressão de uma visão adultocêntrica (Rosemberg 1976), mas sim, com uma visão que as respeitem como sujeitos de direitos.

As observações foram feitas em uma única turma, de Agrupamento I, e teve como destaque as relações que os pequeninhos e as pequenininhas estabelecem entre si e com as diversas situações às quais estão expostos,

durante o dia a dia na creche – relações que estabelecem com as crianças maiores e com as docentes, com os espaços-tempo da creche.

A observação foi participante, uma vez que, além de observar, estava inserida, completamente, neste cotidiano. Ao mesmo tempo em que exercia minha função como docente, observava e fazia registros. Para tanto, pedi autorização da equipe gestora, conversei com as outras docentes da turma, com as outras docentes do CEMEI, que, me ajudaram e me incentivaram, compartilhando momentos, disponibilizando materiais, colaborando de diversas formas com o andamento da investigação.

Assim, essa pesquisa pode ser caracterizada como etnográfica, sendo ela o recurso mais adequado, pois permite:

1) a intimidade com o campo, em razão de seu pertencimento; 2) sua participação nas formulações das crianças; 3) a observação de logo alcance, que poderá oferecer elementos para avaliar as possibilidades ou a viabilidade da coleta ou a utilização da fala das crianças, sejam elas obtidas por entrevistas, testemunhos orais ou outros instrumentos metodológicos. (Quinteiro, 2009, p. 41)

Além das observações em si, fiz registros diversificados: fotografias, filmagens¹⁸ e anotações, no Diário de Campo¹⁹. Registrei, principalmente, momentos nos quais os bebês se comunicavam, interagiam, experimentavam, exploravam, tanto os diversos materiais que ficam à disposição deles, quanto o espaço e os outros bebês, que se mostram “protagonistas e repórteres

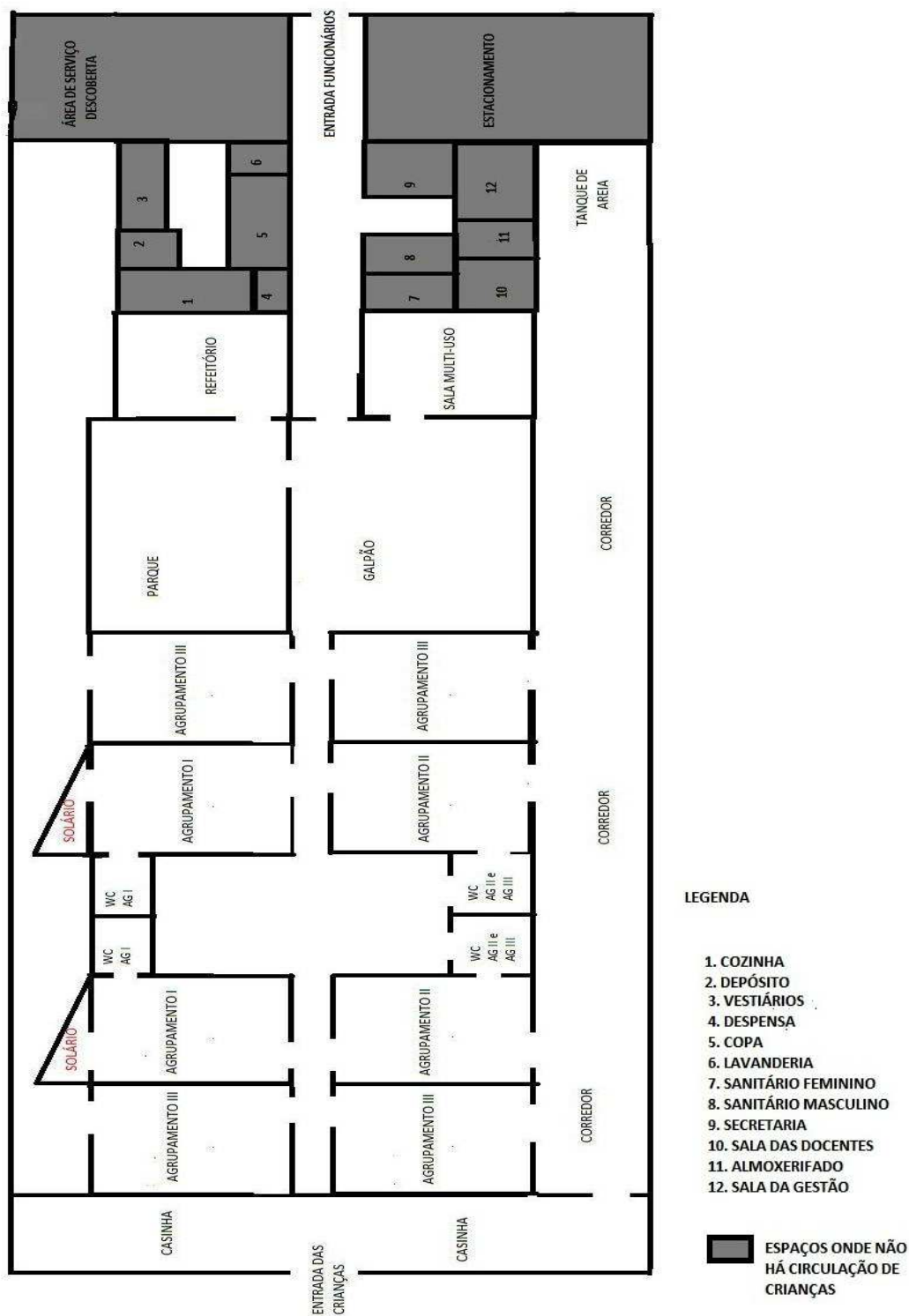
¹⁸ O uso, no trabalho, das imagens capturadas, foi autorizado pelas famílias das crianças observadas.

¹⁹ O Diário de Campo é uma ferramenta utilizada nas pesquisas da área da Antropologia, que torna possível descrever e coletar dados, enquanto se está em campo, estranhando o familiar e se familiarizando com o estranho.

competentes das suas próprias experiências e entendimentos” (Ferreira, 2008, p. 149)

2. O ESPAÇO FÍSICO DO CEMEI.

A organização do espaço dentro das instituições de educação infantil deve considerar o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, enfim, todas as dimensões humanas. Esses espaços devem permitir a realização de atividades individuais ou em grupos, com ou sem o auxílio de adultos, devem ser espaços que propiciem o direito da criança à sua infância. (Faria, 2007.)



2.1 ESPAÇOS EXTERNOS

Este capítulo destina-se à elucidação da presença das crianças nos espaços físicos do CEMEI, bem como as possibilidades, as descobertas e as experiências que esses lugares proporcionam, cotidianamente, a esses meninos e meninas, em especial, aos bebês.

Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas, individuais e coletivas, com ou sem a presença do adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisível, os saberes espontâneos infantis. (Faria, apud Guedes, 2010, p.36)

A utilização desses espaços é organizada por horários, tendo cada turma, um período de 30 minutos de permanência. No início do ano esses horários são organizados, dividindo os espaços e o tempo, com o intuito de contemplar: os horários de alimentação, de brincadeiras na casinha, no parque.

Assim, podemos dizer que o cotidiano da educação infantil está pautado nas relações de trabalho do mundo adulto, isto é, os horários devem ser estabelecidos e pouco flexíveis: hora do lanche, do almoço, da limpeza da sala, do funcionamento da cozinha, da entrada e saída das crianças, entre outros. Demonstrando com isso, a sincronia que deve existir de acordo com a produtividade, a rapidez e eficácia que a sociedade capitalista nos impõe. Transformando assim, a rotina da creche, em uma rotina disciplinadora, que pretende domesticar o corpo e a mente do indivíduo. (Santos, apud Ruela, 2010, p. 52)

A estrutura física do CEMEI ocupa grande parte do terreno, havendo assim, pouca área externa, que é de grande importância e que influencia na vivência cotidiana das crianças, pois esses espaços garantem a elas a “possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo

seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido”. (Brasil, 2008, p. 10)

As áreas sem construção se concentram ao redor do que foi construído. Nesse espaço, “ao ar livre”, temos três ambientes definidos: o tanque de areia, o parque e o espaço da casinha. Além disso, existem os corredores paralelos. Observei que, um deles – que fica entre o tanque de areia e a casinha – é usado, pelos bebês, como corredor para apostas de corrida, como pista de corrida de motocas; os bebês que ainda não conseguem pedalar inventam meios de participar da brincadeira: dão impulsos para se locomover, empurram, arrastam, sentam, pegam a motoca de um, trocam de motoca com o outro.



O tanque de areia fica em uma das extremidades desse corredor; não há portão, nem grades separando esse espaço do restante da creche. Mas isso não significa que ele é usado livremente; são raras às vezes nas quais as

crianças podem se utilizar desse espaço sem que, naquele momento, seja o horário destinado à sua turma.

Cercado por três muros – nas duas laterais e no fundo – e uma pequena mureta na parte da frente; é descoberto e preenchido com areia e. Cada turma tem seus brinquedos de areia como baldes, pазinhas, peneiras, potes. Cada vez que vão brincar, as crianças levam os utensílios, e, ao final da brincadeira, levam os brinquedos de volta para a sala.

Os bebês brincam nesse espaço, geralmente, nos primeiros horários da manhã, pois a incidência de sol é menos intensa.

Além das brincadeiras, principalmente a de fazer "comidinha", o momento da areia é repleto de experimentações. Por vezes, eles colocam um punhado de areia na boca, para experimentar seu gosto, passam areia pelo corpo, para sentir sua textura; alguns demoram a sentar-se na areia, outros não gostam de sentir a areia com os pés. Cada um se relaciona com a areia de uma maneira especial, única. Há os que brincam com os utensílios, há os que preferem brincar com a areia pura. E há, ainda, os que não se sentem a vontade em brincar ali. E todas essas opiniões e vontades são respeitadas. (CADERNO DE CAMPO, 28 de setembro de 2011)



Do lado oposto ao tanque de areia temos o parque.

O chão do parque é de terra, sem grama e não há sombra. Neste espaço temos um brinquedo em formato de casinha, feito de madeira. Nela existe uma escada, que dá acesso ao patamar superior, que leva ao escorregador. Já adianto que, para os bebês, a escada da casinha foi um obstáculo que, ao passar dos dias, foi superado!

Claro que a subida e/ou descida dos bebês é sempre supervisionada por alguma docente, não com o intuito de repreendê-los, mas sim, de incentivá-los a conquistar, cada vez mais, sua autonomia.

Depois que sobem, alguns gostam de ficar sentados na casinha, brincando entre si, outros gostam de ficar observando as outras crianças; outros sobem, escorregam, e, rapidamente, repetem os movimentos, de subir e escorregar novamente. (CADERNO DE CAMPO, 22 de Julho de 2011)



No parque também tem um trepa-trepa de ferro e seis balanços, feitos de pneu. Observei que alguns bebês tem preferência por ficar nos balanços; outros preferem explorar as outras possibilidades e querem fazer de tudo: balançar, escorregar, subir e descer, correr, brincar com a terra.

Toda movimentação dessas meninas e desses meninos são acompanhadas pelas docentes, no cuidado em evitar algum acidente. No mais, eles são livres para explorar as possibilidades que aquele ambiente oferece e criar tantas outras. (CADERNO DE CAMPO, 22 de Julho de 2011)

Embora este seja um ambiente bastante utilizado pelas crianças, em sua totalidade não são contempladas algumas especificidades que são fundamentais, como contato das crianças com a natureza, pois, a única árvore que está ali é pequena e não faz sombra.

Este espaço em uma instituição de educação infantil deve contemplar espaços abertos e fechados, brinquedos grandes e pequenos, área verde que não se resume apenas a gramados, mas também áreas arborizadas, com diferentes plantas; com flores; com sombras; com espaços com areia; com terra e água além de outros materiais de diferentes texturas e cheiros, ampliando o horizonte exploratório das crianças, e que permita aos adultos aprenderem juntos com as crianças sobre a complexidade da natureza. (Palmen, apud Guedes, 2010, p.37)

O espaço da casinha fica de frente para a rua; a separação entre a creche e a calçada é feita por um alambrado, o que permite às crianças, enquanto brincam, observar os moradores.

A casinha é feita de madeira e tem, dentro dela, alguns móveis em miniatura, também feitos de madeira. Ao lado dela, tem uma árvore, de porte médio e o gira-gira. Nesse espaço também existem cinco balanços, feitos de pneu.

Pude observar que, muitas vezes, quando as crianças vão brincar neste espaço, a “casinha”, propriamente, não é usada – pois sua manutenção não

está em dia, embora esta seja uma forte reivindicação das docentes. Essa não utilização causa uma grande perda, pois, de acordo com Souza (2002, p.44) “nesse espaço as crianças relacionam-se, imitam-se, criam, inventam e reinventam a realidade vivida por elas”. No entanto, o relacionamento, a imitação, as inventividades das crianças buscam alternativas e ocorrem, de qualquer forma, em qualquer lugar ou momento.

O que acontece, com frequência, é a utilização desse espaço de outras maneiras: as crianças levam diferentes tipos de brinquedos – bonecas, carrinhos, jogos, levam giz para desenhar nas paredes, no chão, brincam no gira-gira, nos balanços.

Em geral, esses espaços são utilizados de acordo com o quadro de horários, ou seja, sem a interação das crianças das diferentes turmas. Raramente são utilizados coletivamente.

Já nos espaços internos, essa relação entre as turmas se dá mais frequentemente, talvez por possibilitar um maior controle sobre a ação das crianças, ou por serem alguns dos espaços onde a circulação, ou permanência, dos meninos e das meninas, é mais constante.

2.2 OS ESPAÇOS INTERNOS.

Como dito anteriormente, o encontro de meninos e meninas, de idades diferentes, bem como das docentes entre elas e delas com crianças de outra turma, acontecem mais intensamente nos espaços internos.

Esses espaços compreendem o refeitório, a sala multiuso, o galpão e oito salas de referência das turmas – quatro compreendem as salas de

Agrupamento III, duas compreendem os Agrupamentos II e duas, os Agrupamentos I.

O refeitório é composto por seis mesas grandes, com dois bancos cada e mais três mesas em forma de “U”, com cadeirinhas que se fixam por ventosas. Nessas mesas, geralmente, são colocados os bebês menores, que ainda não tem firmeza para ficarem sentados nos bancos. Em cada mesa dessas cabem, no máximo, seis bebês.

*Alguns dos bebês já têm a iniciativa de pegar a colher e se alimentar; nesses casos, a docente só dá um apoio, caso a criança necessite ou *solicite* ajuda - digo isso, pois, observei por diversas vezes, quando eles estão comendo sozinhos, e não estão dando conta de saciar sua fome, eles se manifestam, pedindo ajuda, através de gritos, choros, batendo a colher no prato ou levantando a mesma, em direção à docente. (CADERNO DE CAMPO, 25 de Outubro de 2011)*

Durante o momento da alimentação, os bebês podem experimentar e sentir os alimentos da maneira como preferirem.

Pegam os alimentos com as mãos, amassam, passam no rosto, no cabelo; alimentam os amigos, separam os ingredientes que não são agradáveis ao seu paladar. As docentes não reprimem, em momento algum, as ações das crianças para tentar evitar que eles se sujem e, muito menos, obrigam as crianças a comer aquilo que não lhes agrada. (CADERNO DE CAMPO, 25 de Outubro de 2011)

Vale ressaltar que o refeitório não comporta o número total de crianças ao mesmo tempo, sendo, portanto, os momentos de refeição também separados por horários.

Ao lado do refeitório temos a sala que foi denominada pelas crianças que frequentaram a creche em 2006 de sala “Plim-Plim”. A proposta desse espaço é de ser um ambiente diferenciado, que favoreça a imaginação e a fantasia das crianças.

Na sala existe uma arara de roupas e um baú com inúmeras fantasias e também alguns acessórios como bolsas, coroas e óculos. Com esse material as crianças criam e interpretam personagens das histórias que são contadas para elas ou que fazem parte do seu repertório pessoal.

Há jogos diversos, bonecas e livros, que ficam guardados em um armário, ao alcance das crianças. Há, também, um aparelho de som, uma televisão, um aparelho de DVD e um de videocassete.

Contudo, muitas das turmas que utilizam esse espaço o fazem como sala de vídeo, deixando de lado a proposta do ambiente *multi* – proposta essa discutida com todas as profissionais da creche. Poucas são as docentes que vão para esse espaço com a sua turma e propõem uma brincadeira diferenciada, ou as deixam livres, sem o uso massivo da televisão.

Existe por parte de algumas docentes, uma luta bastante grande, em manter a sala dividida em cantinhos, afirmando assim, a ideia de ambiente *multi*, uma vez que, de acordo com Souza (2002, p. 64) “respeitar a criança, também é, proporcionar-lhe um espaço bem organizado, onde possa vivenciar suas experiências, movimentar-se, expressar-se e produzir a cultura infantil.” Porém, não são todas que colaboram com a arrumação/manutenção do ambiente desta forma. No entanto, esse descompromisso pode ser fruto da falta de conversa, de informação, de formação continuada que de subsídios que indiquem a necessidade de se oferecer um ambiente organizado para as crianças, distanciando o pensar do fazer.

As docentes, muitas vezes organizam os espaços, ou então, eles já são construídos, com a intenção de que as crianças sejam sempre vistas pelas adultas. [...] A criança pequeninha como produtora de cultura e com o direito de viver sua infância, necessita de um ambiente que instigue a curiosidade, as descobertas, criatividade e ao movimento. (Ruela, 2011, p. 40)

Além disso, as reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC) reuniões de pais, as formações continuadas, as reuniões do conselho de escola, são realizadas nesse ambiente, desorganizando o que havia sido pensado para as crianças e restringindo o uso.

Saindo da sala multiuso, estamos no galpão, que é o maior ambiente de convivência dentro da creche. É nele que todos os profissionais da creche e as crianças podem se encontrar e se relacionar. É o espaço onde as trocas mais intensas acontecem.

Um espaço de vida deve proporcionar espaço para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza em que esta atividade encerra, entre fantasias e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidade, invenção, convites à brincadeira e outras manifestações e expressões culturais. (Prado, apud Souza, 2002, p.66)

Quando ocupam o galpão, as crianças levam jogos, bonecas, giz, bola; criam e recriam brincadeiras; por isso, considero este ambiente como verdadeiramente *multi*, pois quando ele é ocupado pelas crianças, é ocupado também por diversas formas de expressão, diversas brincadeiras, que acontecem ao mesmo tempo, diversas ideias, criações e possibilidades.

O espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas [as crianças]. O espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e [...] das crianças. (Gandini, 1999, p.151)

Observei que os bebês, assim como as crianças maiores, ocupam todo o galpão, brincando, se expressando, explorando.

Enquanto alguns correm, outros andam de motoca; outros preferem brincar com peças de montar, que são disponibilizadas pelas docentes, os que brincam com e nos "brinquedões de plástico" que

ficam ali. Outros gostam de desenhar. Há ainda os que pedem colo ou preferem ficar bem próximo a alguma docente. Enquanto brincam, escuta-se gritos, risadas, choros, palmas, balbucios. (CADERNO DE CAMPO, 24 de agosto de 2011)

Eles ficam “soltos”, tendo a opção de escolher com o que, ou com quem, desejam brincar. Algumas vezes, as docentes aproveitam o espaço, para cantar uma cantiga de roda, pra dançar junto com os bebês; e, nesses momentos, os meninos e as meninas participam, apenas, se sentirem vontade. Nada é forçado.



É no galpão também que acontecem as festas de aniversário – sempre na última sexta-feira do mês – e outros momentos coletivos que, eventualmente, são planejados, como apresentação de teatro ou de música.

Saindo do galpão, podemos seguir pelo corredor que dá acesso às salas. São quatro salas de cada lado, todas com a mesma metragem; todas com janelas na altura das crianças e com uma grande porta de correr, ao fundo da sala, que dá acesso aos outros espaços. Com exceção das salas dos dois Agrupamentos I, todas as salas têm lousas em uma das paredes.

Cada sala é disposta de uma maneira e contém brinquedos, objetos e materiais diferentes, tudo depende da concepção de educação que cada grupo de docentes tem, já que, as docentes do Agrupamento III dividem sala (em períodos opostos) e nos Agrupamentos I e II, cada docente divide espaço, saberes e práticas com, no mínimo, mais uma docente.

Antes de iniciar a organização do espaço da sala, é necessário que o professor reflita sobre os princípios básicos que regerão a sua ação educativa e a maneira pela qual poderão concretizar-se na prática da sala, tornando, assim, o ambiente coerente com os princípios escolhidos. (Zabalza, apud Souza, 2002, p. 23)

O espaço físico que compreende a sala de referência dos bebês é descrito e analisado em um item a seguir.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO-ESPAÇO DO CEMEI

Durante o dia a dia no CEMEI, as turmas têm seus momentos de brincadeira em cada espaço garantido por uma divisão de horário, feita no início do ano. Em média, as crianças podem permanecer 30 minutos em cada ambiente. Quando os horários foram pensados, havia a preocupação em garantir que, ao menos uma vez na semana, as crianças tivessem diferentes lugares para brincar. Além disso, a divisão de horários colabora na dinâmica de convivência das diferentes turmas, na creche.

A separação dos horários de parque, galpão, tanque de areia também é defendida por algumas docentes com o argumento de que, a quantidade de crianças ocupando o mesmo espaço, ao mesmo tempo, torna-se perigoso, não considerando, mais uma vez, uma necessidade real das crianças, que é a de estar entre seus pares.

Contudo, mesmo havendo essa divisão, por vezes, as crianças criam meios para poder estar com as crianças que não são da sua turma, que têm idades, ideias e brincadeiras diferentes. Elas demoram para deixar o espaço e voltar para a sala de referência, pedem para ir ao banheiro e, aproveitam, para circular por outros lugares. Os bebês fazem essa transgressão quando encontram a porta de alguma sala aberta – principalmente se forem das salas do Agrupamento III. Eles entram, observam toda a movimentação das crianças maiores, depois voltam para onde a sua turma está.

As crianças não pareciam respeitar com rigor ou naturalmente a divisão e a separação determinada, tampouco pareciam confirmar as pré-noções a elas atribuídas; pelo contrario, as experimentações intensificavam-se e diversificavam-se no estabelecimento de relações das crianças com outras crianças, com outros adultos, com novas disputas e confrontos, com novas alianças, com outros adultos, com novas disputas e confrontos, com novas alianças, descobertas e possibilidades. (Prado, 2009, p.106)

E, além das crianças, algumas docentes também desconsideram a separação dos horários, levando diferentes turmas para ocupar o mesmo espaço. Muitas vezes aproveitam para fazer uma brincadeira dirigida; outras tantas vezes, ficam juntas para permitir que haja o intercâmbio entre os meninos e as meninas, na troca de experiências e para a convivência das diferenças.

O espaço físico e a forma como está organizado é revelador da pedagogia adotada na educação infantil: para o controle ou para expressão, criatividade e movimento; demonstrando em sua

organização, seu caráter de disciplina ou de liberdade de criação. (Ruela, 2011, p. 39)

Os dois Agrupamentos I vivem intensamente as possibilidades que essa relação entre diferentes turmas pode oferecer, pois compartilham diversos horários durante o período de permanência dos bebês na creche.

Através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não-explorada. (Gandini, 1999, p.151)

A trama de relações, construções e divisões que é tecida, todos os dias, num ambiente que é por excelência coletivo como a creche é, sem dúvida, bastante complexa. As justificativas para as divisões/separações das crianças, que buscam deixá-las cada uma, a realizar suas ações e suas criações somente em sua respectiva turma, não contemplam as necessidades do convívio, entre as diferentes possibilidades e realidades, que é naturalmente demandado pelas meninas e pelos meninos.

A criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil. (Faria, 2007, p.78)

É em momentos como esse que notamos que, infelizmente, as vontades e “achismos” dos adultos se sobrepõem às especificidades das crianças sem que essas sejam consultadas previamente.

2.4 O ESPAÇO E O TEMPO DOS BEBÊS NA CRECHE

Na creche onde realizei a pesquisa existem dois Agrupamentos I. A estrutura de ambos é praticamente a mesma, porém, farei a descrição somente da sala em que estão os pequeninhos e as pequeninhas, que por mim foram observados, e que é, também, é a turma na qual sou docente.

Adentra-se a sala destinada aos bebês por uma porta de madeira, que tem acoplado, um portão de ferro, com metade da sua altura, que, geralmente, fica fechado. A fechadura do portãozinho fica em uma altura confortável para as crianças; principalmente os bebês maiores já se apropriaram da ação de abrir e fechar o trinco. Quando vamos da sala para algum outro lugar, são eles próprios que abrem e fecham o portão, para que a turma toda passe.

O chão da sala tem uma boa parte do seu perímetro forrado por um tapete colorido, de EVA²⁰; em uma das paredes tem um espelho grande, que fica na altura das crianças, e que permite a elas saber que “o nosso rosto pode virar outros rostos, outros humores, que podemos nos transformar em vários personagens pode ser, no mínimo, estimulante e tanto o é para adultos quanto para as crianças” (Souza, 2002, p.56)

Existem dois armários com portas e um armário aberto. No armário aberto ficam os ursos de pelúcia, ao alcance das crianças. Os armários com portas não ficam trancados e uma parte dos brinquedos e os livros podem ser alcançados por elas.

Assim, muitas vezes, os pequeninhos e as pequeninhas abrem e fecham as portas dos armários, procurando outras possibilidades

²⁰ Material emborrachado.

na exploração de diferentes brinquedos, formas, cores, materiais, pegam livros. (CADERNO DE CAMPO, 30 de Agosto de 2011)



Tem um “brinquedão” de espuma, que é disposto em diferentes posições, formando obstáculos para as crianças. E elas próprias, sempre que querem, modificam a posição das peças, criando outras possibilidades e outros desafios. Tem vezes que as peças servem de banco, às vezes servem de esconderijo, às vezes servem de apoio, o que demonstra o quão inventivos e criativos são os bebês, utilizando a imaginação e recriando brincadeiras.

Na sala existem duas janelas grandes, que ficam na altura dos bebês, o que lhes permite olhar o que está acontecendo do outro lado. Porém, a visão fica um pouco comprometida, em função da grade que cerca as janelas do lado de fora.



Ao lado das janelas tem uma grande porta de correr, que separa a sala do solário. O solário é cercado por uma mureta e não é coberto. A porta de correr só é fechada no momento do sono, ou seja, no resto do período os bebês podem ir e vir a hora que bem entenderem. É no solário que, geralmente, brincam com guache, desenham nas paredes, no chão, brincam com água.

Algumas crianças pequenas pintam durante um espaço de tempo curto. Talvez apenas alguns minutos, outras talvez pintem por mais tempo. Cada uma tem sua própria percepção. Toda pintura é algo inédito, nunca foi feito antes. Aquela forma especifica naquela determinada cor. (Holm, 2007, p.24)



Observei que, além dessas produções, no solário também acontecem entrosamentos com as crianças maiores, que vem nos visitar diariamente - espontaneamente, sem a intencionalidade ou planejamento das docentes - e outras tantas brincadeiras que são construídas e arquitetadas por eles e elas constantemente. (CADERNO DE CAMPO, 29 de Junho de 2011)

A sala de referência dos bebês é uma suíte. No banheiro existem duas pias, que embora sejam baixas, não se adequam a altura de alguns bebês. Tem um vaso sanitário para criança, os colchões usados no momento do repouso, dois trocadores e duas cubas com chuveiros. Os berços que existiam ali foram desmontados e guardados no almoxarifado, portanto, as crianças repousam em colchonetes, que são dispostos no chão.



Embora os bebês passem a maior parte do tempo nesse ambiente, não significa que eles não saiam para outros espaços. As docentes buscam levá-los a todos os cantos do CEMEI, para que assim, além da apropriação dos espaços, eles se apropriem também das diferenças e das dinâmicas que compõem o dia a dia da creche, conheçam os outros sujeitos e sujeitas que compõem esse coletivo.

Os centros de educação infantil evocam convívio, encontros e desencontros, assim permitindo confrontos (e também conflitos) que proporcionam trocas entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos. (Faria, 2007, p.77)

Ou seja, os bebês observados não ficam isolados do restante das crianças.

No início do ano, alguns bebês não andavam e, para garantir a movimentação desses pela creche, era utilizado um carrinho. Contudo, esse artifício foi descartado em meados do mês de Junho, quando a maioria dos bebês já havia se apropriado do ato de caminhar.

Independente do meio de locomoção – de carona no carrinho, engatinhando, andando – desde o princípio, os pequeninhos e as pequeninhas perambulam pela creche. Saem para os momentos de refeição, para brincar, para explorar outros ambientes, indo além da sala de referência. Esses momentos são sempre observados ou acompanhados por alguma docente da turma, para evitar que se machuquem.

Essa movimentação permitiu que, mesmo durante o processo de adaptação, os bebês se relacionassem com as crianças de outras idades, de outras turmas, com as outras docentes e com os funcionários da creche em geral. Mesmo em momentos mais movimentados como as festas de aniversário, eles estão lá, participando com todas as outras meninas e meninos.

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. (Tardos e Szanto, 2004, p.41)

O solário, possivelmente, é um meio encontrado de manter os bebês alheios às movimentações diárias, que acontecem na creche. Sua finalidade primeira é garantir um espaço para que os bebês tomem seu banho de sol. Porém, sendo o Brasil um país onde o sol se faz presente praticamente o ano todo, ter um espaço reservado para este fim não se faz necessário.

Assim, os bebês têm a possibilidade de brincar no tanque de areia, de balançar nos pneus, de escorregar no escorregador, de explorar os corredores, tendo as motocas como meio de transporte, ou cavalgando em seus majestosos cavalos de pau, ou com suas próprias pernas, ou no colo de

alguma docente. Brincam de roda, cantam, dançam e pulam, onde quer que estejam.

3. OS BEBÊS NA CRECHE

3.1 A INSERÇÃO DOS BEBÊS DA CRECHE

Para amarrar as discussões feitas até aqui, trago alguns apontamentos que dizem, diretamente, sobre o cotidiano dos bebês na creche. Durante minhas observações notei que esse cotidiano se divide, basicamente, em momentos que compreendem os momentos de acolhida, de higiene, de alimentação, o momento do descanso e os momentos de brincadeira, que são intrínsecos à todos eles.

Enfatizo dois momentos: a chegada desses pequeninhos e dessas pequeninhas nesse ambiente, que emana convívio, partilha, descobertas e os momentos dos bebês entre eles, legitimando assim essas potencialidades, resultado do coletivo infantil, formado por crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Chego neste momento à discussão sobre a necessidade que observei em se consolidar um olhar mais atento e menos preconceituoso em torno das ações que envolvem os bebês, na creche.

Quando pensamos nos bebês, o que nos povoa a mente são imagens de pessoas que necessitam de cuidados especiais, de atenção, carinho, de alguém que os alimente, que os deixem limpos.

Pensamos, também, na dificuldade que temos em estabelecer um diálogo, já que ainda não verbalizam; de interpretar aquilo que, para o universo adulto, é o único meio de comunicação: o choro. Estão chorando de fome? De dor? Estão desconfortáveis? Querem colo?

Esses bebês, tão envoltos de dúvidas, de descobertas e de mistério começam a fazer parte do coletivo da creche a partir dos 04 meses. Chegam e encontram um novo ambiente, com outras crianças, sem colo de mãe, com diferentes adultas, sem uma referência familiar.

Fazer parte do dia a dia da creche é uma mudança bastante relevante na vida de qualquer criança. Em se tratando dos bebês, essa mudança é ainda mais significativa. O convívio na creche permite o contato com outras crianças, o envolvimento com situações, brincadeiras e relacionamentos que, fora de um ambiente coletivo e repleto de movimentos, não acontecem. É na creche também que os bebês se veem envoltos pela partilha, pela divisão: dividem a atenção das docentes, dividem brinquedos, espaços e, principalmente, momentos.

E é por isso que, o processo de inserção²¹ é tão importante e merece ser pensado e respeitado com muito cuidado. Algumas atitudes, bastante simples, podem tornar esse momento de separação – que é momentâneo, mas que não deixa de ser sofrido – menos doloroso.

Uma delas, senão a fundamental, é a construção da confiança mútua entre os bebês, suas famílias e as docentes. Permitir a permanência dos pais ou familiares, junto às crianças, durante o processo de inserção é um bom começo. Assim, desde o início, a interação entre esses três grupos, pode ser compartilhada, conversada e analisada. Além disso, ter uma figura familiar, acompanhando os primeiros dias naquele ambiente repleto de novidades,

²¹ O termo “inserção” aparece aqui, como referência ao texto de Susanna Mantovani e Nice Terzi: “A inserção”. No Brasil, o termo comumente usado, de mesmo significado, é “adaptação”.

garante ao bebê uma segurança, um conforto de que ali, tudo ficará bem.

A presença de uma figura familiar à qual a criança seja fortemente apegada (a mãe, o pai ou quem cuidou dela) é certamente uma condição importante para que a criança aceite com alegria e curiosidade o novo ambiente e esteja disponível a estabelecer novos relacionamentos. Se isso acontece, deixando-lhe o tempo necessário, é evidente que a separação será mais fácil e menos dolorosa. (Mantovani e Terzi, 1998, p. 176)

A permanência dos bebês na creche gera insegurança e receio, tanto das crianças, quanto de seus familiares. Esses sentimentos, pouco a pouco vão se dissolvendo, dando lugar à confiança, à segurança.

A construção da relação entre os pequeninhos e as pequeninhas, junto às docentes pode, muitas vezes, incitar nas famílias, momentos de ciúmes. É papel da docente, ao perceber a existência desse sentimento, aproximar as famílias cada vez mais do cotidiano da creche, passando confiança, conversando, mostrando-se disponível para responder dúvidas e, principalmente indicando que de maneira alguma, ela está ali para substituir o papel de seus familiares, como anunciam as pesquisadoras Susanna Mantovani e Nice Terzi.

O papel da educadora com a criança é rico, mas *diferente*, feito para mediar outras experiências de conhecimento do ambiente, de jogo, da vida em grupo; enfim, um relacionamento “quente”, porém mais *cultural*, ou seja, *profissional*. Neste sentido, a educadora não é o substituto materno, mas um pólo externo à família, aliado e não rival dos pais. (Mantovani e Terzi, 1998, p. 180)

Observei que a construção dessas relações entre as famílias e as docentes, entre as docentes e os bebês acontece em um ambiente acolhedor, com elementos que farão parte do dia a dia das crianças na creche, como livros e brinquedos, que despertem a curiosidade e o interesse dos meninos e meninas.

A sala dos bebês contém, essencialmente, materiais que dão a eles, a possibilidade de ter contato com o diferente, aquilo que ainda é desconhecido. Diferentes texturas, tecidos, formas, cores, cheiros, aromas. Os bebês conhecem e sentem o mundo através de seu corpo e para que esses sentidos e conhecimentos sejam aguçados materiais diversificados precisam ser disponibilizados.

Sobretudo interessa oferecer às crianças todo tipo de materiais naturais, que normalmente não estão ao seu alcance, com o propósito de proporcionar-lhes uma oferta o mais ampla possível de experiências sensoriais. (Majem e Ódena, 2010, p. 12)

A permanência dos bebês na creche vai sendo gradativamente estendida. De semana em semana, passam horas a mais e vivem situações que, no geral, vão compor o seu dia a dia na creche: os momentos de refeição, as idas ao parque e aos outros espaços da creche, o momento da higiene, do descanso. Essa gradação se faz de acordo com o que o próprio bebê demonstra, ou seja, se as docentes sentem que ele/ela ficou bem, brincou, explorou, aceitou alimento, no dia seguinte, ele/ela fica um momento a mais.

Pude observar que o período de inserção se estende, pelo menos, até o meio do primeiro semestre – meados do mês de Março. Alguns bebês se adaptam tranquilamente, sentem-se confortáveis desde o principio e logo, já ficam o dia todo. Outros sofrem um pouco mais e vão conquistando a segurança de fazer parte daquele coletivo com mais tempo.

É obviamente verificável um certo desconforto e mal-estar por parte das crianças, devido à separação dos familiares e à introdução em um ambiente desconhecido, assim como se expressa por solicitações de conforto e contato com os adultos [...] Esses aspectos tendem pouco a pouco a ser substituídos por um comportamento mais ativo, também individual, e pelo progressivo referir-se ao adulto mais como mediador de conhecimento sobre a vida da creche do que como aquele que consola. Esses comportamentos jamais predominam, pelo contrario, são amplamente minoritários já desde os primeiros

momentos, em relação a um forte interesse pela presença e atividade das outras crianças, e em relação à vontade e capacidade de interagir com estas. Essa expressão de sociabilidade direcionada às crianças cresce com o tempo e se desenvolve lentamente em direção a uma maior participação na atividade e nas brincadeiras, tanto das crianças sozinhas quanto de todo o grupo. (Musatti, 1998, p. 192)

Embora seja importante e mereça ser respeitado, muitas vezes as etapas da inserção dos bebês é bruscamente alterada. Algumas famílias não têm possibilidade de buscá-los em horários “quebrados”, como no meio da manhã ou no meio da tarde. E assim como são consideradas as necessidades dos pequeninhos e das pequenininhas, também são consideradas as necessidades das famílias que, precisando ter que trabalhar, confiam o cuidado e a educação à creche.

Além de ser importante no acolhimento dos bebês, durante a inserção, pude perceber alguns traços, algumas “manias” que estes têm como, por exemplo cobrir o rosto para descansar com a fralda de pano; ou que, preferem beber água ao invés de suco; se gostam de dançar, se preferem ficar observando as movimentações.

Ao adulto cumpre estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente, pois esse diálogo somente poderá ocorrer com a materialidade do corpo capaz de expressar desejos, gostos, aflições. Está é uma linguagem esquecida, mas que pode ser reavivada no calor da disposição para com a vulnerabilidade do outro, o bebê, mas também e para com a fragilidade do adulto [...] Os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo. (Richter e Barbosa, 2010, p.87)

Percebi que esta gestualidade, que torna os meninos e as meninas ainda mais singulares, aumentam, proporcionalmente com o estreitamento das relações que são cultivadas, dia após dia, na convivência entre os pares, entre eles com as docentes e entre eles com o restante dos personagens que

compõem a creche, garantindo-lhes um sentimento de pertencimento, de harmonia, neste lugar.

As crianças, para se conhecerem e conhecerem o mundo, se relacionam e produzem cultura, investigando e inventando coisas, descobrindo e imaginando. Assim, não separam o pensar do fazer, não separam a experiência do saber, tudo faz parte desse universo de invenções e descobertas. (Ruela, 2011, p. 77)

E é nesse espaço, no qual gradativamente vão se sentindo pertencentes, que esses pequeninhos e essas pequeninhas brincam e, brincando, descobrem e recriam o mundo.

3.2 BRINCANDO, DESCOBRINDO, PRODUZINDO CULTURA INFANTIL.

Pois a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. (Tardos e Szanto, 2004, p. 35)

Foi o convívio diário, o olhar atento e as leituras das pesquisas que estão sendo desenvolvidas sobre os bebês, que me fizeram ter a certeza de que eles são criativos, inventivos e podem ser entendidos, quando se comunicam, mesmo sem o uso de palavras. Criam situações e brincadeiras, quando superam situações desafiadoras, nos constantes momentos de construção de suas impressões sobre o mundo ao seu redor.

Os pequenos agem e brincam com tudo o que está a seu alcance, e que, à vezes, sua necessidade de “xeretar” provoca a resistência do adulto; mas sabe também que esse aparente excesso de atividade é necessário para a formação da criança e que, infelizmente, com muita frequência há adultos pouco preparados que empobrecem a atividade dos pequenos, seja proibindo, seja proporcionando objetos pouco adequados, seja negando a oportunidade de entrar em contato com tudo aquilo que é necessário para seu desenvolvimento. (Majem e Ödena, 2010, p. xv)

O grupo de bebês que foi observado é composto por 17 crianças, sendo 7 meninos e 10 meninas, com idades que variam dos 4 meses aos 2 anos. Brincadeiras de faz de conta, de esconde-esconde e momentos de experimentações são as ações que mais fazem parte do dia a dia dessas crianças, que estão descobrindo o mundo, construindo relações, impressões e opiniões em relação a tudo que as cercam.

Assim como o cuidar e o educar, indissociáveis nessa faixa etária, também é o brincar e o saber. As brincadeiras contêm, além do caráter de diversão, os propósitos de convivência em grupo, de trocas, de divisão de objetos, de descobertas coletivas.

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (Kishimoto, 2009, p. 1)

Nesta turma de bebês, onde fiz as observações, as docentes interferem o mínimo possível, durante os momentos das crianças entre elas. As interferências maiores se davam em casos como o de evitar que algum acidente ocorresse. Do contrário, as crianças tinham a liberdade de circular pelo espaço, brincando com quem e como sentissem vontade.

O bebê, pelo que faz na direção de seus movimentos e na aquisição de experiências sobre ele mesmo e sobre o seu entorno – sempre a partir daquilo que consegue fazer – é capaz de agir adequadamente e de aprender de maneira independente. Para o desenvolvimento da

independência e da autonomia da criança, é necessário – além da relação de segurança – que ele tenha a experiência de competência pelos seus atos independentes. A intervenção do adulto, ensinando ou simplesmente interferindo nos movimentos e nos jogos do bebê, não apenas perturba a situação de independência, substituindo o interesse do bebê por seus próprios objetivos como também aumenta artificialmente a dependência da criança. (Falk, 2004, p. 31)

Houve momentos que, para incrementar a brincadeira, foram disponibilizados objetos diversos, coloridos, alguns moles, outros mais duros. Bonecas de todos os tamanhos e cores, bichos de pelúcia, miniaturas de carros, utensílios domésticos; peças de encaixe, livros de pano, de papel. Em outros momentos, foram feitos circuitos, com barreiras, para que as crianças subissem e descessem, entrassem e saíssem, passassem por cima, por baixo. Outros momentos, os pequeninhos e as pequeninhas manusearam guache, massinha, giz de cera, giz de lousa.

Quando a criança não está rodeada de brinquedos “inoportunos” que se movem ou produzem ruídos a cada gesto involuntário que faz, e quando está confortável, livre em seus movimentos, então, sua atenção e seu interesse se organizam no ritmo exato de sua maturidade, no nível que corresponde ao estágio de seu crescimento. (Tardos e Szanto, 2004, p. 39)

Notei que, durante os momentos de brincadeira, pequenos grupos se formam, de acordo com o interesse de cada um. Enquanto brincam, também se estranham, na disputa por algum brinquedo, mas também compartilham uma descoberta. O dinamismo e a diversidade em um grupo de crianças pequeninhas é muito grande e contemplar a todos, de uma única vez, é quase impossível. Enquanto alguns dançam, outros querem os livros, outros preferem ficar deitados, outros correm.

As crianças *não* são indiferentes à presença, atividade e sentimentos das outras crianças; elas *não* consideram seus coetâneos somente como obstáculo ao desenvolver de sua própria atividade, desejos e afetos; com eles *entrelaçam* atividades, jogos e relações afetivas de acordo com processos de sociabilidade que possuem tanto aspectos de semelhança quanto de diversidade. (Musatti, 1998, p. 200)

Há ainda uma relação bastante peculiar entre os bebês maiores para com os menores. São beijos, abraços, mãos dadas auxiliando no caminhar, a ajuda no momento de alimentação. Percebemos assim que, mesmo sem falar, as crianças estabelecem vínculos de amizade e de cuidado uns com os outros.



É durante os momentos de brincadeira e de descobertas que os bebês despertam para ações autônomas. Observei que as docentes os incentivam a levantar, quando caem depois de pisar em algum brinquedo, quando dão indícios de que vão engatinhar, quando deixados livres, no chão, para explorar os objetos que estão espalhados pela sala, quando fazem menção de descer do banco do refeitório, após as refeições, sentindo-se seguros, os pequeninhos e as pequenininhas partem em busca de seus próprios movimentos.

O planejamento tem como indicação oportunizar às crianças diferentes experiências. Não existe um plano diretivo a ser seguido, ao contrário, pode-se supor que as professoras seguem as crianças e não seus planos. (Malaguzzi apud Oliveira, 2011, p. 132)

Sendo assim, há a necessidade em se planejar as ações que serão propostas à esses meninos e essas meninas, tornando os momentos de brincadeira, em momentos de descobertas, propiciando, também, a autonomia.

A produção de cultura pelos pequeninhos e pelas pequenininhas acontece, o tempo todo, no parque, na sala, andando de motoca – o que não descarta as criações durante outros momentos, como o da alimentação, o da troca de fraldas e mesmo os momentos que antecedem o descanso.

A concepção de culturas infantis refere-se a uma lógica particular acionada pelas crianças a todo o momento para dar sentido às suas experiências, suas formas de pensar e de sentir, específicas na infância, das crianças e seus pares, distinta das dos adultos, mas não independente destas. (Sarmiento, apud Canavieira e Caldeiron, 2011, p. 156)

Nos momentos de alimentação, eles podem explorar as texturas, as cores, os cheiros e os sabores que cada alimento tem. Enquanto se alimentam, ou são alimentados, eles sentem tudo aquilo que está sendo oferecido: o arroz,

o feijão, a banana, o fubá, já que “as crianças põem-se a explorar o material e, muito rapidamente, a atividade de uma delas desperta o interesse da outra, que começa a imitá-la, a “fazer como”. (Verba, et al., 2011, p. 57)

Ao mesmo tempo em que comem, os bebês experimentam os alimentos de outras maneiras: amassam, passam no rosto, no cabelo. Colocam na boca, rejeitam. Durante o momento da alimentação, as experiências sensoriais são intensas. Basta um deles, iniciar o processo de experimentação que, em seguida, outros tantos estão fazendo o mesmo. (CADERNO DE CAMPO, 26 de maio de 2011)

O momento da troca de fraldas é um momento especial, que requer atenção e não ser visto, apenas, como um breve momento de higiene. Observei que, no contínuo movimento que envolve a turma dos bebês, é difícil ver as docentes conseguindo brechas para dar uma atenção mais direcionada à determinada criança. Por isso, aproveitam esse momento – do banho, da troca de fralda – para estabelecer um contato direcionado, tendo um tempo só com aquela criança para conversarem, para dividirem conhecimentos, surpresas.

A criança pode perceber que há momentos durante o dia nos quais a educadora apenas está por conta dela, cuida especialmente dela. Fala com ela, escuta-a, espera a sua resposta e reage à sua resposta. (Hevest, 2004, p. 49)

É também o momento em que a criança descobre mais sobre o seu corpo e suas diversas possibilidades de comunicação.

Enquanto Luiza vai sendo trocada, a docente fala sobre seus braços, suas mãos, seus pés. Conversa sobre situações que aconteceram, naquele dia, até aquele momento. Faz carinho, cosquinha. As respostas dadas por Luiza são risos, movimentos com

as pernas, expressões faciais, balbucios. (CADERNO DE CAMPO, 15 de Agosto de 2011).

Os pequeninhos e as pequeninhas conseguem transformar objetos ou situações, pré-significados ou pré-estabelecidos, em outros, construindo novas possibilidades.

Na sala existem três cavalinhos de plástico²², que servem como brinquedo de balanço, para frente e para trás. Brincam nos cavalinhos Fernanda, Ricardo e Heloísa, formando um círculo, onde um pode observar a movimentação do outro. Balançam por um curto período de tempo quando Heloísa o resolve propor outra possibilidade de brincadeira: a de balançar em pé, no cavalo, ao invés de ficar sentado - que é o convencional. Convida os amigos com olhares, com sons. Assim que percebe o convite da amiga, Ricardo faz o mesmo e, depois de algum tempo, incrementa a ação fazendo barulhos com a boca, imitando o som de uma moto. Fernanda observa os amigos, mas prefere continuar balançando, sentada. (CADERNO DE CAMPO, 18 de novembro de 2011).

Nota-se assim, que no brinquedo eles iniciam uma brincadeira, reproduzindo o esperado, brincando de cavalinho. Momentos depois, fazem uma interpretação e recriam brincando de motoca. É brincando que a criança estabelecesse este diálogo entre a cultura adulta e a cultura infantil, com imaginação, criação e invenção.

²² Neste trabalho não será discutido o lastimável uso excessivo de materiais, brinquedos e utensílios de plástico que são utilizados, cotidianamente, nas creches e nos centros de Educação Infantil.



Outra situação:

As docentes colocaram uma longa tira de papel no chão e deixaram à disposição das crianças, uma caixa com giz de cera coloridos. Rapidamente, todos se dirigiram à caixa e pegaram uma, duas, quantas cores possíveis, e iniciaram a criação da obra de arte (que, mais tarde, seria exposta no corredor da creche). Um grupinho aqui, outro acolá, e, aos poucos, a superfície do papel - bem como alguns pontos no chão da sala - foram sendo coloridos. Kaike

levantou e foi buscar um carrinho, que estava no canto da sala. Voltou para perto do papel que se transformou em um caminho, por onde o carrinho passava. Enquanto as outras crianças pintavam, ele seguia entretido, empurrando o caminho colorido, que ajudou a construir. (CADERNO DE CAMPO, 06 de Julho de 2011).



Verificamos, assim, a inventividade que possuem os bebês. Conseguem enxergar além daquilo que está pré-significado, pré-determinado. O cavalinho de balanço, da primeira situação, se transformou rapidamente em uma moto. O papel, que foi dado com o propósito de ser colorido, recebe outro sentido.

Durante esses momentos de brincadeira, de faz de conta, pude observar vários aspectos que ajudam a afirmar que os bebês compreendem sim, o mundo ao seu redor, e conseguem criar situações com os objetos e condições que lhes são oferecidas.

Thais pega sua boneca de pano preferida e uma almofada e caminha até um canto da sala. Coloca a almofada no chão e a boneca em cima da almofada. Senta ao lado da boneca e, com leves tapinhas ritmadas, nana a boneca, da mesma forma como fazem as docentes, na hora do descanso. Ficou ali um curto período de

tempo. Levantou, deixou a boneca deitada na almofada e saiu, procurando outra coisa pra fazer. (CADERNO DE CAMPO, 20 de Junho de 2011).

Esses momentos contêm muito daquilo que os pequeninhos e as pequeninhas percebem e captam, dos movimentos e da sociedade, que estão ao seu redor. Representam ações cotidianas, como os momentos de alimentação, quando alimentam seus amigos, as bonecas, os ursos de pelúcia. Representam situações que vivenciam com seus familiares, como o andar de moto.

São situações reais que, nas mãos e na imaginação dos bebês, recebem novas e inusitadas configurações, reconfigurando-se como momentos de construção de cultura infantil, pois além de interpretarem, recriam a cultura adulta, estabelecendo desta forma uma relação de reciprocidade entre a cultura infantil e a sociedade.

O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (Corsaro, 2009, p. 31)

Durante esses momentos de brincadeiras, de descobertas, podemos perceber e entender os meios de comunicação dos bebês. Sem palavras, eles nos fazem saber se estão interessados por aquele objeto, se querem aquele livro, se não gostaram da atitude de um amigo, se querem colo. Interação com outras crianças, com os adultos, enfim, com o mundo ao seu redor e a principal ferramenta, para que essa interação aconteça, é seu corpo.

São os olhos, os gestos, o choro, o sorriso, as expressões faciais, o contato físico. Todos estes elementos compõem o conjunto de meios comunicativos que os bebês dispõem.

Durante minhas observações percebi a necessidade em se construir um olhar mais atento, mais sutil, que consiga perceber, entender e atender às solicitações feitas. E esse olhar se constrói a partir do momento em que se está junto com eles, dividindo situações, momentos, sentimentos e descobertas, permitindo que eles nos ensinem a interpretar esses sinais que são mais intensos e mais íntegros do que as palavras.

Para que isso aconteça e para que se construa, de fato, um relacionamento com os pequeninhos e as pequeninhas, observei a necessidade de a docente ficar olho à olho, coração com coração, com a criança, deixando de lado a postura vertical, hierárquica – adulto x criança -, vendo e considerando a criança como igual e não como um sujeito que virá a ser.

3.3 O CUIDADO E A EDUCAÇÃO DOS BEBÊS

A educação e o cuidado das crianças, que são indissociáveis dentro de espaços públicos educativos, merecem uma atenção especial e, gradativamente, tem havido uma ampliação de estudos nesta área. Assim, a partir das pesquisas das autoras já citadas, a produção de culturas infantis tem se tornado cada dia mais visível; tais produções implicam em construções de políticas públicas que, de fato, atendam às especificidades da infância.

Contudo, há muito que fazer para que, de fato, se instaure uma pedagogia voltada para as crianças pequenas.

Isto é, apesar dos bebês e das crianças bem pequenas estarem presentes na educação infantil, as propostas político-pedagógicas ainda mantêm invisíveis as suas particularidades e não têm dado atenção as especificidades da ação pedagógica nas escolas de educação infantil. (Barbosa, 2011, p.1)

E em se tratando de crianças de 0 a 3 anos as especificidades são mais distintas. Como lidar com seres humanos de pouca idade, que se utilizam das múltiplas linguagens para se comunicarem, que estão descobrindo o mundo ao seu redor, tendo como principal e fundamental ferramenta, seu corpo?

O primeiro passo é considerar os bebês como sujeitos de direito, que fazem parte de uma sociedade e tem sua própria história.

Direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Quando as crianças são tomadas como seres capazes elas se tornam protagonistas no projeto educacional. Essa é uma mudança paradigmática na compreensão da educação dos bebês, pois se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia. Nesse espaço, os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, deste modo, a cultura. (idem, p. 3)

Partindo deste princípio, é possível pensar meios de fazer com que a permanência dos bebês na creche, lugar coletivo, de relacionamento entre crianças, seja repleta de contatos com as múltiplas linguagens, com experimentações, com sensações, com saberes e descobertas.

Essas múltiplas linguagens são deixadas em segundo, a partir do momento em que os pequeninhos e as pequeninhas aprendem a falar.

Observei que, muitas vezes, algumas docentes dão ênfase somente a essa linguagem, restringindo o diálogo entre elas e as crianças, ao uso de palavras; essa restrição engessa as outras formas de expressão da criança, que no início usa todo o seu corpo para se comunicar.

Os meninos e as meninas emanam movimento, liberdade, inventividade, criatividade e, limitá-los ao uso de palavras é como proibir-lhes o ir e vir. Como nos ensina Loris Malaguzzi²³, a criança é feita de cem, cem linguagens, que lhes são roubadas pelos adultos. Há então que se preservar essas múltiplas linguagens, preservando assim, a multiplicidade infantil.

Outro princípio que não pode ser perdido é o de que, as ações mais direcionadas ao cuidado, como a alimentação e a troca de fraldas, o banho – também são propulsoras de conhecimento.

O cuidado e a educação são indissociáveis e implicam entre outras ações em banhos, o que vai além da própria limpeza; um conhecimento do eu e do outro, aspectos que são fundamentais para o crescimento de todo ser humano; necessidade biológica de higiene e necessidade de conhecimento; afeição, aceitação de si e do outro. (Bufalo, 1997, p. 49)

Por diversas vezes, esses momentos são vistos apenas como necessários ao bem estar da criança, não sendo explorados adequadamente. Durante a troca, por exemplo, a criança pode sentir seu corpo, aprender os mecanismos que, posteriormente, farão com que ela se troque sozinha, escolhendo suas roupas.

Durante a alimentação, a criança consegue ter contato com várias texturas, sabores e cheiros e, desde bem pequenininhas, elas escolhem quais alimentos vão degustar e quais não são tão agradáveis assim. Inicialmente, os

²³ Ver no anexo o poema “Ao contrário as cem existem” de Loris Malaguzzi.

bebês alimentam-se com a ajuda das docentes, mas, depois de um tempo, através das oportunidades e dos incentivos, passam a se alimentar sozinhas, conquistando sua autonomia.

O trabalho com os pequeninhos e as pequeninhas é permeado no sentido de promover experiências, descobertas e tornar os bebês sujeitos autônomos, que faça valer suas vontades, seus desejos.

Durante minhas observações notei que os afazeres, que envolvem o pensar e o próprio fazer, tem como base o contato dos bebês com diversos materiais, com diversas linguagens²⁴ e o contato com o outro que pode ser os bebês entre eles; os bebês com as outras crianças e os bebês com os adultos e adultas, docentes ou não, que compõem o cenário da creche.

Os momentos dos bebês entre eles são intensos e inquietos. Raramente é possível contemplar o interesse do grupo todo. É por isso que o cotidiano do Agrupamento I é tão dinâmico. Enquanto um quer brincar, outro quer dormir. Desta forma, a docente fica atenta, o tempo todo, aos mínimos sinais que são dados, a todo o momento, por esses pequeninhos e essas pequeninhas.

Durante minha pesquisa, observei que a docente de bebês possui a sensibilidade de compreender e perceber esses sinais, para que assim, ela consiga pensar e preparar situações, momentos diversificados, que possam ser explorados das mais diversas maneiras; onde as múltiplas linguagens – corpóreas, musicais, artísticas – estejam presentes e possam ser tocadas e sentidas pelos bebês.

²⁴ A professora e pesquisadora, criancista e criançaóloga, Ana Lúcia Goulart de Faria diz sobre a necessidade de as docentes se alfabetizarem nessas múltiplas linguagens, sem letra e sem escrita.

Momentos que primem pelo contato e pela relação com o próximo, estabelecendo trocas afetivas, onde cada bebê possa se descobrir e ser descoberto possa conquistar e praticar a sua autonomia, tendo seus limites e suas particularidades respeitados e seus desejos reconhecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Depois de conviver e dividir momentos intensos de construção de saberes, de conquistas, de descobertas, com e entre os bebês, pude perceber como estão equivocados aqueles que não compreendem o quão criativos, inventivos e sabidos são esses menininhos e essas meninas.

Os pequenos nos convidam a experimentar.
Eles têm a arte dentro de si.
Eles criam arte.
Eles nos dizem algo.
Algo que perdemos.
Algo atraente e sedutor.
Algo que reconhecemos.
E que não podemos explicar.
Tudo é muito maior.
Para as crianças pequenas existe uma conexão direta entre
vida e obra.
Essas coisas são inseparáveis.
(Holm, 2007, p. 3)

Portanto, como nos diz o poema da artista plástica dinamarquesa, que tem crianças de 0-6 anos frequentando seu ateliê, as crianças nos convidam a experimentar algo que nós perdemos, atraente e sedutor, que reconhecemos, mas que não podemos explicar. Assim, somos intimados à ouvir a voz desses pequenos e pequenas artistas, pensadores e pensadoras, inventores e inventoras, que se comunicam sem falar, que usam seus corpos, seus olhos, seus choros e ruídos para dizer todos os dias, que estão ali e merecem mais atenção e mais confiança.

Minhas observações durante a pesquisa para o meu TCC eliminaram as dúvidas sobre a necessidade de se construir e de se consolidar uma Pedagogia da Infância, onde, de fato, os direitos e os anseios das crianças, sejam considerados. Meus dados mostram que em nada favorece, para a

educação das crianças pequenininhas em creche, o adultocentrismo²⁵, que quer manter tudo sob seu controle, cerceando assim os movimentos desses pequeninhos e dessas pequenininhas, os momentos de comunicação entre os pares, os momentos de descoberta, restringindo a autonomia, o livre ir e vir de crianças que estão construindo seu mundo, suas percepções em relação à tudo e todos que as rodeiam.

Embora existam leis que garantam o direito de brincar, em minhas observações, pude perceber que, muitas vezes, esse direito foi deixado de lado, dando lugar à ações pedagógicas que oprimem, que tentam moldar e imprimir nessas crianças, o que é ser um “indivíduo” de acordo com a sociedade. Levantei a hipótese de que, tal controle, além de fazer parte da ideia de manutenção da “ordem social”, também acontece para evitar um esforço maior. Afinal, são apenas crianças, para que ter tanto trabalho?

Mas eu discordo dessa maneira de pensar. As observações revelam que as crianças também nos mostram os caminhos que nos levarão à construção de uma Educação Infantil que seja realmente delas, com elas e para elas; onde o jogo, o lúdico, o coletivo e a diversidade existam, convivam e não sejam motivos de conflito em busca de homogeneização ou de construção de desigualdade. E não há melhor lugar para que todos esses movimentos aconteçam, senão, em uma creche, lugar que exprime o coletivo infantil, convivendo com adultos e adultas, profissionais docentes.

²⁵ O termo adultocentrismo, que expressa a cultura adulta como dominante em relação à cultura infantil, é de autoria da pesquisadora Fúlvia Rosemberg, pioneira nos estudos e discussões sobre o tema, em meados de 1976.

E o que dizer dos bebês? No decorrer da pesquisa, considerei que o olhar para eles deve ser ainda mais refinado. Esses menininhos e essas meninas sentem a necessidade de serem colocados entre pares de mesma idade, também entre as crianças maiores, para que eles se descubram entre si, para que juntos eles descubram o outro; conquistem seu espaço, sua autonomia, estabeleçam seus gostos e desejos.

Dessa forma, não gostam de ficarem presos, restritos ao mesmo ambiente, todos os dias. Eles gostam de circular pela creche, conhecendo e reconhecendo todos os espaços, convivendo com as outras crianças, enfim, fazendo parte do coletivo infantil, no qual estão, cotidianamente, inseridos.

Os bebês são, por excelência, cientistas, colocando tudo que está a seu redor, à prova! Precisam de seu corpo livre para tocar, apertar, sentir. E para que todos esses sentidos sejam explorados, os meus dados mostram que os menininhos e as meninas gostam de ambientes que favoreçam esses momentos e que as docentes que propiciam esses momentos, ofereçam condições de prazer, diversão, curiosidade, alegria e possibilidades para descoberta e invenção.

São encontros que primam pelo contato das crianças pequeninhas com materiais diversos; o contato com a arte: a dança, a música, o teatro, os filmes; e os/as deixam saboreando e experimentando os alimentos, explorando todas as suas propriedades de cor, de cheiro, de tamanho, de textura. Esses momentos existem a partir da intencionalidade do trabalho das docentes, que planejam, pensam e constroem essas situações em cumplicidade com os bebês.

Os dados também mostram que os bebês, instintivamente e provocados pelas docentes, se descobrem e descobrem o universo a seu redor incessantemente. Mostram como constroem novas ações quando são deixados livres, explorando seu corpo e suas possibilidades, tomando o cuidado para que não se machuquem ou machuquem o próximo. O que eles gostam mesmo é de estar entre eles, sem as ordens ou repressões entoadas pelas docentes.

As observações mostraram que o planejamento e a organização dos espaços e dos tempos onde esses pequeninhos e essas pequeninhas circulam, sendo espaços repletos de intencionalidade, dando possibilidades para a criação e invenção de situações diversas, dando margem para que a imaginação seja explorada, que a autonomia seja alcançada.

Durante a pesquisa, observei a extrema importância da construção de um olhar que considere os bebês como semelhantes; que não os veja de cima para baixo, como apenas um vir a ser adulto, limitando possibilidades, afinal, é no convívio com eles que se percebe o quanto eles aprendem, a cada pequeno gesto, a cada breve momento e o quanto eles tem a nos ensinar sobre esse fascinante mundo, o mundo dos bebês!

Ressalto, ainda, a importância de adultos que lutam, em nome dos bebês, por espaços públicos e coletivos, onde a arte e suas diversas linguagens estejam presentes para que esses pequeninhos e essas pequeninhas possam viver com a liberdade e alegria a que têm direito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, Maria José F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

BARBOSA, Maria Carmen S.; RICHTER, Sandra R. **Os bebês interrogam o currículo**: As múltiplas linguagens na creche. Educação, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 85-96, 2010. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/resvistaeducacao> > Acesso em 1 de Fevereiro de 2012.

BARBOSA, Maria Carmen. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Texto de consulta pública para reflexão e construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096 > Acesso em 18 de Dezembro de 2011.

BONIMI, Adriano. O Relacionamento ente Educadoras e Pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 161 - 172.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em 1 de Fevereiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte 1**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1997.

CALDEIRON, Ana Claudia. **"Eu sou como você me reconhece" As relações entre bebês numa creche pública de Campinas (SP)**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

CAMPINAS. Projeto Político Pedagógico da CEMEI. Campinas, SP, 2011

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; CALDEIRON, Ana Cláudia. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: Vários autores, GEPEDISC-Culturas Infantis. **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 153 – 170.

CORSARO, Willian A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 32 – 50.

FALK, Judit. “Lóczy” e sua história. In: **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 9 – 32.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 67 – 99.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, prefácio, xv – xvii.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro- Posições**, Vol. 15, Nº 1(43), p.229-250, jan-abr 2004.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel (orgs). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 143 – 162.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 145 – 158.

GUEDES, Damaris da Cruz. **Cada um no seu quadrado?** O número de crianças, o espaço físico e o projeto pedagógico de um Cemei em Campinas/SP. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2010.

GUIMARÃES, Daniela. Técnicas corporais, cuidado de si e cuidado do outros nas rotinas com bebês. In ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 35 – 52.

HEVEST, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 47 – 56.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art: os primeiros passos com a arte**. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Texto de consulta pública para reflexão e construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096 > Acesso em 18 de dez de 2011.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MAJEM, Tere; ÓDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 173 – 184.

MUSATTI, Tullia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 189 – 201.

MUSATTI, Tullia. Trocas em uma situação de brincadeiras de faz de conta. In: STAMBAK, Mira [et al]. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 90 – 132.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. **“Agora eu...” Um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PRADO, Patrícia Dias. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas na Educação Infantil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.

PRADO. Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 93 – 111.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 19 – 47.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação para quem? Ciência e Cultura**. São Paulo, 28(12), p. 1466-1471, dez. 1976.

RUELA, Beatriz Tomaz. **Lambança? Sujeira? Bagunça?: a “arte” das crianças** Pequenininhas. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2011.

SCHMITT, Rosinete. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011, p. 17 – 33.

SOUZA, Ione Pereira de. **A organização do espaço físico e a pedagogia da Educação Infantil em salas de pré-escola**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2002.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 33 – 46.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

VERBA, M.; STAMBAK, M.; RAYNA, S.; BONICA, L. Trocas em uma situação de exploração de objetos. In: STAMBAK, Mira [et al]. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 51 – 87.

VINCZE, Maria. Atividades em comum em grupo de crianças de até 2 anos e meio. . In: FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004, p. 67 – 78

ANEXOS

ANEXO I

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 17 – 36.

ALBANESE, Ottavia; ANTONIOTTI, Carla. O desenvolvimento da linguagem. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 202 – 211.

AMBROGI, Ingrid H. Reflexões sobre o uso do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. **Revista Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p. 63-74, maio-agosto, 2011.

BONDIOLI, Anna. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 212 – 227.

BUFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. **Revista Pro-Posições**, Vol. 10, Nº 1 (28), p.119 - 131, março de 1999.

_____, Joseane; SILVA, Adriana. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: Vários autores. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 9 – 34.

BUSNEL, Marie-Claire (org.). **A linguagem dos bebês**. São Paulo: Editora Escuta, 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 19 – 50.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 1 – 17.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009, p. 97 – 118.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.) **Linguagens infantis-** outras formas de leitura. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Territórios da Infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2009.

_____; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.(org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-117.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Revista Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p.39 - 50, maio-agosto, 2011.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 200, p. 69 – 92.

_____. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Territórios da Infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009, p. 119 – 136.

MAISONNET, R.; STAMBAK, M. Trocas em uma situação de brincadeiras motoras. In STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI, Tullia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os bebês entre eles:** descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 9 – 50.

_____. Brincadeiras motoras entre crianças de 12 a 18 meses. In STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI,

Tullia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 133 – 150.

MANFERRARI, Marina. Histórias são naus que cruzam fronteiras. **Revista Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p. 51 - 62, maio-agosto, 2011.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas o significado da outra da mesma idade. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 19-28.

PALHARES, Marina S; MARTINEZ, Cláudia M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 5 – 18.

RUIZ, Silvana Ortiz Vieira. **Novos rumos para a minhas práticas** : memorial de formação. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF). Campinas, SP, 2006.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social. In BONDIOLI, Anna; MATOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.96 - 113.

FILMOGRAFIA

Bebês, Direção: Thomas Balmès, França, 2010.

ANEXO II

AO CONTRÁRIO, AS CEM EXISTEM.

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa ou no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe:
que as cem não existem
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

ANEXO III

O HOMEM DA ORELHA VERDE

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então ao seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menino tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender

Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas, riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldades o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo de ovelhas.

Gianni Rodari

ANEXO IV

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como estar ciente da necessidade do uso da imagem do meu filho/ minha filha, AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **ADRIELY FERREIRA QUENTAL**, em seu trabalho de conclusão de curso intitulado “**OS BEBÊS ENTRE ELES EM UM CEMEI DE CAMPINAS/SP**” a utilizar as fotos feitas durante o ano de 2011, tanto de maneira impressa quanto online, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº8.069/1990).

Campinas, ____ de _____ de 2011.

Pesquisadora responsável pelo projeto

Sujeito(a) da pesquisa

Responsável Legal (Caso sujeito(a) seja menor de idade)