

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL

FLÁVIA DE OLIVEIRA COELHO

**Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação  
pedagógica com os bebês**

Belo Horizonte

2015

FLÁVIA DE OLIVEIRA COELHO

**Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação  
pedagógica com os bebês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Isabel de Oliveira e Silva

Belo Horizonte  
2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Dissertação intitulada “Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês” de autoria da mestrande Flávia de Oliveira Coelho, \_\_\_\_\_ pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva – Faculdade de Educação da UFMG  
(orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iza Rodrigues da Luz-Faculdade de Educação da UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núbia Aparecida Schaper Santos da UFJF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Soares de Gouvea da UFMG  
(suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Mendes Pereira da UFOP  
(suplente)

Belo Horizonte, 31 de Agosto de 2015

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, eternos companheiros, presentes da vida e na vida, por me quererem tão bem, especialmente ao Matheus, o nosso novo bebê.

À Professora Isabel de Oliveira e Silva por toda generosidade demonstrada para comigo e por fazer-me perceber que a riqueza se faz nos detalhes e nas sutilezas das interações.

À Professora Iza Rodrigues da Luz por se fazer presente em alguns momentos desta caminhada, fazendo-me perceber o erro como uma possibilidade de acerto.

Aos colegas de linha pelos encontros e partilhas realizadas. À Márcia pela amizade, cuidado e força nesta longa jornada.

À UNIVALE e aos colegas professores do Curso de Pedagogia. Às amigas com as quais iniciei o sonho do Mestrado: Amelinha, Aninha, Márcia, Celeste, Licínia, Gabi e Sâmara.

Às Irmãs Clarissas Franciscanas por contribuírem na realização deste objetivo e a todos os meus amigos de trabalho e missão do CFIC com os quais compartilho a busca por um mundo mais fraterno de paz e bem!

À Yara, Maíra e Lorena por me abrirem as portas e me acolherem.

A toda equipe do CMEI “Colibri” pela oportunidade da pesquisa, em especial à direção, professoras e aos bebês, cujos nomes serão preservados. À CAPES, pelos meses de financiamento concedido.

A Deus, que esteve comigo em todos os momentos guardando-me a cada ida e a cada volta, segurando-me pela mão quando o cansaço se fez maior que as minhas forças, se fazendo alimento, para que eu me lembrasse sempre do seu grande amor por mim.

## RESUMO

A organização do espaço e do tempo ocupam lugar central no cotidiano das instituições de educação infantil. O objetivo desta pesquisa foi investigar como estão organizados os espaços e os tempos para bebês, na idade entre 1 e 2 anos, que frequentam uma creche pública do município de Governador Valadares, em jornada diária integral. A pesquisa buscou identificar como os bebês experimentam as rotinas, os espaços e tempos para eles organizados e como esses elementos integram a ação pedagógica. Na observação da organização dos espaços e dos tempos, a pesquisa procurou verificar como esses elementos favorecem as interações dos bebês entre si, com os adultos e com os materiais que compõem o ambiente da creche. A metodologia constituiu-se da abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, por meio da realização de um estudo de caso, utilizando-se da observação participante e da realização de entrevistas com as professoras. Os registros foram feitos por meio de fotografias, anotações em caderno de campo e filmagens. As análises revelaram que as formas de organização dos espaços e dos tempos regulam as possibilidades de ação dos bebês e das professoras no ambiente da creche. Da mesma forma, podem favorecer as interações que os bebês estabelecem entre si e com os adultos bem como com os materiais e a exploração dos diferentes espaços em que circulam. A pesquisa estabeleceu uma interlocução com a literatura que se fundamenta nos referenciais teóricos da sociologia da infância e da abordagem histórico-cultural, especialmente com aqueles que tratam da presença dos bebês em creches tais como Tristão (2004), Schmitt (2008) e Gobatto (2011). O estudo evidenciou que é na interação com os pares que os bebês atuam de modo ativo, compartilham emoções, conflitos, apropriam – se das regras do ambiente e ampliam suas experiências, assim como o repertório de práticas culturais. Nesse sentido a organização do espaço deve ser pensada de modo a favorecer estas interações já que se constitui em um elemento educador; a organização do tempo, por sua vez, deve assumir um caráter flexível frente às necessidades dos bebês. A ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação.

Palavras –chave : Espaço-tempo, Bebês, Interações, Creche

## ABSTRACT

The organization of space and time plays a central role in daily life of early childhood institutions. The objective of this research was to investigate how spaces and times are organized, for babies aged between 1 and 2 years, who were enrolled in full workday at a public nursery in the city of Governador Valadares. The survey sought to identify how babies experience the routines, spaces and times settled for them, and how these elements are part of the pedagogical conduct. In observation of space and time organization, the survey sought to establish how these elements favor the interactions between babies, with adults and the materials that make up Nursery setting. The methodology consisted of a qualitative approach, with an interpretative nature, by conducting a case study, using participant observation and performing interviews with the teachers. The records were made by photos, notes in a diary and video recording. Analyses revealed that the ways of space and time organization regulates the possibilities of action by babies and teachers in nursery setting. Similarly, it can favor the interactions that babies establish among themselves and with adults, as well as exploration of different materials and spaces where they circulate. The research established a dialogue with literature, based on the theoretical framework of Childhood Sociology and historic-cultural approach, especially with those dealing with the presence of babies in nurseries, such as Tristan (2004), Schmitt (2008) and Gobatto (2011). The study showed that it is in the interaction with pairs that babies operate in an active mode, sharing emotions, conflicts, appropriating of the setting rules, as well as enhancing their experiences and cultural practices ensemble. In this sense space organization must be thought in favor of these interactions as it constitutes another education element; on the other side, time organization should be a flexible enough, in order to face babies' needs. The pedagogical conduct with babies should consider their needs and, above all, their intentions and multiple forms of communication.

Keywords: Space-time, Babies, Interactions, Nursery

## **LISTA DE SIGLAS**

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

DCNEI-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

MEC-Ministério da Educação e Cultura

COEDI-Coordenadoria de Educação Infantil

RCNEI-Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

CINDEDI- Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

USP -Universidade de São Paulo

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

SMED -Secretaria Municipal de Educação

PPP -Projeto Político Pedagógico

UFMG–Universidade Federal de Minas Gerais

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

EUA-Estados Unidos da América

UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Relação de crianças da Turma “B”- Fonte: Registro da Professora.....p.35
- Quadro 2- Perfil social das crianças da Turma “B”- Fonte: Ficha de matrícula.....p.36
- Quadro3- Instituições de Educação Infantil atendidas pela Secretaria Municipal de Educação (nomes das Instituições são fictícios) Fonte: Secretaria Municipal de Educação.....p.39
- Quadro 4 - Número de crianças atendidas e de profissionais por turma –Fonte: Secretaria do CMEI.....p.42
- Quadro 5- Quadro funcional dos profissionais. Fonte: dados fornecidos pela coordenadora pedagógica.....p.44
- Quadro 6-Quadro funcional–cargo: professor. Fonte: dados fornecidos pela coordenadora pedagógica..... p.44
- Quadro 7- Atribuições do Professor Regente de turma. Fonte: Projeto Político Pedagógico.....p.45
- Quadro 8-Relação das Professoras regentes na turma de 1-2 anos. Fonte: entrevistas realizadas junto às professoras.....p.46
- Quadro 9 - Rotina definida no planejamento semanal. Fonte: relato das professoras.....p.131
- Quadro 10-Rotina observada de 22 a 25 de abril. Fonte: caderno de campo.....p.132
- Quadro 11: Rotina observada de 15 a 19 de setembro. Fonte: caderno de campo..... p.133



## LISTA DE FOTOS

Foto1- Isabel encontra meu caderno de campo.....	p.29
Foto 2- Leandro retira-o da mão de Isabel para entregar-me.....	p.29
Foto 3 e 4 - Marina se aproxima e faz registros simulando uma escrita no caderno de campo.....	p.30
Foto5 e 6 - Isabel vira-se para a câmera fotográfica .....	p.31
Foto 7,8,9 - Leandro observa os materiais produzidos pela professora Cindy.....	p.47
Foto 10,11,12– Fachada do CMEI “Colibri” .....	p.58
Foto 13,14-Recepção.....	p.60
Foto 15,16,17- Escada que dá acesso ao parque e corredor que dá acesso ao refeitório. ....	p.61
Foto 18,19,20 - Auditório do corredor que dá acesso às salas e arte produzida pelos pais da sala 1.....	p.62
Foto 21 – Bebês durante ensaio no auditório.....	p.63
Foto 22,23,24 - Refeitório das crianças da sala 1 no momento do lanche.....	p.64
Foto 25,26 - Portão e corredor que dá acesso às salas de atividades, banheiros, fraldário, brinquedoteca, almoxarifado.....	p.65
Foto 27,28,29 Corredor e Produções das crianças.....	p.66
Foto 30,31 – Escovódromo.....	p.67
Foto 32,33- Banheiro destinados às crianças de 2,3, 4e 5 anos.....	p.68
Foto 34,35,36 – Fraldário.....	p.68
Foto 37,38 - Sala de atividades para crianças de 2,3,4 e 5 anos.....	p.69
Foto 39,40,41 –Brinquedoteca.....	p.70
Foto 42,43,44- Sala de estudo e refeitório dos professores.....	p.72
Foto 45,46,47 - Entrada da “sala 1”.....	p.74
Foto 48,49 - Mural na entrada da sala (mês de abril) .....	p.75
Foto 50- Informações aos professores.....	p.75
Foto 51,52 - Local onde são penduradas as mochilas.....	p.76
Foto 53,54,55 - Fotos da sala, estantes e a local das agendas.....	p.77
Foto 56- Bebê inicia a tentativa de alcançar agenda.....	p.78
Foto 57-Vira-se para a professora e percebe o movimento da mesma de guardar as agendas .....	p.78

Foto 58-Retoma a tentativa de pegá-la, agora fazendo um esforço maior para alcançá-la, ficando na ponta do pé.....	p.79
Foto 59- Após alcançar a agenda caminha ao encontro da professora.....	p.79
Foto 60-Continua seu objetivo de entregá-la.....	p.79
Foto 61-Observa a professora que está de costas, guarda as outras agendas.....	p.79
Foto 62-Conclui seu objetivo entregando a pasta com a agenda para a professora guardá-la.....	p.79
Foto 63,64 -Sala, estantes e a local das agendas.....	p.80
Foto 65,66,67 - Orientações deixadas pela coordenação.....	p.82
Foto 68,69,70 -Sala, espaço para os colchonetes e prateleiras.....	p.83
Foto 71,72,73 -Professora brinca escondendo-se dos bebês atrás do colchonete.....	p.84
Foto 74,75,76- Fotos dos bebês escondendo-se atrás dos colchonetes.....	p.85
Foto 77,78,79, 80-Isabel e Emanuel brincam com o colchonete.....	p.85
Foto 81- Crianças ocupando o espaço dos colchonetes.....	p.86
Foto 82,83– Crianças mexendo nas estantes .....	p.87
Foto 84-Criança se aproxima da prateleira de brinquedos.....	p.87
Foto 85-Augusto tenta equilibrar o corpo na prateleira (07 de abril de 2014 `as 9h16`)	p.88
.....	
Foto 86-Agora é a vez de Leandro se movimentar para entrar na prateleira (07 de abril de 2014 às 10h06`)	p.88
.....	
Foto 87-Ricardo já conseguiu entrar e parece confortável na prateleira (22 de abril de 2014 às 9h48`)	p.89
.....	
Foto 88-Ricardo parece gostar ficar ali. Em outro dias e ajeita para deitar na prateleira (24 de abril de 2014 `as 9h59` )	p.89
.....	
Foto 89-Ísis encontra-se deitada na prateleira esboçando um sorriso.....	p.89
Foto 90- Uma criança se aproxima de Ísis e a observa brincando.....	p.89
Foto 91-Agora é a vez de Guto entrar na prateleira (16 de setembro, 9h32`)	p.90
Foto 92-Isabel brincando na prateleira (16 de setembro, 9h31`)	p.90
Foto 93- Daniele também busca a prateleira neste mesmo dia (16 de setembro, 9h43`)	p.90
.....	
Foto 94-Isabel esboça um sorriso ao entrar no pneu e encontrar a colega Maria. (14 de abril, 14h30`)	p.91
Foto 95-Poucos minutos depois Isabel fixa o olhar em outra atividade (14 de abril, 14h32`)	p.91

Foto 96-Isabel decide sair e parte para outra brincadeira (14de abril, 14h 33’)	p.92
Foto 97-Luan se aproxima e entra no pneu (14de abril, 14h 38’)	p.92
Foto 98 -Maria divide o espaço do pneu com Luan(14 de abril , 14h 39’)	p.93
Foto 99- Maria se vê incomodada e resolve sair deixando Luan sozinho (14 de abril, 14h 33’)	p.93
Foto 100- Maria se vê incomodada e resolve sair deixando Luan sozinho (14de abril, 14h 33’)	p.93
Foto 101, 102,103-Os bebês brincam no circuito de pneus feito pelas professoras	p.94
Foto104-Isabel descansa no pneu	p.94
Foto 105, 106-A professora Vanessa encoraja Marina e outro bebê a subir e se equilibrar na bola	p.95
Foto 107, 108,109-Luan, Augusto e Manu interagem com o espelho	p.96
Foto 110, 111,112- Isabel admira-se no espelho após o banho.	p.96
Foto 113, 114 ,115- Isabel interage com o espelho e sorri ao ver sua imagem refletida.	p.97
Foto 116 ,117-A professora Vanessa arruma o cabelo de uma menina pós a banho e a mesma volta-se par o espelho	p.97
Foto 118,119,120- Mila observa a luz refletida no chão	p.98
Foto 121,122,123 – Mel observa a luz refletida no chão e tenta tocá-la.	p.98
Foto 124,125,126–Emanuel, Mila e Mel observam a luz refletida no chão e tenta tocá-la	p.98
Foto 127,128,129–Emanuel, observa a luz refletida no chão e as variações em função do movimento da cortina	p.98
Foto 130,131,132- Professora Silvia e Amanda realizam atividades no corredor externo em frente à sala dos bebês	p.100
Foto 133,134,135- Rampa de acesso ao pátio	p.101
Foto 136,137 - Pátio, brinquedo, manilha, tanque de areia e pomar/ com as crianças e professoras da sala 1	p.101
Foto 138,139,140-Os bebês brincam no pomar e experimentam acerola	p.103
Foto 141,142, 143– A professora Cindy explora o pátio próximo ao pomar	p.104
Foto 144.145 – Pomar em dois ângulos	p.105
Foto 146,147- vista do pátio e do prédio por outro ângulo	p.105
Foto 148,149-fotos dos bebês da sala 1 brincando no solário	p.106
Foto 150,151- Bebês da sala 1 brincando de rola pneu no solário	p.106

Foto 152,153 - Pátio descoberto.....	p.106
Foto 154,155- Duchas no pátio. ....	p.107
Foto 156,157 -fotos do brinquedo de eucalipto e tanque de areia.....	p.108
Foto 158 – garagem.....	p.108
Foto 159,160,161,162–os bebês brincam dentro da manilha.....	p.109
Foto 163,164,165–Isabel brinca de esconde-esconde no solário.....	p.110
Foto 169,170,171– Isabel brinca de esconder-se da professora na casinha que fica no solário .....	p.111
Foto 166,167,168–os bebês brincam de esconde-esconde .....	p.111
Foto 172,173-Isabel diverte-se com a brincadeira de esconde-esconde.....	p.112
Foto.174,175,176 - crianças brincam no tanque de areia e no brinquedo de eucalipto. ....	p.113
Foto.177, 178,179- crianças brincam no tanque de areia e no brinquedo de eucalipto. ....	p.114
Foto 180,181: A professora coloca Luan no escorregador. Ricardo observa a cena.p.115	
Foto 182,183: Ricardo estende os braços para a professora. Agora é ele quem escorrega, sob o olhar da Marina.....	p.115
Foto 184,185-Agora é a vez de Marina se dirigir á professora para que esta a segure no escorregador.....	p.115
Foto186,187,188 -Corredor externo na entrada da Creche .....	p.116
Foto 190,191-Criança explorando o vão e realizando atividade .....	p.117
Foto191,192,193-Luan, Leandro e Leonardo observam o barulho que vem da árvore .Luan aponta chama o passarinho.....	p.117
Foto 194-Orientações afixadas em sala.....	p.129
Foto195,196,197,198,199-Os bebês produzem materiais para ficar expostos .....	p.137
Foto 200- Luan movimentava-se o som dos comandos da música.....	p.138
Foto 201,202-Isabel começa a aprontar-se para o banho enquanto outro bebê aguarda a auxiliar na porta da sala.....	p.139
Foto 203,204,205- Os bebês no refeitório durante almoço.....	p.140
Foto 206-Leandro ouve o som do passarinho e aponta para o muro do refeitório.....	p.141
Foto 207,208,209 - Auxiliar organiza a sala para o momento do repouso.....	p.142
Foto 210- as crianças estão terminando de chegar na sala. Algumas já se encontram deitadas em seu colchonete.....	p.143
Foto 211- as professoras se aproximam daquelas que apresentam-se mais agitadas.p.143	

Foto 212 -grande parte das crianças da sala encontra-se dormindo.....	p.143
Foto213- as luzes se apagam e as professoras ainda permanecem com quem ainda resiste ao sono.....	p.144
Foto 214-A convite da professora as crianças entram no “barco”. Fixo meu olhar em Isabel que está atenta à música cantada e que tenta acompanhá-la, contando nos dedos à medida em que ouve “um, dois, três indiozinhos...” (18 de setembro, 14h17’).....	p.150
Foto 215- Agora o “barco” virou uma grande “cabana”. Segurando o lençol em cada ponta estão as professoras. (18 de setembro às 14h 22’).....	p.150
Foto 216- As professoras compartilham os momentos de interação entre os bebês e se divertem com eles. (18 de setembro, às 14h23’ ).....	p.150
Foto 217-Enquanto as crianças interagem com o lençol, duas crianças se abraçam no canto esquerdo, promovendo outras interações. (18 de setembro, às 14h24’).....	p.151
Foto 218- As crianças interagem e se divertem com o lençol ou com a possibilidade de jogar a cabana para alto. (18 de setembro, às 14h25’).....	p.151
Foto 219, 220-Luan e Isabel se divertem com brincadeira realizada.....	p.152
Foto 221,222,223- A professora Cindy organiza uma cabana com tnt na sala .Mila se diverte embaixo da cabana com outros bebês.....	p.152
Foto 224 ,225,226,227,228,229,230– Momentos de interação entre Luan, Mila e Augusto.....	p.153-p.154
Foto 231 ,232,233-Momentos de interação entre a professora auxiliar e os bebês...	p.155
Foto 234 ,235,236-Momentos de interação entre os bebês.....	p.156
Foto 237,238,239-Momentos de interação entre as professoras e os bebês.....	p.156

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 –DELINEANDO CONTEXTOS: O MUNICÍPIO, O BAIRRO, A CRECHE</b>	
1.1 A Educação Infantil no Município de Governador Valadares .....	38
1.2 O histórico do CMEI “Colibri” expresso no Projeto Político Pedagógico-PPP..	40
1.3 Organização, funcionamento e formas de ingresso no CMEI “Colibri ”.....	41
1.4 Atribuições dos Professores Regentes - quadro funcional.....	43
1.5 Atribuições dos Professores Auxiliares e Pedagogos.....	50
<b>2 – A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA CRECHE E AS INTERAÇÕES</b> ...	52
2.1 O espaço interno: construído, vivido, reinventado e desejado.....	55
2.2 A sala dos bebês: explorando a dimensão física e relacional.....	73
2.3 O lugar preferido: “o espaço é o que sente, o que vê....” .....	87
2.4 Explorando outros objetos: “o espaço é o que se faz nele....”.....	90
2.5 A experiência com o espelho: “o espaço é tocar e não poder tocar.....” .....	95
2.6 A experiência com a luz : “o espaço é sombra e escuridão....”.....	97
2.7 O espaço externo: “o espaço é grande, enorme, ou pelo contrário pequeno” ....	100
2.8 E as Professoras? O que pensam sobre o espaço e o tempo?.....	119
<b>3. A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS NA CRECHE E AS INTERAÇÕES</b> .....	125
3.1 Tempo- entre o instituído e o vivido: ” <i>compositor de destinos, tambor de todos os ritmos....</i> ” .....	127
3.2 Tempos fixos- banho, alimentação e repouso: “ <i>tempo, entro num acordo contigo....</i> ”.....	138
3.3 Tempo para as interações dos bebês na creche : “ <i>por seres tão inventivo e pareceres contínuo....</i> ” .....	144
3.4. E as professoras? O que pensam sobre a rotina ?.....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	164
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	169
<b>APÊNDICES</b>	

*"(...) o tempo é senhor de delicadezas,  
e desafios,  
e novidades constantes e intermináveis.*

*Valentin tem me ensinado sobre caminhos,  
Caminhares e destinos.  
Que o chegar não é mais valioso que a andança,  
Que o encontro é precioso e necessário "*

*(Genifer Gerhardt)*

## INTRODUÇÃO

*“Eu quase nada sei, mas desconfio de muita coisa.”  
(Guimarães Rosa)*

Nas palavras do inesquecível escritor brasileiro, João Guimarães Rosa, fundamento o meu interesse pela pesquisa, que teve início desde que escolhi a docência como profissão. A atuação como professora da Educação Infantil por um período de onze anos na rede pública municipal e, posteriormente, como coordenadora pedagógica deste mesmo segmento, na rede privada, levou-me a conhecer as especificidades desta modalidade e a perceber quanto ainda temos a investigar sobre as crianças, os espaços, tempos, rotinas; sobre modos de ser criança em espaços coletivos, especialmente sobre os bebês e a ação pedagógica com esta faixa etária em creches, foco desta pesquisa.

É neste contexto de dúvida, de desconfiança, mas também de algumas constatações construídas, que esta dissertação se coloca, trazendo como tema, **Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**. O trabalho apresenta, como questões da pesquisa:

- a. Como está organizado o atendimento à faixa etária de 1-2 anos em uma creche pública da rede municipal de ensino de Governador Valadares?
- b. Como as professoras organizam os espaços e tempos e as atividades para os bebês com idades entre 1 e 2 anos?
- c. Como os bebês de 1 a 2 anos experimentam os ambientes em uma creche pública da rede municipal de ensino de Governador Valadares?
- d. Como são resguardadas as especificidades/demandas dos bebês na organização do tempo e dos ambientes que utilizam na IEI?

Assim, este trabalho tem como objetivo identificar como as professoras organizam os espaços e tempos para os bebês, com idades entre 1 e 2 anos, que frequentam as instituições de educação infantil em tempo integral e como se dá a ação pedagógica nesta faixa etária, buscando identificar também se e como são resguardadas as especificidades dos bebês na organização do tempo, dos espaços e das atividades nesses ambientes.

Assistimos, atualmente, a um crescimento acentuado da entrada de crianças em creches. A garantia deste direito, assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN 9394/96- tem se efetivado com muito enfrentamento pela população.



A creche vem sendo construída, ao longo das últimas décadas, por meio de intenso debate político e ideológico, como instituição positiva cujo objetivo é compartilhar o cuidado e a educação da criança pequena entre famílias e instituições educacionais (Silva, 2008).

Muitos foram os avanços obtidos, fruto de lutas travadas no campo das políticas públicas e da mobilização de grupos sociais para esta etapa da educação marcada pelo descaso. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas, pois pela primeira vez uma constituição brasileira passa a assegurar à criança, em seu artigo 227, a defesa dos direitos básicos que incluem saúde, alimentação, lazer, educação, cultura, respeito, colocando-a a salvo de toda forma de opressão, negligência ou discriminação, sob a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, com absoluta prioridade. Com relação à educação, em especial à Educação Infantil, em seu artigo 208, IV, a Constituição garante o atendimento em creche para crianças de 0 a 3 anos de idade, como dever do Estado. Como nos mostra Cury (1998), o grande diferencial desta Constituição de 88 reside no fato de não ver a criança na perspectiva do amparo ou assistência, mas na ótica do direito e do dever do Estado. (.. ) Inaugurou, portanto, um Direito; impôs ao Estado um dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto. (CURY, 1998, p.11)

Contudo, vê-se que a luta por creches iniciada na década de 1920 do Século passado e o atendimento à criança pequena ainda persiste. Recentemente as creches, de alguns estados brasileiros foram integradas aos sistemas de ensino, o que lhes confere um caráter de instituição que não só cuida, mas também educa. Esta migração das creches para os sistemas de ensino gerou muitos desafios, entre os quais, o de superar o caráter assistencialista no qual as creches foram gestadas, haja vista que a proposta de educação da criança pequena sempre teve, em sua essência, ações de cuidado, geralmente associadas a projetos disciplinadores das crianças e famílias das camadas populares, como mostram os estudos desenvolvidos por Oliveira (2002).

Por outro lado, a crítica a esse modelo procurou enfatizar também a necessária desconstrução de uma concepção educativa que respeitasse a criança em sua singularidade e que articulasse as experiências e os saberes por elas produzidos. Dito de outra forma, como decorrência das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e dos intensos debates nos campos acadêmico e político, a Educação Infantil e o espaço da creche figuram hoje como um lugar cujo objetivo são as relações educativas desencadeadas a partir do convívio com os pares, com o coletivo, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, indissociadas do cuidado e da educação,

conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil–DCNEI’S - publicadas em 2009 (BRASIL, 2009).

O cuidar e o educar, vistos desde a década de 90 do século passado por Rosemberg e Campos (1995) como itens indissociáveis, ainda hoje apresentam-se como um desafio a ser superado. A não consideração de que é impossível cuidar de crianças sem educá-las e, também, de educar sem cuidar, tem gerado práticas equivocadas, marcadas pela divisão de tarefas na rotina da creche a serem desempenhadas por professoras e auxiliares, trazem à tona uma questão não resolvida. Mais do que um simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras “educar e cuidar” estava relacionada à forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram no Brasil (Cerisara, 2004). Trata-se, portanto, de uma mudança não apenas de prática, mas da concepção que a engendra.

A perspectiva do cuidado que se pretende neste trabalho é aquela já preconizada por Kramer (2003), que o vê como algo inerente à ação educativa. “Assim, o cuidar e o educar são vistos atualmente como algo indissociável à educação das crianças, tornando-se não só o objetivo da educação da criança de 0 a 6 anos , mas também a sua especificidade”. (Bazílio e Kramer, 2003, p.74)

Silva (2008) ao analisar o cuidado atrelado à construção de um perfil profissional, mostra quão incipiente ainda tem sido o desenvolvimento da noção de cuidado no campo da educação, o que nos priva de uma conceituação mais precisa do termo, aplicado a diferentes contextos relacionados à educação. Estudos empreendidos por Maranhão (1998), Waldow e Borges (2011), Dumont (2012), buscaram definir o cuidado sob a ótica da filosofia e da saúde. Ainda que consideremos que “estamos longe de um consenso quanto ao significado do termo” de acordo com Montenegro (*apud* Guimarães, 2011), podemos inferir que a dimensão do cuidado extrapola as ações ligadas à higiene e dizem mais sobre os aspectos relacionais, os quais estão intrinsecamente imbricados no ato de cuidar. Sarti e Maranhão (2007), ao conceituarem o cuidado, confirmam a estreita e necessária relação entre cuidado, saúde e educação:

O cuidado cotidiano da criança, base da promoção de sua saúde, inclui atividades que integram igualmente sua educação: acolher, alimentar, limpar, confortar, proteger, consolar e prover ambiente lúdico e interações, que lhe propiciam situações de aprendizagem sobre si mesma, o outro e a cultura onde está inserida. Os cuidados infantis implicam interação constante entre adultos e crianças, durante o processo de ensino-aprendizagem de regras sociais e práticas culturais de atendimento das necessidades humanas básicas. Assim, cuidar é o elo que integra saúde e educação infantil (SARTI E MARANHÃO, 2007, p. 258).

Este desafio de articular o cuidar e educar foi apontado em outra pesquisa que se propôs a estudar a relação entre cuidado e educação das crianças de 0 a 3 anos que frequentam creches, mostrando quanto “este aspecto tem sido negligenciado tanto no campo do conhecimento, como na prática de organização dos serviços e nos programas de formação em serviço dos educadores infantis, responsáveis diretos pelo cuidado e educação” (Maranhão,1998, p.9).

Como afirma a autora, “o cuidado tem muitos sentidos” e tentar compreendê-los implica aproximar-se do universo da ação educativa com os bebês, observando suas vivências na creche, sua relação com o espaço, com o tempo e com o outro. Investigar a ação pedagógica com os bebês na creche implica necessariamente conhecer esses procedimentos de cuidado, sua qualidade, os contextos sociais em que ocorrem, as interações por eles desencadeadas, sejam entre os pares, entre adultos e bebês, ou entre os bebês e os objetos.

Ao lado da dimensão educativa do cuidado, outra perspectiva a ser pesquisada é a dimensão educativa da organização dos espaços e dos tempos. O interesse em pesquisar espaços e tempos vem desde 2003, quando da minha atuação como coordenadora pedagógica e como professora em curso de formação de professores. Nas leituras realizadas desde essa época, me encantei com a proposta e discussão sobre o uso dos espaços, apresentada pela abordagem italiana de educação, cujo idealizador foi o educador Loris Malaguzzi. Ao ler o exemplar do livro “As Cem Linguagens da Criança”<sup>1</sup>, publicado no Brasil em 1999, deparei-me com um universo de múltiplas, infinitas possibilidades de se perceber a criança. Alguns pilares desta proposta, que traz como princípio a Pedagogia da escuta, a criança como produtora de cultura, e a documentação pedagógica como instrumento para dar voz às práticas por elas produzidas, são elementos com os quais eu procurei dialogar ao longo da minha trajetória profissional e que procuro evidenciar nesta pesquisa.

As escolas de Reggio Emilia projetam o espaço para ser acolhedor, aconchegante, seguro e estimulante. Dessa forma, ele não pode ser estático. Deve ser capaz de renovar-se, reconhecendo as necessidades e a vida das crianças e dos adultos que o habitam. Precisa comunicar-se, ainda que seja por diferentes linguagens, estimulando cada vez

---

<sup>1</sup>EDWARDS C; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed,1999.

mais a investigação. As creches, por sua vez, “são lugares de vida para as crianças, para as famílias e os professores, lugares não só de transmissão de cultura e apoio às famílias, mas também espaços onde se cria cultura, a cultura da infância, a cultura da criança.” (Rinaldi, 2002, p.79).

No Brasil, a importância do espaço e as práticas que nele são realizadas, já foram sinalizadas em documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC na década de 1990<sup>2</sup>, tendo por objetivo nortear as secretarias e sistemas de ensino, além das instituições não-governamentais, em relação ao atendimento da criança de 0 a 5 anos. As referidas publicações são importantes instrumentos, no sentido de nortear instituições públicas e privadas, além de gestores, quanto à educação da criança. No entanto, há ainda muito a se investigar no tocante ao currículo e às condições para a educação de crianças de 0 a 3 anos em creches, especialmente em relação aos bebês, em ambientes coletivos.

No documento resultante da pesquisa encomendada pelo MEC em 2009- Práticas Cotidianas na Educação Infantil- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009), Maria Carmen Silveira Barbosa destaca a necessidade de garantir princípios de equidade e qualidade para esta faixa etária:

A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas. (BARBOSA, 2009, p.21).

---

<sup>2</sup>A Coordenação de Educação Infantil – COEDI/ MEC produziu documentos para orientar o atendimento em creches e pré-escolas. Foram publicados, no período de 1994 a 1996, alguns cadernos, material que ficou conhecido como “o livro das carinhas”, que colocavam a educação infantil em debate. Em 1995 foi publicado o documento “Critérios para Atendimento em Creches e Pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças”; Em 1996 foi lançado o documento intitulado “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”. No final da década de 1990 o MEC publica o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) obra organizada em 3 volumes, cujos eixos abordavam as concepções de infância, o atendimento da criança no Brasil e orientações para a prática educativa com a criança de 0 a 6 anos. Novas publicações do MEC ganharam destaque em 2006: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação”, “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil –volumes 1 e 2”, “Orientações sobre Convênios”. Em 2009 são publicados os “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil promulgadas em 1999 e atualizadas em 2009 (BRASIL, 2009) também conferem lugar central à organização dos espaços e tempos, já que estes vêm sendo entendidos como um elemento a mais no processo educativo.

Ainda que tenhamos avançado no que diz respeito à garantia dos direitos das crianças, assegurados em lei, no tocante à educação das crianças de 0 a 3 anos que se encontram na creche, ainda há muito que se pesquisar. O interesse pela pesquisa com os bebês surgiu a partir da minha inserção no Mestrado, nas conversas com minha orientadora e na constatação do quão incipiente têm sido as pesquisas que contemplam esta faixa etária.

Paralelamente, a aproximação, no Mestrado, com os estudos recentes no campo da Sociologia da Infância a partir de pesquisadores como Sarmento (2003,2005); Corsaro (2005, 2011); Muller(2009, 2010); Sirota (2005) foi um convite a perceber novas configurações da infância e os modos como as crianças significam e agem no mundo.

A década de 90 do século passado demarcou um tempo de profícuas pesquisas e discussões sobre a infância. A perspectiva sociológica ganhou corpo, acrescentando um novo olhar sobre a criança. Vistas sob o olhar sociológico, a infância passa a ser concebida como uma construção social. Embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade (CORSARO, 2011, p.42). Essa afirmativa apoia-se nos estudos do sociólogo dinamarquês Jeens Qvortup ao desenvolver o conceito de que, para além de um período de vida, a infância configura-se como uma forma estrutural (CORSARO, 2011). Nesse sentido, busca-se compreender o lugar da criança na estrutura social, a partir de diferentes contextos de interação e das muitas infâncias. Qvortup (2012) considera que “há muitas particularidades que podemos encontrar e que definem e descrevem esta infância em particular.”

As pesquisas contemporâneas sobre a infância trazem no bojo questões como cultura de pares, relações intergeracionais, e ações sociais decorrentes das relações estabelecidas em contextos escolares. Isto implica reconhecer a criança como agente ativo e socialmente criativo, que produz culturas infantis com caráter único mas, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas (COELHO, 2007).

Compreendidas nesta abordagem sociológica como atores sociais e produtores de cultura, as crianças, em constante interação com seus pares ou com adultos, inauguram um modo peculiar de apreensão do mundo que lhes confere o lugar de pertencimento. Os estudos da sociologia da infância reconhecem a existência de muitas infâncias e ainda que as culturas infantis se difiram da cultura do adulto, constituem-se também na interação com ela.

Coelho (2007) salienta que

Para além do reconhecimento do caráter eminentemente cultural e socialmente construído de toda a ação e contexto educativos, para Sarmiento e Pinto(1997) o que resulta evidente da concepção de infância como uma categoria social é o pressuposto de que as crianças sejam reconhecidas como actores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas(nomeadamente em virtude da sua dependência), concepção que opõe uma visão das crianças como meros destinatários de cuidados sociais e específicos. (Coelho, 2007)

Corsaro (2011) adverte que os estudos relacionados à cultura de pares entre os bebês em creches são raros e estão restritos principalmente a trabalhos europeus recentes. Percebê-los como atores sociais, como pressupõe a abordagem sociológica, não é certamente tarefa fácil. O autor enfatiza em suas pesquisas que as crianças ao interagirem com seus pares, criam e internalizam culturas, de forma a atender a seus interesses como crianças. Uma das características importantes das culturas de pares é que elas surgem e são desenvolvidas em consequência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir o mundo adulto. (CORSARO, 2011, p.129). Concordamos com este conceito de infância, embora nos deparemos com o fato de que as pesquisas que subsidiam as abordagens no campo da Sociologia da Infância foram desenvolvidas basicamente com crianças maiores, não sendo os bebês incluídos com nesta abordagem. Como dito por Schmitt (2008,p.14) “ a quase ausência de pesquisas no campo da investigação dos bebês revela uma dificuldade em perceber as crianças pequeninas como protagonistas sociais do mundo que fazem parte.”

Coutinho (2010) em sua pesquisa de doutorado<sup>3</sup>empreendeu um estudo que toma o bebê como um ator social competente. Para ela, os bebês agem socialmente, modificando a ação de outros, modificando sua própria ação, assim como atuando sobre a estrutura. (COUTINHO, 2010, p.9). Destacamos um artigo em que a mesma autora, analisa a ação social dos bebês na creche.(COUTINHO,2013)<sup>4</sup>.Ao analisar as situações do cotidiano de uma creche, a autora buscou identificar as marcas das ações sociais dos bebês, em contextos de interação com outros atores sociais, bem como a recorrência e o modo como ocorrem tais ações sociais. O estudo evidenciou que “mesmo as crianças bem pequenas agem movidas por um comportamento visado, mobilizado a partir do outro e que, em muitas situações, o sentido desse comportamento é partilhado por um grupo

---

<sup>3</sup> Tese de Doutorado: A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche

<sup>4</sup> As Relações Sociais dos Bebês na Creche: um estudo numa perspectiva Sociológica. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Anped- GT 07

estendido de crianças” (COUTINHO, 2013,p.13). Também ficou evidente a presença das relações sociais e escolha de pares, que se dão pela utilização do olhar e do corpo.

No Brasil, também são poucas as pesquisas que investigam a presença dos bebês em instituições de Educação Infantil, bem como a qualidade das experiências por eles realizadas nestes espaços. Pode-se dizer que há uma invisibilidade dos bebês e das suas experiências nesta idade.

Neste cenário de escassas produções, encontramos dissertações e teses que datam do início deste novo século, como as de Coutinho (2002)<sup>5</sup>, Agostinho (2003)<sup>6</sup>, Tristão (2004)<sup>7</sup>, Camera (2006)<sup>8</sup>, Schmitt (2008)<sup>9</sup>, Silva (2010)<sup>10</sup>, Ramos (2010)<sup>11</sup>, Zucoloto (2011)<sup>12</sup> e Gobatto (2011)<sup>13</sup>, Fochi (2013)<sup>14</sup>, Tebet (2013)<sup>15</sup> e, mais recentemente, Kazahaya (2014)<sup>16</sup>, cuja investigação dedicou-se a identificar a presença dos **bebês na creche**, **a organização do espaço em creche** e **as interações** ou convivência com os

---

<sup>5</sup> COUTINHO, Ângela Scalabrin. *As Crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene, e alimentação*. Florianópolis:UFSC, 2002.

<sup>6</sup> AGOSTINHO. Kátia Adair. *O espaço da creche: que lugar é este*. Florianópolis:UFSC,2003.

<sup>7</sup> TRISTÃO, Fernanda Carolina D. *Ser Professora de bebês: um estudo de caso em creche conveniada*. Florianópolis, UFSC, 2004.

<sup>8</sup> CAMERA. Hildair Garcia. *Do olhar que convoca ao sorriso que responde.: possibilidades interativas entre bebês*.UFRG.Porto Alegre,2006.

<sup>9</sup>SCHMITT,R.V.”Mas eu não falo a língua deles!.”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.Florianópolis:UFS,2008.

<sup>10</sup>SILVA.Andressa Joseane.A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos.UNESC,Criciúma,2010.

<sup>11</sup> RAMOS. Tacyana Karla Gomes. *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. UFPE.Recife, 2010.

<sup>12</sup> ZUCOLOTO. Karla Aparecida. *Educação infantil em creches: uma experiência com a escala iters-r*.USP:São Paulo, 2011.

<sup>13</sup>GOBBATO.Carolina.*Os bebês estão por todos os espaços!: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil*.UFRG:Porto Alegre, 2011.

<sup>14</sup>FOCHI. Paulo Sérgio. ”Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia,e saber-fazer de crianças de meses em um contexto de vida coletiva.UFRG:Porto Alegre, 2013.

<sup>15</sup>TEBET. Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa*.UFSCAR: São Carlos, 2013.

<sup>16</sup>KAZAHAYA. Daniel. *Bebês, crianças e seus pares:a participação do pequeno semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva*.USP: São Paulo, 2014.

pares. Estes autores apresentaram, em suas pesquisas, dados do cotidiano que dão visibilidade à experiência dos bebês e à delicada relação entre espaço e tempo.

Gobbato (2011), ao pesquisar sobre a educação dos bebês nos espaços da escola infantil traz à tona a “invisibilidade e o não lugar que as turmas de berçário vêm ocupando no coletivo das instituições” e nos alerta em relação aos espaços por eles utilizados. Concebendo a escola como espaço sociocultural, a autora alerta que a utilização que se faz do espaço pode, tanto facilitar, quanto constranger as experiências dos bebês na creche. Sendo assim, o papel do professor assume um lugar importante na organização do ambiente.

Assim como o espaço e o tempo, a interação também é uma categoria importante no processo de compreensão da ação com os bebês. Estudos empreendidos pelo Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) localizado na Universidade de São Paulo –USP, em Ribeirão Preto, dão conta de que é por intermédio dos processos interativos que ocorrem em diferentes contextos sociais, que são significadas e delimitadas as características da pessoa, do parceiro. No artigo intitulado Rede de Significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche, as pesquisadoras Katia de Souza Amorim, Telma Vitoria e Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, apoiadas também numa concepção sóciohistórica do desenvolvimento, afirmam que:

dada a extrema plasticidade do bebê humano, a partir de interações com outros membros da espécie, ele é capaz de adaptar-se aos mais variados contextos, tornando-se um representante de uma determinada cultura. E, ainda, que a característica humana básica é a imersão do ser humano em um mundo simbólico, nas e por meio das interações que são estabelecidas com diferentes parceiros, resultando em uma contínua construção de significados, conhecimentos, sentimentos e em sua própria constituição como sujeito (Vygotsky *apud* Amorim, Rosseti-Ferreira, Vitória, 2001, p.122 ).

Estudos de Tristão (2004), Camêra (2006), Schmitt (2008), sobre as formas como os bebês constroem conhecimento e interagem com os outros no espaço da creche, têm demonstrado que os bebês desenvolvem competências e habilidades interacionais, físicas e cognitivas. As interações são, portanto, um dos aspectos que merecerão atenção neste projeto, uma vez que permeiam as relações dos bebês com o ambiente, com os pares, com os adultos, impulsionando seu desenvolvimento e ressignificando suas ações. Os estudos recentes vêm demonstrando que as novas concepções de infância, exigem-nos um modo



diferenciado de perceber a atuação dos bebês, que os coloca na condição de sujeitos ativos e comunicativos:

A nova concepção de criança e o olhar para os processos comunicativos e interacionais dos bebês têm emergido dos estudos que revelam a sensibilidade dos bebês às manifestações afetivas e estéticas do seu meio cultural, assim como o compartilhamento da emoção e atenção desde cedo nas relações interpessoais e a capacidade de interagir com o outro por meio dos recursos de que dispõem. Essas ideias romperam com uma concepção da infância como uma fase marcada pela negatividade, pelo vir-a-ser. O bebê passou a ser compreendido como um sujeito que é, agora, inteiro” (SILVA e PANTONI, 2009, p.6).

Müller (2006) aponta, em seus estudos, o desafio que é olhar a infância, e os espaços institucionais legitimados historicamente. Sua reflexão corrobora com a necessidade de se pensar esta relação de tempo e espaço concomitantemente à reflexão sobre as infâncias:

Refletir sobre os diferentes espaços das infâncias permite descentrar nossos olhares das dimensões físicas e ambientais que instituímos como as mais adequadas para as crianças, esquecendo-nos muitas vezes que em outros espaços também acontecem encontros, desencontros, descobertas e trocas. Nesse sentido, entendemos que os espaços, embora prontos, construídos e idealizados por nós, adultos, não garantem relações humanas baseadas em sentimentos de respeito pela diversidade, pelas pluralidades das infâncias ali contidas. (Muller, 2006)

No que tange às interações entre os bebês, Schmitt (2008), em sua dissertação de mestrado, buscou investigar como os bebês de 0 a 1 ano estabelecem e constituem suas relações em um espaço coletivo. A autora concluiu que as relações entre adultos e bebês são caracterizadas por encontros individuais e coletivos, em situações de cuidado e educação, de forma direta e indireta, pela ação destes no espaço organizado.(SCHMITT,2008,p.114).

Em se tratando de um atendimento em regime de tempo integral essa dimensão é ainda mais complexa, pois envolve diferentes professores ao longo do dia, bem como uma série de ações para atender aos cuidados básicos que se desenvolvem por uma jornada alargada vivenciada pelos bebês. É esta compreensão de como experimentamos diferentes momentos da jornada, em que situações e momentos expressam maior satisfação e insatisfação, em que espaços e momentos da jornada são favorecidas interações entre as crianças e quais favorecem a atenção individual do adulto, bem como do adulto para com o grupo de crianças, que foi alvo desta investigação. Por se tratar de uma faixa etária pouco investigada e pelas especificidades que ela apresenta, além de

identificar as regularidades e singularidades presentes no cotidiano dos bebês, minha atitude enquanto pesquisadora exigiu, sobretudo, a disponibilidade, o olhar atento, a escuta sensível, uma vez que a fala ainda se encontra em processo de desenvolvimento, buscando compreender nas diversas formas de comunicação que os bebês de 1 a 2 anos estabelecem (gestos, olhares, movimentos, choros, risos) seus desejos, suas necessidades, suas especificidades.

### **Escolhas metodológicas**

*“Registro: aprendizagens de desabituar o olhar”*  
(Luciana Ostetto)

Esta pesquisa privilegiou a abordagem qualitativa, por constituir-se em uma estratégia que considera os motivos, aspirações e, sobretudo, por aprofundar-se no mundo dos significados (MINAYO,2012). Outros atributos da pesquisa qualitativa apresentados pela mesma autora nos indicaram o quanto esta abordagem responderia melhor às inquietações apresentadas, por “ não ser mera classificação de opinião dos informantes, mas a descoberta de alguns códigos sociais a partir de falas, símbolos, observações.”(MINAYO,2012, p. 14)

A escolha desta abordagem também foi apoiada nas ideias de Flick (2009) ao considerar que “a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (FLICK, 2009, p.25). Esta abordagem consiste no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas e considera que os pontos de vista e a prática no campo são diferentes devido às diversas perspectivas subjetivas e do ambiente social a ele relacionado.

A partir dos pressupostos acima apresentados, a pesquisa ganhou corpo considerando ainda que no trabalho qualitativo a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade (MINAYO, 2012, p.70). No caso da pesquisa com os bebês tornou-se quase impossível não adotar uma postura que sugere participação, interação.

Como local para a realização da pesquisa foi escolhido um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI em Governador Valadares, MG. E, nele, uma sala de bebês de 1-2 anos de idade. A pesquisa valeu-se ainda da metodologia do estudo de caso, por ser este “um método que permite penetrar na realidade social e descrever a complexidade de

um caso concreto, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.”(MARTINS FILHO, 2010, p.19).

A presença da criança em pesquisa não é algo novo, porém a condição que ela assume como parte da investigação científica é que vem ganhando espaço nas pesquisas atuais e mudando consideravelmente a abordagem do pesquisador junto ao grupo de crianças. Rocha (2008) salienta que a metodologia de pesquisas com criança requer que não se foque na criança como sujeito isolado, mas na experiência social, dentro de um contexto de relações, considerando as múltiplas formas de agir, manifestas em contextos socioculturais.

Jobim e Souza (2008) destaca a relevância das pesquisas com as crianças, enfatizando a importância de se compreender o lugar social que a criança assume neste contexto:

Na medida em que a criança não é vista apenas como um objeto a ser conhecido, mas como um sujeito com um saber que deve ser reconhecido e legitimado, a relação que se estabelece com ela, no contexto da pesquisa começa a ser orientada e organizada a partir desta visão. Nessa perspectiva, em vez de pesquisar *a criança* com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar *com a criança* as experiências sociais, e culturais, que ela compartilha com as outras pessoas do seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (JOBIM E SOUZA, 2008, p.53)

Outros pesquisadores como Gobbato (2011) arriscaram-se em compreender a delicada relação que é pesquisar *com* os bebês e *sobre* os bebês e os desafios inerentes a essa fase da vida:

Optar por pesquisar *com* os bebês, embora se diferencie de uma investigação *sobre* os bebês por considerá-los como sujeitos participantes, não exclui a dimensão do *sobre* que nela está implícita. Eles, assim como as crianças pequenas, podem contribuir intensamente no processo de construção dos dados, no entanto, será o investigador quem tecerá escolhas desde a elaboração da proposta da investigação até o momento da interpretação e análise dos dados produzidos. Portanto, por mais que busque tentar considerar, preservar e manter os significados das ações dos bebês, o pesquisador não tem como deixar de fazer interpretações acerca delas, por isso, mesmo que se proponha a ser uma pesquisa com bebês ela não deixará, também, de ser sobre eles.” (GOBBATO, 2011, p.4)

Para além de uma pesquisa que pensa a criança como sujeito desta , buscou-se percebê-la como produtora de cultura, resguardando, sobretudo, os padrões éticos que toda pesquisa requer, especialmente esta que tem crianças de tão pouca idade e que deve estar pautada na concepção de infância que nos orienta (KRAMER, 2002). Em se tratando

de pesquisa com crianças, Martins Filho (2010) enfatiza que as relações precisam pautar-se por uma possibilidade de reciprocidade. Isto ajuda a identificar a posição dos sujeitos nas investigações, mesmo quando se tem despertado o desejo de pesquisar os bebês”.

Destacamos a importância de construirmos mecanismos e estratégias metodológicas que nos aproximem das crianças pequenas, elaborando recursos férteis e procedimentos de interlocução entre as duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história. (MARTINS FILHO, 2010, p.12)

Os recursos metodológicos utilizados nesta pesquisa foram a observação, a análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição, a entrevista, o caderno de campo, a fotografia e a filmagem. Na observação participante o pesquisador realiza um exercício constante que exige trabalhar a dualidade entre aproximação e o distanciamento necessário para reler os fatos. Dessa forma, pesquisados e pesquisadores vão pouco a pouco estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. (MARTINS FILHO, 2010, p.24) e modificando o contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2012, p.70)

As aproximações com o campo da pesquisa tiveram início no mês de fevereiro de 2014 e estenderam-se para o mês de março, acontecendo em três dias da semana. Os períodos de observação mais sistemática concentraram-se em uma semana do mês de abril, durante 8 horas diárias e uma semana no mês de setembro também por 8 horas diárias.

O registro escrito ocupou aqui um lugar central, na medida em que não só descreveu fatos, mas apresentou “narrativas” construídas por um grupo específico de crianças, os bebês, para além da descrição dos dados, considerando as experiências e os seus jeitos de ser.

O ato de registrar é tipicamente humano. Essa forma de comunicação remete-nos a umas das práticas mais antigas das civilizações. Nossos ancestrais já o faziam com o intuito de representar ideias, fatos, imagens significativas de um determinado período. Não só os ancestrais, mas também as crianças parecem reconhecer o valor do registro. Nas imagens que aparecem no corpo deste texto, é possível constatar como o caderno de campo, um dos instrumentos escolhidos para o registro desta pesquisa, foi objeto de desejo e de atenção de alguns bebês, em momentos distintos. Leite (2004) destaca a importância do registro, pois permite às crianças que conheçam os outros e a si mesmas,

já que dão visibilidade não apenas à sua fala, mas, igualmente a diversas outras linguagens. Os registros fotográficos a seguir comprovam o quanto os bebês se apropriaram dos instrumentos metodológicos escolhidos. Na primeira foto, tirada em 09 de abril de 2014 às 14h34' o caderno de campo alimenta o desejo de deixar marcas.



Foto 1: Isabel encontra meu caderno de campo

Na segunda foto, tirada no mesmo dia, apenas 3 minutos depois (14h37'), o caderno foi retirado da primeira criança por outra, que teve por intenção devolver-me por saber que me pertencia.



Figura 2: Leandro retira-o da mão de Isabel para entregar-me

Já na terceira foto, registrada em sala no dia 19 de setembro do mesmo ano, às 9h56' a criança imita o gesto de escrita, dirige-me o olhar, buscando minha aprovação.



Foto3 e 4: Marina se aproxima e faz registros simulando uma escrita no caderno de campo

Assim como o registro escrito, o registro fotográfico, *a escrita pela luz*, ou a imagem por ele revelada também se mostrou um valioso recurso, na medida em que se colocou como um artefato da cultura. Esta forma de registro, aliado à filmagem, foram instrumentos eleitos para esta pesquisa por eternizarem os momentos e por fazerem emergir as experiências, as preferências, a singularidade na coletividade. A fotografia pode auxiliar na relação constante com o tempo e o espaço, já que ela “repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”. (BARTHES, 1984, p. 13).

O desafio, no entanto, foi aprender a olhar o outro, neste caso os bebês, de modo a não apenas capturar suas imagens, mas ressignificar o momento presente num olhar compartilhado, consentido, garantindo-lhe a subjetividade que lhe é inerente. O olhar é, também, um processo de aprendizagem. (LEITE, 2008). ”Ler” e “desvendar” o seu olhar por meio do olhar do outro constituiu-se numa experiência única. E, como dito por Ostteto (2008), ajudou-nos a “desabituar o olhar”.

Esses instrumentos constituíram-se em estratégias fundamentais para esta pesquisa pela possibilidade de reler os contextos, as imagens, os personagens. Portanto,

mais do que ilustrar ou dar-lhe um “colorido”, a fotografia buscou, nesta pesquisa, reconstruir o próprio olhar do pesquisador, apresentando-se como outras possibilidades de escritas – outros textos – da realidade estudada”. (MARTINS FILHO, 2010, p.22).

O uso da fotografia e filmagens nesta pesquisa coloca-se em consonância com a perspectiva metodológica apresentados por Leite (2008) onde o objetivo é capturar/registrar os encontros. Encontramos, nas pesquisas de Tristão (2004), Guimarães (2008), Ramos (2010), Gobatto (2011), Fochi (2013) a presença de tais instrumentos e relatos, que validam o seu uso no intuito de apreender as sutilezas das interações das

crianças, especialmente pelo fato de os bebês ainda não se expressarem verbalmente. A fotografia é vista como

Um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar. (KRAMER, 2002, p. 12)

A foto abaixo tirada em 17 de setembro de 2014, às 16h18' registra o exato momento em que *Isabel*, que já está pronta para ir embora, vem ao meu encontro, faz questão de posicionar-se para a câmera, para exibir a roupa colocada após o banho. Mesmo com tão pouca idade, ela demonstra conhecer o uso e a representação deste instrumento em seu cotidiano.



Foto5 e 6 : Isabel vira-se para a câmera fotográfica

Importante é dizer que os registros fotográficos foram realizados aos poucos, por ocasião da minha imersão em período integral. No início, apenas o caderno se fazia presente. A aproximação cuidadosa com o grupo de bebês considerou, sobretudo, o respeito a esta faixa etária e o tempo para que a minha presença pudesse ser sentida e “incorporada” ao grupo.

O processo de autorização da pesquisa e do uso de imagens seguiu os trâmites previstos para tal<sup>17</sup>. A abordagem foi feita individualmente junto aos responsáveis legais, na porta da sala dos bebês, no início ou no final do dia, acompanhada de um esclarecimento sobre as finalidades da pesquisa e do uso das imagens neste contexto. Porém, sabemos que na pesquisa com crianças o consentimento não vem apenas da

<sup>17</sup> A autorização seguiu as orientações propostas pelo Comitê de Ética em Pesquisa COEP-UFMG e expressas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

autorização dos responsáveis legais, que neste caso, acolheram sem ressalvas a proposta da pesquisa, mas das crianças, na condição sujeitos de direitos. Consideramos que a autorização por parte dos bebês vem por meio do olhar, da aproximação, do gesto de estender os braços, da aceitação da minha presença no grupo.

Mas não foi apenas o registro que me auxiliou a evidenciar os dados coletados. Outro recurso utilizado foram as entrevistas individuais e semiestruturadas feitas às cinco professoras responsáveis pelo trabalho com a turma dos bebês, por ser esta uma forma privilegiada de interação social (Minayo, 2012). E por desvelar o contexto, ampliando o ângulo de percepção da pesquisadora. Ao cursar as disciplinas do Mestrado, aprendi com a professora Inês Teixeira que “*a entrevista é da ordem da delicadeza*”. E de fato o é! Colocar-se abertamente a responder as perguntas é abrir a alma a um desconhecido. É revelar não só ideias, pensamentos, mas modos de ser professora.

A revisão bibliográfica pautou-se em artigos mais recentes, dissertações e teses publicadas em âmbito nacional e internacional, dando atenção especial aos que tratavam dos bebês, de espaço, creches, além do aprofundamento em alguns autores que possibilitaram o aporte necessário à realização desta pesquisa. O foco foram as produções acadêmicas que datam a partir do ano 2000, por entender que estas incorporam as discussões mais recentes em torno da abordagem sociológica da infância, bem como as dissertações e teses que se dedicaram a um estudo detalhado sobre espaço-tempo e bebês em creches e que serão mencionadas no decorrer do trabalho.

### **Caminhos percorridos**

Dos instrumentos escolhidos, passaremos aos caminhos percorridos. Esta pesquisa foi desenvolvida com bebês na idade de 1 a 2 anos, inseridos em uma turma/agrupamento de uma creche pública do município de Governador Valadares-MG. A opção por uma creche pública foi definida junto à orientadora, logo que a temática da pesquisa se desenhara. Dentre as duas instituições que promoviam a educação para a faixa etária de 1 a 2 anos em tempo integral no Município, escolhi uma Creche que será aqui intitulada como CMEI “Colibri”, por ser esta um Centro Municipal de Educação Infantil e, portanto, totalmente composta por profissionais contratados ou concursados pela Secretaria Municipal de Educação- SMED, ao contrário das quatro creches conveniadas, que compartilham decisões e a gestão da instituição com o município e com as entidades mantenedoras. Conversas com profissionais do Departamento de Ensino-



Setor da Educação Infantil - me ajudaram a identificar quais Instituições atenderiam o público alvo da pesquisa, bebês de 1 a 2 anos de idade, em jornada integral na creche.

A pesquisa teve como objetivo identificar como as professoras organizam os espaços e tempos para os bebês com idades entre 1 e 2 anos que frequentam as instituições de educação infantil em tempo integral, e como se dá a ação pedagógica nesta faixa-etária, buscando identificar também se, e como são resguardadas as especificidades de cada bebê na organização do tempo, dos espaços e das atividades nesses ambientes.

Em se tratando do regime de atendimento em tempo integral, essa dimensão é ainda mais complexa, pois envolve diferentes professoras ao longo do dia, bem como uma série de ações para atender aos cuidados básicos que se desenvolvem durante uma jornada alargada dos bebês na creche. Além desses recursos, valemo-nos, no decorrer da pesquisa, das entrevistas feitas às professoras que atuavam junto ao grupo de bebês e que se dispuseram a participar desta pesquisa.

Tendo delineado o campo a ser pesquisado passei então a estabelecer uma aproximação com a creche escolhida. Localizada em um bairro de periferia, a creche acolhe a faixa etária de 1 a 5 anos, e tem como clientela uma população de baixa renda. As crianças matriculadas ficam em período integral, numa jornada de 10 horas que tem início às 7h da manhã e se encerra às 17 horas.

Em 2014 a creche possuía 15 turmas sendo uma turma com 24 crianças de 1 a 2 anos, tendo três professoras responsáveis pelas atividades no período matutino e outras três responsáveis pelas atividades do turno da tarde. Além das professoras, as crianças também eram assistidas pelas auxiliares de turma que são responsáveis por acompanhar as crianças no horário de repouso, alimentação e banho.

A imersão no campo da pesquisa ocorreu em períodos distintos. Iniciei uma aproximação no início de fevereiro de 2014 e, até março, dediquei-me à leitura dos documentos que regulamentam a proposta da Instituição, comparecendo à creche em períodos alternados. Em abril, fiz uma imersão de uma semana, acompanhando o grupo em período integral, desde a chegada às 7h30' até a saída às 17 horas. Retomei a imersão novamente em setembro, totalizando 90 horas de observação no campo. Os primeiros documentos solicitados à coordenadora pedagógica do turno matutino foram o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição e as orientações da Secretaria Municipal de Educação.

### **O primeiro encontro com a “turma dos bebês”**

Após as leituras do PPP, ainda no mês de fevereiro, retomei a proposta de aproximação voltando à Instituição. O retorno foi marcado por muitos encontros. Fui recebida pela coordenadora pedagógica do turno matutino. Conversamos por um longo tempo sobre a proposta da pesquisa, à medida que íamos percorrendo os espaços da Instituição, até então desconhecidos por mim. Como a pesquisa seria realizada com a turma de 1-2 anos, a coordenadora pedagógica preocupou-se em apresentar-me o espaço em que passaria grande parte do tempo.

Durante a visita deparei-me, no corredor externo com um grupo de bebês de 1-2 anos, que futuramente viriam a ser meus parceiros de caminhada. Tratava-se de um grupo de 24 bebês que compartilhavam cotidianamente o mesmo espaço, grupos. A coordenadora me explicara que a sala de 1-2 anos é composta por bebês, agrupados a partir da data de nascimento, sendo 08 bebês para cada turma. As turmas são identificadas por A, B e C. Cada turma tem uma professora responsável durante o período da manhã e outra no turno da tarde, totalizando três professoras no período da manhã e três professoras no período da tarde, além de uma professora auxiliar para cada turno. A sala que os acolhia em tempo integral era uma sala ampla, bem iluminada. Apesar de espaçosa, às vezes tornava-se pequena para o fluxo dos bebês que ali estavam. Os aspectos deste ambiente serão melhor relatados no Capítulo 2 desta dissertação.

Na oportunidade, solicitei-lhe que identificasse junto ao grupo de professoras da turma de 1-2 anos aquelas que gostariam de participar voluntariamente da pesquisa. Respeitando os princípios éticos da pesquisa, a coordenadora assim o fez. Minha próxima visita já contemplaria o contato com as professoras responsáveis pela “Turma B” no turno matutino e vespertino, que seriam coparticipes desta pesquisa. Ao retornar à Instituição fui informada que, das seis professoras que acompanham o grupo dos bebês, apenas duas desejaram participar da pesquisa. Uma responsável pelo turno matutino e a outra pelo turno vespertino. Pude então formalizar com aquelas professoras que encontrei por ocasião da minha primeira visita, o objetivo da pesquisa. Muito interessadas elas se dirigiram a mim dizendo que estavam dispostas a participar e que “*queriam muito aprender algo mais sobre a faixa etária*”. (Caderno de campo, fevereiro, 2014). A fala já sinalizava certa expectativa por parte de quem recebe o pesquisador.

Ao ser convidada a participar da primeira reunião de pais desta turma, no dia 24 de fevereiro, pude constatar que eles pareciam um pouco perdidos em relação a tantas

professoras numa mesma sala. As próprias professoras se encarregaram de explicar como as turmas estavam organizadas e quais crianças ficariam com quais professoras. Na oportunidade, fui apresentada como pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e pude falar de forma bem sucinta sobre os objetivos da pesquisa e solicitar a autorização do uso de imagem para a mesma.

Apesar de haver uma definição das professoras responsáveis para cada grupo de bebês (A, B e C), pude constatar que todas eram responsáveis por todos os bebês, mas que, para fins de registro, observação sobre o desenvolvimento e realização de algumas atividades, haveria uma professora fixa que responderia pela turma. Aproximar-me de todas foi um dos desafios encontrados, já que em princípio apenas duas, as responsáveis pela “Turma B” se dispuseram a participar. Compreender como as seis professoras dividiam a atenção, o cuidado, o carinho, o espaço e o tempo com tantos bebês na mesma sala, num espaço de aproximadamente 35 metros quadrados era outro desafio posto, já que o grupo de bebês não se alterava ao longo do dia, mas o de professoras sim. Incomodada com o grande número de bebês na mesma sala, recorri aos documentos que respaldavam o atendimento nesta faixa etária para compreender as formas de ingresso e o funcionamento da mesma. Abaixo um quadro com a listagem das crianças da “Turma B” e ainda o perfil socioeconômico da família, identificado por meio da ficha de matrícula.

<b>Nome Fictício</b>	<b>Idade</b>
Kaio	1 ano 4 meses
Alicia	1 ano 5 meses
Luan	1 ano 5 meses
Isabel	1 ano 5 meses
Marina	1 ano 6 meses
Ricardo	1 ano 6 meses
Leandro* gêmeos	1 ano e 7 meses
Leonardo*	1 ano e 7 meses

Quadro 1: Relação de crianças da Turma “B”- Fonte: Registro da Professora

<b>Nome fictício</b>	<b>COR</b>	<b>Bolsa família</b>	<b>Ocupação Pai</b>	<b>Ocupação Mãe</b>
Kaio	parda	não	Serviços gerais	autônoma
Alicia	parda	sim	Autônomo	Do lar
Luan	parda	não	Gerente de produção	Consultora de crédito
Isabel	parda	não	Backoffice de operação	Monitora de qualidade

Marina	parda	não	Mora com a tia paterna	
Ricardo	parda	sim	pedreiro	Auxiliar de logística
Leandro	branca	Não	Mecânico de manutenção	Do lar
Leonardo	branca	Não	Mecânico de manutenção	Do lar

Quadro 2: Perfil social das crianças da Turma “B”- Fonte: Ficha de matrícula

A organização das turmas foi feita com base na idade, sendo a maioria das crianças consideradas pardas, conforme declarado pelas famílias no ato da matrícula. As crianças que frequentam esta turma moram no bairro. A maioria das famílias inscritas desta turma têm ocupação fixa e não contam com o benefício do Bolsa Família.<sup>18</sup> Um dado curioso na composição desta turma é que havia, no início da pesquisa, quatro “duplas” de irmãos gêmeos. (1 de meninos e 3 de meninas). Ao concluí-la, mais uma dupla foi inserida nesta turma.

O processo de pesquisa implicou necessariamente conhecer os procedimentos de cuidado, a qualidade dos mesmos, os contextos sociais em que ocorrem, as interações por eles desencadeadas, sejam entre os pares, sejam entre adultos e bebês, ou entre os bebês e os objetos, sejam, ainda, com o espaço e tempo para eles organizados, ou consigo mesmos.

A pesquisa de campo consiste em defrontar-se com os fatos, discutir com os informantes, compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem esta sede de descobrir, esta vontade de saber, de tudo esmiuçar, o trabalho de campo torna-se uma formalidade, mero exercício acadêmico, sem interesse. (Beaud e Weber, *apud* Zago, 1998, p.16)

Parafraseando os autores supracitados, procuramos “esmiuçar” o contexto dos bebês, inseridos na creche municipal escolhida.

A pesquisa está organizada em 3 capítulos. O Capítulo 1 - **Delineando contextos: o município, o bairro, a creche** faz uma contextualização da política municipal de atendimento à criança desta faixa etária e do contexto em que a creche escolhida se insere, por meio do detalhamento de como está organizado o atendimento à criança na faixa etária de 1-2 anos no município de Governador Valadares, em especial na creche pública pesquisada. Os critérios para o ingresso da criança, bem como a organização e funcionamento da creche e o quadro funcional dos profissionais que lá atuam também

<sup>18</sup> Programa do Governo Federal instituído em 2004, que consiste na transferência direta de renda para benefício de famílias em situação de pobreza.

serão apresentados, tomando como referência os dados colhidos do Projeto Político Pedagógico da instituição.

O Capítulo 2, intitulado **A Organização dos espaços na creche e as interações** apresenta as características físicas e relacionais do ambiente pesquisado, com base nas imagens capturadas durante o período de observação, considerando a organização do espaço interno e externo da creche, as relações que se depreendem deste e ainda como os bebês vivenciam a rotina e a organização dos espaços.

O Capítulo 3- **A Organização dos tempos na creche e as Interações** dá ênfase à rotina e à organização do tempo, relatando o dia a dia na creche.

E, em seguida, são apresentadas as considerações finais, fruto do estudo realizado.

## **CAPÍTULO 1- DELINEANDO CONTEXTOS: O MUNICÍPIO, O BAIRRO, A CRECHE**

### **1.1 A Educação Infantil no Município**

O município de Governador Valadares está localizado na região leste de Minas Gerais, denominada região do Vale do Rio Doce, a 300 km da capital mineira. Com uma população estimada em 2014, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, em 276.995 mil habitantes, o município conta hoje com uma Rede de escolas públicas e privadas para o atendimento às crianças e aos adolescentes. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP em 2013 apontam para um número de 159 escolas de educação básica no município. O número de crianças matriculadas em creches é de 2.507. Já em 2014, de acordo com os dados do mesmo Instituto, este número aumentou para 2.835, incluindo escolas da rede pública, da rede privada, na área urbana e na zona rural, sinalizando um acréscimo de 328 crianças a mais que o ano anterior.

Cidade marcada pelo ciclo da emigração, segundo o Ministério das Relações Exteriores, Governador Valadares possui atualmente um contingente de 50 mil valadarenses residindo nos Estados Unidos da América-EUA. Além do fator emigratório, é considerado um dos 100 municípios mais violentos do Brasil, ocupa atualmente a 67ª posição, e apresenta um contingente de mais de 20.000 crianças e adolescentes, segundo os dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação-SMED.

A Rede Municipal de Ensino, responsável pelo atendimento da primeira infância atendeu no ano de 2014 a um total de 1.917 crianças sendo 13 crianças na faixa etária de 0 a 1 ano, 92 crianças na idade de 1 a 2 anos, 658 crianças na faixa etária de 2 a 3 anos, e 1.154 de 3 a 4 anos, em instituições municipais intituladas Centros Municipais de Educação Infantil- CMEI'S além das Creches Conveniadas. Das seis Instituições públicas que atendem à faixa etária de 0 a 3 anos, duas são Centros Municipais de Educação Infantil –CMEI' se quatro são Instituições Conveniadas. O percentual de crianças atendidas nesta faixa etária é considerado baixo se comparado à demanda de crianças a serem atendidas. De acordo com o censo de 2010, a população compreendida na faixa etária de 0 a 3 anos era de 14.043 crianças. Destas, apenas 2.686 crianças frequentavam creches. Isto se dá em razão da reduzida oferta pública de vagas. No quadro abaixo, que

contém dados da Secretaria Municipal de Educação, podemos ver a quantidade de bebês atendidas na faixa etária de 1 a 2 anos, em 2014.

<b>Instituição</b>	<b>Nº turmas de 1 -2 anos</b>	<b>Número crianças</b>	<b>Situação</b>
CMEI Lumiar	03	23	Municipal
Creche Amanhecer	01	12	Conveniada
Creche Sol Nascente	01	08	Conveniada
Creche Riacho Doce	01	09	Conveniada
Creche Encanto	02	16	Conveniada
<b>CMEI COLIBRI</b>	<b>03</b>	<b>24</b>	<b>Municipal</b>
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>92</b>	<b>-----</b>

Quadro3- Instituições de Educação Infantil atendidas pela Secretaria Municipal de Educação (nomes fictícios) Fonte: Secretaria Municipal de Educação

O atendimento à criança no município, especialmente nas Creches, está amparado por legislação do Conselho Nacional e do Conselho Municipal de Educação. Para nortear as práticas educativas da Escola de Tempo Integral, iniciadas desde a Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação-SMED elaborou quatro cadernos<sup>19</sup> que apresentam uma organização por eixos temáticos.

O caderno III, ao falar dos Ciclos de formação e aprendizagem, e do trabalho com o Eixo temático, dedica duas páginas à Educação Infantil (pág. 11 a 13), enfatizando a perspectiva da linguagem do brincar. Ao final, o caderno apresenta uma Tabela Curricular

<sup>19</sup>Caderno I –Apresentação da proposta, Eixos Temáticos do Currículo, Fases de Desenvolvimento Humano e o Currículo da Rede Municipal, Propostas Curriculares por Eixo Temático.

Caderno II-Eixo temático Identidade e Diversidade- “ *eixo que tem como principal objetivo a construção de uma identidade local, que contribuirá para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do município de Governador Valadares, de forma sustentável. Também tem como foco a Diversidade em toda sua amplitude, fortalecendo os grupos como parte integrante e ativa da sociedade e proporcionando o fortalecimento de valores como respeito, tolerância e solidariedade.* ”

Caderno III- Eixo temático Comunicação e Múltiplas Linguagens - “*visando ao processo de construção da Comunicação por meio das diversas formas de linguagens e domínio das novas tecnologias, propiciando ao aluno melhor interação com o meio e novas perspectivas para a melhoria da qualidade de vida.* ”

Caderno IV- Eixo Protagonismo e Sustentabilidade -“ *eixo que vai trabalhar as diversas formas de organização da produção, economia e trabalho, provocando o despertar de novas lideranças e a construção de outro modelo de desenvolvimento do município, de maneira sustentável e melhor distribuída.* ”

Autores como Francesco Tonucci (2003), Antoni Zabala (1998), Cesar Coll(1996), Rudá Ricci (2007), Tomaz Silva (1999), Fernando Hernandez (1998) e tantos outros, compõem a bibliografia desta proposta.

por etapas de desenvolvimento humano, apresentando características do desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, 4 a 6 anos, considerando o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais.

Esses cadernos foram encaminhados a todas as Creches e servem como referência para o desenvolvimento de propostas para o atendimento à criança nas Escolas de Tempo Integral.

## **1.2 O histórico do CMEI “Colibri” expresso no Projeto Político Pedagógico-PPP**

O CMEI “Colibri” foi criado em 2004. O Projeto Político Pedagógico foi elaborado entre os anos de 2009 e 2010. Para conhecer melhor o contexto socioeconômico das famílias atendidas, a Instituição realizou uma pesquisa com as famílias. Os resultados demonstraram que a maioria reside no próprio bairro. Relatos de moradores narram um pouco da história desta comunidade. Quase 100% das famílias declararam matricular seus filhos na Instituição para que os pais possam trabalhar e para que a criança possa melhor se desenvolver.

De acordo com os dados do Censo 2010, a população do bairro onde está localizado o CMEI “Colibri” estava estimada em 12.788 habitantes. O bairro existe há mais de 35 anos e conta com uma população de baixo poder aquisitivo. Em 2010, de acordo com os dados do IBGE a faixa etária da população compreendida entre 0 a 4 anos representava cerca de 7,1 % da população do bairro que representa o público com direito ao atendimento. Vê-se, portanto, a necessidade premente desta Instituição que se coloca hoje como uma grande referência para o bairro o lugar central que ela ocupa na vida de tantas famílias que dependem deste atendimento. Atualmente, a esta Creche foram anexados mais quatro espaços distantes geograficamente, que atendem à faixa etária de 3 a 5 anos, em bairros próximos, mas sob a coordenação da direção do CMEI “Colibri”.

O Projeto destaca a gestão compartilhada com a comunidade, tendo sido criado, em 2004, o Conselho Comunitário Escolar, com participação de professores, funcionários e pais. O documento (PPP) ainda define os aspectos filosóficos, sócio antropológicos e psicopedagógicos que deverão ser observados por todos os profissionais, deixando claro princípios sobre os quais está fundamentada a proposta de atendimento às crianças daquela comunidade; considera, sobretudo, as orientações dos documentos legais como



a Constituição Federal de 1988 que reconhece a instituição educativa como “*direito da criança, opção da família e dever do estado*” e ainda as orientações previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-, LDBEN 9394. (*Projeto Político Pedagógico, fevereiro de 2014*)

Ao fazer referência ao contexto histórico da criação e atendimento em Creches no Brasil, considerando a criança como sujeito de direitos, o texto do PPP aborda a dimensão política da proposta a ser vivenciada, considerando-a como uma questão central do Projeto Político Pedagógico, ora construído.

### **1.3 Organização, funcionamento e formas de ingresso no CMEI “Colibri”**

A Prefeitura Municipal de Governador Valadares, por meio desta Secretaria de Educação–SMED adotou em 2010 diversas ações e uma política para diminuir os índices de criminalidade, dentre elas, a Escola em Tempo Integral:

*“A proposta da SMED é uma Escola de Tempo Integral que atenda às necessidades sociais e educativas demandadas. O Projeto Escola de Tempo Integral pretende desenvolver uma proposta educacional de mudanças, oferecendo uma educação transformadora e comprometida com a formação humana, integralmente. Não se propôs somente ampliação da jornada escolar, mas uma escola viva que possibilite a vivência democrática nas suas relações, em todos os seus tempos e espaços.” (Caderno I, p.13)*

De acordo com o PPP, até o ano de 2010 o CMEI “Colibri” realizava o atendimento em tempo parcial às crianças de quatro e cinco anos de idade devido à demanda e ao espaço físico. Em 2010, o critério de atendimento as crianças sofreu reformulações por ocasião da implantação da Escola em Tempo Integral, sendo todo atendimento oferecido a todas as crianças, como direito que as assiste sem o critério de necessidade familiar.

Para garantir o atendimento integral às crianças, conforme previsto na implementação da Escola de Tempo Integral, o CMEI “Colibri” passou atender as crianças de 01 a 05 anos de idade no horário de 7:00 às 17:00. A inserção da faixa etária de 1 ano deu-se no ano de 2009. Atualmente o CMEI atende 193 crianças, totalizando 24 turmas, assim distribuídas:

Turmas	Nº de crianças matriculadas	Nº de crianças por turma	Professoras regentes/matutino	Professoras regentes/vespertino
1 ano	24 crianças	8	03 professoras	03 professoras
2 anos	24 crianças	12	02 professoras	02 professoras
3 anos	30 crianças	15	02 professoras	02 professoras
4 anos	40 crianças	20	02 professoras	02 professoras
5 anos	75 crianças	25	03 professoras	03 professoras
<b>Total</b>	<b>193 crianças</b>	-----	12 professoras	12 professoras

Quadro 4: número de crianças atendidas e de profissionais por turma –Fonte: Secretaria do

#### CMEI

O ingresso no CMEI “Colibri” obedece aos critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação- SMED, por meio de um cadastro oficial, realizado anualmente. Especificamente nas turmas de 0 a 3 anos, o ingresso se dá mediante a procura das famílias e das vagas existentes. Em razão da grande procura, a Instituição estabeleceu como condição para permanência o controle da frequência como uma forma de monitorar a presença da criança. Caso a criança falte cinco vezes consecutivas ou dez vezes no mês, sem justificativa, a família é convidada a comparecer à coordenação e à direção como advertência. Se a ausência persistir sem a devida justificativa, a situação é informada ao Conselho Tutelar por meio de ofício, sinalizando a negligência da família e ainda a privação do direito à Creche. Este controle de frequência é diário e faz parte da rotina das professoras.

Desde a primeira visita, estranhou-me, a princípio, o grande número de bebês na mesma sala. Ao ler os documentos constatei que o número de criança por turma, no CMEI “Colibri” observa o que prevê a Resolução nº 01 de 12/07/07 do Conselho Municipal de Educação de Governador Valadares, que estabelece o limite mínimo e máximo de crianças por turma para cada educador, conforme descrito abaixo:

*I – 1 ano a 1 ano e onze meses – No mínimo seis e no máximo oito crianças para cada professor por turno.*

*II – 2 anos a 2 anos e 11 meses – No mínimo oito e no máximo doze crianças para cada professor por turno.*

*III – 3 anos a 3 anos e 11 meses – No mínimo doze e no máximo quinze crianças para cada professor por turno.*

*IV – 4 anos a 4 anos e 11 meses – No mínimo quinze e máximo vinte crianças para cada professor por turno.*

*V – 5 a 6 anos – No mínimo vinte e no máximo 25 crianças para cada professor por turno. (Fonte: Conselho Municipal de Educação - Res. nº 01/07)*

Como consta no PPP, deve-se observar o espaço ao se formarem as turmas, garantindo às crianças espaço para correr, dormir, realizar atividades, podendo o espaço comportar mais de uma turma por sala. O atendimento acontece, tomando como parâmetro o número máximo sinalizado na normatização. Os gestores do CMEI e professores reconhecem que apesar de respeitarem o que prevê a legislação no tocante ao número de crianças matriculadas, a Instituição deixa a desejar quanto ao espaço para atender e desenvolver atividades com elas. Esta categoria do espaço será melhor discutida ao longo do trabalho.

A Instituição também acolhe as crianças encaminhadas por determinações judiciais quando estas se encontram em condição de vulnerabilidade social, sobrepondo, portanto, a legislação do município. Pude constatar, ao término da pesquisa, que foram aceitos mais 5 bebês na turma de 1-2 anos, todos encaminhados pela Vara da Infância, algumas por terem a família conseguido na justiça o direito à Creche e outros por estarem em situação de guarda indefinida. Este fato gerou certa indignação aos gestores do CMEI, já que entendem que o direito à creche deve ser garantido, porém constatam que não há espaço suficiente para atender a uma demanda tão grande, já que o número de vagas é bem reduzido. Essa inserção aconteceu não somente na turma de 1-2 anos, mas também nas demais. A direção do CMEI encaminhou à SMED um documento de repúdio a tal prática, assinado por professores e gestores.

#### **1.4 Atribuições dos Professores Regentes- quadro funcional**

Para garantir o atendimento às crianças, a Instituição contava, na época da pesquisa, com um quadro de profissionais, em sua maioria cumprindo jornada de 40 horas semanais e que se revezavam nas atividades cotidianas, garantindo a manutenção da rotina. As atribuições desses profissionais estão descritas, de forma detalhada, no Projeto Político Pedagógico -PPP.

Nos primeiros dias de visita ao CMEI, chamou-me a atenção também a quantidade de professoras e funcionários que atuam no espaço com horários e funções diferenciadas. Apesar de terem muitas nomenclaturas e atribuições variadas, todos os profissionais atendem plenamente o quesito de titulação exigida, sejam eles concursados ou contratados. Segundo dados colhidos com a coordenação pedagógica, o quadro de profissionais do CMEI “Colibri” tem a seguinte composição:

<b>Cargo</b>	<b>Número de profissionais</b>	<b>Regime de trabalho</b>	<b>Escolaridade Mínima exigida</b>
Diretor	01	40 horas	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Vice Diretor	01	40 horas	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Pedagogos	01 turno matutino 01 turno vespertino	22h 30'	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Professores Regentes	12 no turno matutino 12 no vespertino	40 horas	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Professores Eventuais	01 turno matutino 01 turno vespertino	40 horas	Graduação em Pedagogia ou Normal Superior
Professores Auxiliares	07	40 horas	Nível médio Curso Magistério.
Professores Auxiliares-monitores	06	40 horas	Nível médio Curso Magistério.
Agentes de Administração	02	30 horas	Ensino Médio completo
Auxiliares de serviço público	10	30 horas	Ensino Médio completo

Quadro 5- Quadro funcional dos profissionais Fonte: dados fornecidos pela coordenadora pedagógica

Em relação ao cargo de Professor, a Resolução nº 02 de 18 de dezembro de 2012, que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal e designação para o exercício da função pública no Município, apresenta algumas categorias marcadas pela titulação, diferenças salariais e atribuições desempenhadas, a saber:

<b>Cargo</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Salário Base-40 horas</b>
PM I- Professor Auxiliar	Curso Magistério	R\$1.521,00
PM I –A Professor Auxiliar-Monitor	Curso Magistério	R\$1.521,00
PM II- Professor Eventual	Pedagogia ou Normal Superior	R\$2.100,00
PM II - Professor Regente	Pedagogia ou Normal Superior	R\$2.100,00

Quadro6- Quadro funcional –cargo professor Fonte: dados fornecidos pela coordenadora pedagógica

No PPP podemos encontrar, de forma especificada, as atribuições das Professoras Regentes de turma. Alguns itens serão mais explorados em relatos sobre a rotina, nos próximos capítulos.

<b>ATRIBUIÇÕES</b>
1, Planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos
2. Ministrar aulas, promovendo o ensino /aprendizagem, cuidando e educando.
3. Observar e anotar cotidianamente as falas das crianças
4. Anotar cotidianamente o desenvolvimento das crianças
5. Elaborar e executar projetos em consonância com programa político pedagógico da Rede Municipal de Educação e com o projeto institucional
6. Cuidar e Educar com zelo, paciência, amor, generosidade, criatividade sem distinção, em todos os momentos.
7. Manter os diários em dia, com frequência e as anotações necessárias
8. Manter uma harmonia e uma comunicação diária professor matutino e vespertino
9. Zelar pela conservação e limpeza da sala e dos brinquedos, equipamentos eletrônicos, móveis, enfim todo o patrimônio da Instituição.
10. Participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões escolares programadas
11. Participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programados pela Prefeitura, pela Secretaria Municipal de Educação e pela Instituição
12. Participar de atividades escolares que envolvam a comunidade
13. Promover a participação dos pais que envolvam o desenvolvimento das crianças
14. Esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o desenvolvimento da criança.
15. Participar dos eventos e promoções da Instituição.
16. Comunicar as faltas das crianças à secretaria e atrasos frequentes consecutivos, por escrito.
17. Cumprir as determinações do Projeto Político Pedagógico da Instituição, assim como as normas do regimento institucional.

Quadro 7-Atribuições do Professor Regente de turma Fonte: Projeto Político Pedagógico

A carga horária de 8 horas diárias das professoras que atuam junto ao grupo de bebês de 1-2 anos é cumprida da seguinte forma:

5 horas de atividades com o grupo de crianças, sendo que 15 minutos para o horário do café.

1 hora de intervalo para o almoço podendo ou não ser cumprido no espaço do CMEI.

2 horas para elaboração de atividades, estudos, planejamentos, a depender do cronograma do dia.

Quanto à formação e tempo de atuação na Educação Infantil, encontramos a seguinte titulação:

<b>Professoras*</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>	<b>Tempo de atuação nesta unidade</b>
<i>Amarílis</i>	Normal Superior- Habilitação em Ed.Infantil	6 anos	3 anos
<i>Cindy</i>	Pedagogia - Habilitação em Ed.Infantil e Supervisão	12 anos	4 anos
<i>Silvia</i>	Pedagogia -Habilitação em Ed.Infantil e Anos Iniciais	4 anos	1 ano
<i>Amanda</i>	Pedagogia - Habilitação em Ed.Infantil e Anos Iniciais	6 anos	3 anos
<i>Vanessa</i>	Pedagogia -Habilitação em Ed.Infantil e Anos Iniciais	5 anos	3 anos
<i>Mirtes</i>	Normal Superior -Habilitação em Ed.Infantil	3 anos	1 ano

Quadro 8 : Relação das Professoras regentes na turma de 1-2 anos. \*Nomes fictícios. Fonte: entrevistas realizadas junto às professoras

As professoras *Amarílis*, *Cindy* e *Sílvia*, acompanham grupo de crianças no período da manhã e *Amanda*, *Vanessa* e *Mirtes* acompanham o grupo no período da tarde. As professoras do turno da manhã chegam ao CMEI às 7 horas e saem às 15 horas. As professoras do turno vespertino chegam às 9 horas e saem às 17 horas. Neste período invertem-se as atividades. Enquanto as professoras do turno matutino estão com as crianças, as do turno vespertino estão disponíveis para o horário de estudo e para ficar na sala com as crianças durante os 15 minutos de intervalo do café. O mesmo acontece no período da tarde.

Esta estrutura acontece em todos os CMEI'S onde as professoras cumprem a jornada de 40 horas semanais. A proposta da SMED consiste em manter o professor em tempo integral na instituição para que ele possa fazer as atividades pedagógicas, estudos e planejamentos no contraturno, otimizando o tempo e evitando a rotatividade do docente em mais de uma escola. Ao longo da semana as professoras vivenciam um cronograma fixo para as 2 horas de formação continuada. Estes dados foram obtidos por meio de conversas informais com as professoras:

- 2ª e 3ª feira: planejam as atividades e preparam materiais inerentes a elas como recortes, colagem, seleção de gravuras.
- 4ª feira: dedicam –se ao estudo de livros e textos que fundamentam a prática docente.

5ª e 6ª: realizam encontros com as coordenadoras pedagógicas com todas as professoras da turma ao final do expediente e uma vez por mês com equipe da SMED.

A professora *Cindy* relata, com alegria, o que foi construído durante estes momentos reservados à construção de material. Em uma das ocasiões em que estava na sala, fez questão de mostrar os materiais construídos.

*“Flávia, você viu a TV de sucata que fizemos? Tem as formas geométricas. Está emprestada. Depois mostro a você. Estou confeccionando o brinquedo vazado para eles trabalharem o encaixe, mas quero a participação deles pelo menos. Eles são para a brincadeira dirigida, o avental e o dado”*. . (Caderno de campo, 25 de abril)



Foto 7, 8,9: Leandro observa os materiais produzidos pela professora Cindy

A Legislação da Rede Municipal prevê a presença de um Professor Eventual responsável por substituir o professor regente quando necessário, auxiliar as crianças na chegada e saída, auxiliar no banho, escovação, repouso, zelar pela organização de materiais, além de participar de estudos e reuniões previstas pela coordenação e direção da Creche. No período em que a pesquisa foi realizada não houve necessidade da presença do Professor Eventual na sala de 1-2 anos, dado o percentual de 100% de assiduidade ao trabalho das professoras regentes desta turma, nos dias em que a estive observando.

Além do Professor Regente e do Eventual, existe ainda a categoria Professores Auxiliares Monitores que trabalham acompanhando as crianças com necessidades especiais, como consta na Resolução nº11 de 13 de dezembro de 2010 (GOVERNADOR VALADARES, 2010), recentemente substituída pela Resolução Nº 02 de 18 de dezembro de 2012 (GOVERNADOR VALADARES, 2012), do Conselho Municipal de Educação,

que estabeleceu novas normas para a organização do quadro de pessoal e exercício da função pública na Rede Municipal de Ensino de Governador Valadares.

Na descrição de cargo estão previstas as seguintes funções: auxiliar no banho, na escovação dos dentes, na troca de fraldas e outros cuidados de higiene pessoal; auxiliar nos horários de alimentação das crianças, na locomoção das crianças dentro e fora da instituição, enquanto estiverem sob a responsabilidade desta; acompanhar e cuidar da criança, em atividades recreativas e velar durante o período de repouso, zelar pela conservação dos materiais, brinquedos e equipamentos da instituição, auxiliar na acolhida e na despedida da criança.

Em relação aos Professores Auxiliares<sup>20</sup>, cuja habilitação mínima é o Curso Magistério de nível médio, de acordo com o quadro referente à titulação, os mesmos cumprem os requisitos básicos para a investidura no cargo. Durante o período em que acompanhei o grupo de crianças pude ver a atuação dos professores auxiliares em diversos momentos: responsabilizando-se pelo banho e escovação de dentes dos bebês, organizando o ambiente para o repouso, substituindo as professoras no horário de café, auxiliando as crianças na chegada e saída. Cerisara (2002) aponta, em sua pesquisa, a existência, no interior das instituições de educação infantil, de uma hierarquização entre auxiliares e professores regentes, pautada na carga horária, no salário, na formação e, por conseguinte na divisão de tarefas, o que torna essa relação muitas vezes conflitante.

Tristão (2004) e Schmitt (2008) identificaram, em suas pesquisas, que a relação do cuidado e educação estava intrinsecamente presente nas ações de professoras e auxiliares que compartilhavam as ações durante toda a rotina. Diferentemente destas, as atribuições das professoras auxiliares identificadas nesta pesquisa caminham no sentido contrário a uma perspectiva integrada de cuidar e educar. Observei que apesar das atribuições previstas terem sido desenvolvidas com zelo e carinho por parte dos profissionais que assumem esta função, encontramos aí uma cisão entre a proposta de indissociabilidade entre cuidar e educar, uma vez que as auxiliares não acompanham o grupo de crianças em outras atividades do cotidiano, apenas nos momentos de alimentação, banho e repouso, o que corrobora com a afirmação de Tristão (2008) de que esta postura integrada do cuidar e educar ainda está longe de ser predominante na educação infantil.

---

<sup>20</sup> Ver Cerisara (2002) que aborda em sua publicação as relações entre professores e auxiliares em creche.



As relações de cuidar e educar bebês em creche também foram problematizadas por Guimarães (2008) que apontou, em sua tese, o quanto as ações de cuidado na creche constituem-se em práticas higienistas traduzidas em momentos de alimentação, banho e repouso dos bebês, que tem por objetivo “tomar conta” de modo a preservar a saúde e o bem-estar. É esta dimensão mecânica, instrumental e higienista que faz com que o cuidado seja visto em nossa sociedade como uma prática de menor valor. Já as ações de educar são mais valorizadas, na medida em que “ensinam” e se traduzem na transmissão de conhecimentos do mundo físico e social.

Esta dicotomia das ações do cuidar e educar caracterizavam, em parte, as ações das professoras no CMEI “Colibri”. No primeiro encontro em que me deparei com a turma de bebês, a professora estava organizando uma atividade no espaço externo à sala, que consistia em ensinar a cor verde. Para isso os bebês estavam naquela semana em contato com objetos e elementos da cor verde (massinha, tinta, papel crepom, tnt). A ação da professora denota que neste momento seu foco de interesse era o ensino de um conteúdo.

Já grande parte das atividades ditas de “cuidado” foi desenvolvida pelas professoras auxiliares. Apesar de a indissociabilidade entre cuidar e educar ser mencionada no corpo do texto do PPP, observamos que, na prática, as professoras só realizam atividades voltadas para os cuidados básicos com as crianças quando há ausência de uma das professoras auxiliares e as atividades da rotina relacionadas à higiene ficam comprometidas. Ao conversar com a equipe técnica da SMED sobre tais atribuições, fui informada de que em razão do número restrito de auxiliares nesta creche, no caso, sete para atender às quinze turmas em período integral, as atividades das auxiliares ficaram restritas ao cuidado, quando a intenção era que elas participassem de toda a rotina. A Secretaria tem clareza de que esta opção de contar com as auxiliares para os momentos de banho, repouso e alimentação fragmenta as atividades do cuidar e educar, destoando da proposta para a educação infantil prevista no PPP e na própria orientação prevista no Caderno elaborado pelo Município.

Esta perspectiva integrada de cuidado e educação constitui-se ainda em um grande desafio, haja vista que a proposta de educação da criança pequena sempre teve em sua essência uma prática higienista de cuidado, como mostram os estudos desenvolvidos por Oliveira (2002).

“Assim fica clara a importância de observar o entrelaçamento do caráter pessoal e cultural de cuidado no cotidiano da instituição”.(GUIMARÃES,2008,p.47). Tal

perspectiva será melhor detalhada no capítulo sobre a análise da rotina, onde identificaremos estas relações considerando o tempo e o espaço em que elas acontecem.

### **1.5 Atribuições dos Pedagogos**

Em relação às atribuições do Pedagogo, a Resolução nº 07, de 1º de setembro de 2010, do Conselho Municipal de Educação orienta como deve ser a distribuição de horas do trabalho do Pedagogo em Instituições Educacionais da Rede Municipal de ensino. Para o Pedagogo não optante por 40 horas, caberá o trabalho efetivo de 22h30' sendo que 15 horas semanais devem ser reservadas para a formação continuada e atendimento aos professores, atendimento a pais, análise e intervenção do processo pedagógico; 04 horas para preparação das reuniões semanais de estudo; 02h30' para a participação em cursos, palestras, e 01 hora de intervalo para descanso.

Além da orientação da Resolução do Conselho Municipal de Educação, o Projeto Político Pedagógico -PPP do CMEI “ Colibri” apresenta as atribuições previstas para este cargo, muitas delas constatadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. O CMEI conta atualmente com um Pedagogo cumprindo 25 horas no turno matutino e outro cumprindo 25 horas no turno vespertino. Mesmo havendo uma constante comunicação entre ambas, não há como negar que além de terem perfis diferentes ,têm também modos distintos de coordenar o processo.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, pude acompanhar por meio de relatos dos professores e dos próprios pedagogos o desenvolvimento de algumas atividades listadas para esta função, dentre elas: realizar a orientação das crianças, articulando o envolvimento da família no processo educativo; articular os docentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da Instituição, definindo suas atividades específicas; acompanhar o trabalho pedagógico na Instituição; atuar na formação continuada do professor.

No final de 2014 passou a vigorar uma nova legislação da SMED sobre o quadro funcional, alterando a rotina das professoras e estabelecendo novas regras para a lotação dessas docentes. Ficou definido que, a partir de 2015, para atuar em CMEI's todo profissional deverá ser contratado por um período de 40 horas. Sendo assim, as coordenadoras pedagógicas que cumpriam uma jornada de 22h30' foram remanejadas para as Creches conveniadas e outras coordenadoras foram lotadas para cumprirem a carga horária de 40 horas.

Ao encerrar este capítulo que buscou identificar como está organizado o atendimento à faixa etária de 1-2 anos em uma creche pública da rede municipal de ensino de Governador Valadares, podemos inferir que esse atendimento no município está aquém do necessário. A organização das atribuições docentes distribuídas numa carga horária de 40 horas em tempo integral favorece a organização e o funcionamento das funções na creche, no que diz respeito à qualificação para o trabalho com esta faixa etária; no entanto, a superação da dicotomia entre o cuidar e educar apresenta-se ainda como um sério desafio.

Como proposto por Guimarães (2008), na creche o bebê é cuidado, mas ele também aprende um modo de cuidar, um trabalho sobre si (observar, movimentar-se, pegar, agir, dormir, comer). Esses modos e a apreensão do contexto social pelos bebês serão evidenciados na relação com o espaço e com o tempo. Em relação à organização do CMEI “Colibri”, percebemos que o PPP norteia as ações das professoras e coordenadoras pedagógicas, organizando a rotina, tópico que será melhor detalhado nos capítulos a seguir.

## CAPÍTULO 2- A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA CRECHE E AS INTERAÇÕES

*“Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme, ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.” (FORNEIRO, 1998, p.231)*

A organização do espaço e tempo das crianças na Educação Infantil figura em documentos e em pesquisas de autores que discutem a infância. No Brasil os estudos sobre os tempos e espaços escolares ganharam a atenção de pesquisadores como Barbosa e Horn (2001) e Faria (2000), ao afirmar que “a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia”. (FARIA, 2000, p.70). Na epígrafe encontramos uma ampla e rica definição sobre espaço, apresentada pelos pesquisadores espanhóis Miguel Antonio Zabalza e Lina Inglesia Forneiro (1998) , que nos fazem pensá-lo não apenas enquanto dimensão física, mas na dimensão social e simbólica que o constitui.

O geógrafo Milton Santos (1994), ao conceituar o espaço, buscou extrapolar as dimensões territoriais que o definem, para conferir-lhe a dimensão social a que está sujeito: *“o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre passado e futuro, mediante relações sociais presentes, que nele se realizam.”* (Santos, 1994, apud Campos, 2008,p.155)

As concepções acerca do espaço confundem-se com o surgimento das escolas infantis e com as concepções de infância demarcadas em cada época. Horn (2004) em seu livro *Sabores, Cores e Sons*, nos revela que

*“O espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas”. Portanto, para compreendê-lo “devemos analisá-lo a partir da dimensão física, funcional, temporal e relacional, considerando que ele nunca é neutro.”(HORN, 2004,p.37)*

A dimensão educadora do espaço foi também objeto das experiências pioneiras desenvolvidas nas escolas de Reggio Emilia, cidade localizada no Norte da Itália, pelo educador Loris Malaguzzi e continuada pela equipe, como se verifica nas inúmeras publicações a respeito das práticas pedagógicas naquela realidade. Foi na segunda metade do século XX que autores italianos retomam a discussão sobre o papel do espaço, elevando-o à posição de um terceiro educador. Os estudos então desenvolvidos deram especial atenção à importância do espaço, da arte e da linguagem, o que tem servido de inspiração para muitos educadores e pesquisadores no Brasil. A concepção de infância que sustenta tal prática está focada na ideia da criança como produtora de cultura; portadora de valores, de direitos; competente na aprendizagem e na comunicação, em inúmeras linguagens. (RINALDI,2002,p.77).Para esta autora, o espaço provoca, inquieta, evoca, convida a uma experiência estética e artística.

Para Malaguzzi (1999) o espaço, cuidadosamente organizado, é visto como algo que educa a criança:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1999,p. 157)

Os pesquisadores espanhóis da educação, Augustín Escolan e Antonio Viñao Frago passaram a conceber o espaço e o tempo como elementos que influenciam as práticas e o currículo na escola. Em sua publicação *Currículo, espaço e subjetividade - a arquitetura como programa*, apresentam um olhar refinado sobre as arquiteturas escolares que, segundo eles são carregadas de simbolismo.

Para Viñao Frago o espaço nunca é neutro, sempre educa:

a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina: o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto a converter-se em lugar, para ser construído. (FRAGO, 2001, p.61)

Os conceitos em relação ao espaço como uma dimensão educadora são compartilhados por esses autores ao afirmarem que “*a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como elemento do currículo invisível, silencioso,*

*ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta.*” (FRAGO E ESCOLAN, 2001,p.35)

Os termos “espaço”, “ambiente”, “lugar” e “território” aparecem como sinônimos, porém o primeiro está mais relacionado às características físicas. O espaço material, concreto, o espaço físico, é o grande suporte para que os objetos, as pessoas, a natureza, se relacionem e o qualifiquem, fazendo-o adquirir a condição de ambiente (Mazzilli, 2003).

Nosso entendimento sobre os conceitos de território e lugar é o mesmo, percebemos-os como duas realidades individual e grupalmente construídas, sendo ambos uma construção social. Assim, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações. Já em relação à definição de ambiente,

este diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças, ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas.(...)Podemos dizer que o “ambiente fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (Forneiro 1998, *apud* Horn, 2004,p.35)

Neste sentido, nosso propósito aqui é considerar espaço/território/lugar/ambiente para além da estrutura física, como lugar de vida, que constitui relações, ao mesmo tempo em que se deixa por elas constituir, considerando-os como um todo indissociável, pois desse modo

não se considera apenas o meio físico e material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons, e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada, que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida.(HORN, 2004,p. 35)

Não por acaso, a categoria espaço toma centralidade nesta pesquisa. Não há como negar a centralidade que o espaço e a organização do tempo ocupam no cotidiano das instituições de educação infantil e que estes incidem diretamente nas rotinas/cotidiano e no desenvolvimento das crianças. O nosso desafio, entretanto, é evidenciar esta organização de espaço e tempo para bebês, na idade entre 1-2 anos, elevando-o à condição de lugar onde se constrói a vida.

Autores como Ângela Maria Scalabrin Coutinho (2002), Fernanda Carolina Dias Tristão (2004), Rosinete Valdeci Schmitt (2008), Carolina Gobatto (2011), Paulo Sérgio

Fochi (2013), Tacyana Karla Gomes Ramos (2010) que vêm investigando a presença dos bebês na creche, apresentaram, em suas pesquisas, dados do cotidiano que dão visibilidade à ação dos bebês e à delicada relação entre espaço e tempo.

Para identificar como os bebês de 1 a 2 anos vivenciam os espaços em uma creche pública da rede municipal de ensino de Governador Valadares, considerando não apenas a dimensão física, mas também a dimensão social, passaremos a uma descrição detalhada sobre os espaços do CMEI “Colibri” e a forma como estão organizados, tanto para os bebês de 1-2 anos de idade, que ocupam a centralidade nesta pesquisa, quanto para professores e funcionários que nele atuam.

Ao descrevê-los, nosso intuito é perceber como estes vêm sendo ocupados, incorporados, vivenciados, entrelaçados, na dinâmica do dia a dia dos bebês, na singularidade ou na coletividade. Importa-nos ainda investigar o modo como todos e cada um se interpõem, ao mesmo tempo, se misturam a ele; e ainda como os espaços favorecem as relações adulto /bebês , bebês/bebês , as trocas, o movimento, o compartilhamento da coletividade, o favorecimento ou não de diferentes experiências e descobertas e as práticas que se depreendem dessa relação.

## **2.1- O espaço interno: construído, vivido, reinventado e desejado**

A inserção dos bebês em creche já acontece há algum tempo, porém o estudo sobre os processos interativos entre bebês em espaços coletivos é algo relativamente novo. Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rosseti-Ferreira (2003), apoiadas em Lordelo & Carvalho (1989), destacam que essas interações ocorriam há tempos, no âmbito das relações adulto-criança e mãe-bebê. Destacam, ainda, o caráter de incompletude no tocante às funções motoras a que está sujeito o bebê desde que nasce, ressaltando, porém, que as características perceptuais são bem desenvolvidas, o que os tornam mais potentes ao estabelecer contatos sociais.

Rosseti-Ferreira, Amorim, e Oliveira (2009) ao analisar em, nas últimas décadas, as interações entre bebês, o fizeram a partir de uma conceituação de rede de significações:

Segundo a proposta teórico-metodológica da Rede de Significações (Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000), durante o processo interativo, o fluxo dos comportamentos, assim como as possibilidades de ações, são delimitados e estruturados a partir do recorte e interpretação da ação do outro. (VASCONCELOS, AMORIM, ANJOS, ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.293).

Esta proposta consiste em perceber o desenvolvimento humano a partir da construção de significados e sentidos, na dinâmica das interações sociais. “*Aprende-se, em especial, na relação com outro, não só com o professor, mas também outras crianças. Além disso, aprende-se consigo mesmo, ou a partir de objetos e de outras produções abstratas.*” (idem, p.454). Tais evidências incidirão, de modo significativo, na forma como o professor organiza os espaços e as possibilidades de interação.

As autoras apoiam seus estudos na abordagem sócio-histórica, pois nesta abordagem “*o desenvolvimento humano é uma construção feita com o outro, parceiro de interação, geralmente um parceiro mais experiente, que faz a mediação do encontro do bebê com o mundo em que ele gradativamente se insere*”. (idem, p.295). A abordagem histórico-cultural formulada por Vygotsky (1989) considera que o desenvolvimento humano e a aprendizagem articulam-se dialeticamente e se dão por meio das interações promovidas por um parceiro mais experiente. Para o autor, o conhecimento passa necessariamente pela mediação do outro. Nesse caso, o outro exerce um papel fundamental, na medida em que estas relações favorecem o acesso às formas culturalmente organizadas, dispostas no meio físico e social. Machado (2000) parte do princípio de que, desde que vem ao mundo, o bebê interage de diferentes maneiras com o ambiente físico e social e que a entrada na creche lhe possibilita interações distintas das vivenciadas na família, valendo-se, portanto, dessa abordagem que propiciará às crianças interações das mais diferentes naturezas.

Também Galvão (1995), ressalta as contribuições wallonianas para o desenvolvimento da criança. Segundo (Wallon apud Galvão, 1995) só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama na qual está envolvida. O autor propõe “*o estudo da criança contextualizada, isto é, na suas relações com o meio*” (p.32)

Camera (2006), Guimarães (2008), Schmitt (2008), Buss-Simão (2012), Fochi (2013), evidenciaram as ações que ocorrem entre bebês em contextos coletivos, elevando-os à condição de sujeitos que agem e interagem por meio de uma ação autônoma. As capacidades interativas dos bebês, bem como as formas de educar coletivamente as crianças, mereceram o olhar dos pesquisadores que buscaram retratar o que o bebê é capaz de fazer hoje e como os professores são mediadores importantes nesse processo de significar o mundo.

A creche é um espaço de educação e cuidado que se constitui por sujeitos socioculturais. (Bufalo, 2003, p.24). Considerando que as crianças e os adultos

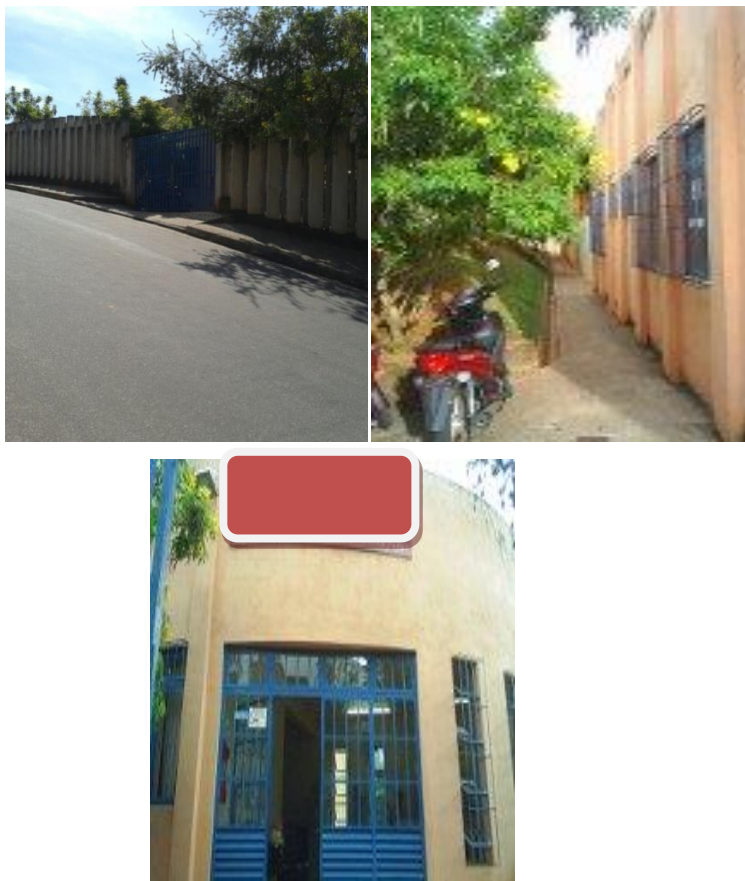


constituem-se como sujeitos nas interações que estabelecem e nas experiências que compartilham, esta pesquisa buscou evidenciar momentos, na rotina de tempo integral, quando as interações entre as próprias crianças e entre crianças e adultos se fizeram presentes. Os estudos que se sustentam nas teorias interacionistas revelam as possibilidades de inter-relação dos bebês entre si, evidenciando que os mesmos têm preferências sociais e utilizam-se de uma diversidade de meios para comunicarem-se e compartilharem significados (BARBOSA, 2009)

*“Por apresentar-se como espaço social, a creche torna-se um contexto onde os sujeitos se encontram cotidianamente, se comunicam, produzem e compartilham significados e sentidos.”* (Schmitt, 2011, p.21). São, pois, as interações e as práticas corporais vivenciadas de forma contínua e descontínua, previsível ou imprevisível, intencional ou não, que tecem esta rede de significações na qual os bebês se encontram-se imersos.

Berler; Murillo; Richter(2012) consideram que as experiências dos bebês são plurais porque são capazes de ampliar seu repertório de mundo através da potência de sua ação autônoma. Foi pensando em evidenciar essa pluralidade é que selecionei alguns episódios que demonstram momentos de interações variadas entre os bebês no espaço da creche. Ao iniciarmos nossa exploração pelo espaço da CMEI “Colibri”, apresentaremos não apenas o espaço físico, construído, como já dissemos, mas as construções e as vivências cotidianas que se depreendem dele. Daremos ênfase sobretudo aos espaços “inventados” e desejados pelo grupo dos bebês, por entender que eles têm preferências, escolhem locais com os quais mais se identificam e buscam explorar o espaço de diferentes formas.

Começamos pela entrada que é o lugar onde as crianças são acolhidas diariamente. A entrada é feita por um portão de ferro azul que permanece sempre fechado. Logo após, outro portão com vidros, permite o acesso à recepção. Há sempre uma funcionária da recepção, responsável pela sua abertura e pelo controle de entrada e saída na Instituição. À esquerda da entrada, ainda na parte externa, encontra-se um corredor longo e estreito que serve de acesso aos demais ambientes da Creche.



Fotos 10,11,12– fachada do CMEI “Colibri”

Alguns elementos das concepções de infância podem ser facilmente percebidos, se observarmos a forma como o espaço está estruturado. Para autores do campo da arquitetura, a relação escola – espaço interfere de forma determinante nas práticas que nele ocorrem, podendo ser regulador, elemento de controle dos corpos, dos movimentos, dos desejos. Ao pesquisar a estrutura das escolas, a arquiteta Mayume Lima (1989) nos mostra quanto o espaço pode interferir no disciplinamento e na docilização dos corpos.

Esta sensação de regulação foi a primeira que tive ao entrar no espaço do CMEI “Colibri”. Apesar de uma entrada convidativa, bem iluminada e de uma recepção organizada, ao adentrá-lo logo me deparei com grades por todos os lados. Algumas foram colocadas com o intuito de proteger as crianças do acesso às escadas e outras de proteger o patrimônio físico do CMEI, que já foi alvo de roubo.

Buss-Simão (2012) destaca que, independentemente da forma como os adultos organizam os espaços e o tempo para as crianças, estes não são definidos e organizados em um vazio social, mas num dado contexto, servindo de palco de encontros, ações e relações da criança com ela mesma, com os adultos e com os pares. Neste caso, a padronização, a previsibilidade e a regularidade inerentes à estrutura do espaço dará lugar

aos diferentes modos de ser, de se relacionar, de agir e de compartilhar os espaços com o outro.

Se por um lado a arquitetura dos espaços pode restringir o movimento dos corpos, por outro, sabemos que a regulação também pode configurar-se em emancipação, uma vez que a ação no espaço não se dá somente sobre uma realidade física, mas sobre uma realidade social. O espaço não é apenas uma realidade física com determinadas dimensões, mas ele representa algo, ele afeta e envolve (Santos, *apud* Campos, 2008). Subverter a ordem do espaço implica subverter as regras que o definem como tal. Implica recriá-lo, pensá-lo como campo do possível, do inusitado, do imprevisto, do desejado.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico- PPP do CMEI “Colibri” encontramos uma descrição sucinta de todos os espaços internos da creche, e da função para o qual foram criados. Relataremos a seguir como está organizado cada espaço interno: recepção, refeitório, “escovódromo”, banheiros, fraldário, sala de atividades das turmas de 2,3,4 e 5 anos, brinquedoteca, sala de estudo para os professores, cozinha e refeitório para os professores, sala dos bebês. E os espaços externos: parquinho, horta e pomar, solário, garagem (que também se constitui num espaço lúdico), corredor externo (espaço não institucionalizado no PPP). Ao identificá-los nesta pesquisa, daremos ênfase ao deslocamento do grupo de bebês nestes espaços, percebendo as formas como os bebês os incorporam à dinâmica do grupo e os recriam, a partir de suas ações e da convivência com os pares; e, ainda, as especificidades da ação docente. O entendimento de ação docente vai ao encontro do que propõe Duarte (2011):

por ação docente entendem-se todos os processos, desde a definição dos objetivos e das intenções, as estratégias e os planos, até a relação direta com as crianças. A ação docente é direcionada a alguém, não existe num plano isolado, requer outros sujeitos envolvidos nesse contexto, constituindo, dessa forma, uma relação educativa. É uma ação social que prevê relações, sendo uma ação dirigida sobre o outro, para o outro e com o outro, constituindo, assim, a docência (DUARTE, 2011, p.126).

### **Hall de entrada – recepção**

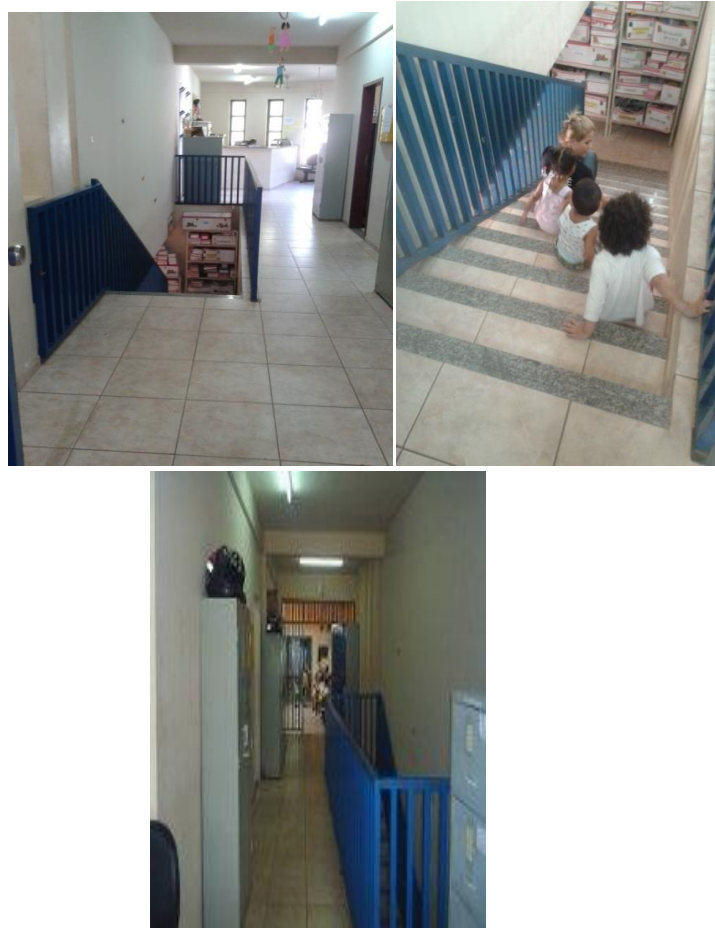


Fotos 13,14- Recepção.

O espaço da recepção foi pensado não apenas como um lugar de passagem mas como lugar de encontros. Na descrição que constante no PPP há o desejo de fazer deste, um espaço educativo para as crianças, enquanto aguardam a chegada das famílias: ***“A recepção é utilizada também pelas crianças com acompanhamento das professoras, e até mesmo no final do atendimento, enquanto aguardam seus pais, folheiam revistas, contam histórias.” (grifo meu)***

*“É onde fica toda a documentação das crianças e da Instituição, de maneira geral. Também é um espaço de informação, de recepção das pessoas e que favorece a leitura, na medida em que ficam expostas revistas, livros e informativos para a comunidade na recepção. O acesso à secretaria será restrito às agentes administrativas, direção e pedagoga. Se solicitadas, as eventuais poderão ter acesso. Outros profissionais só poderão adentrar a secretaria com autorização da direção. **A recepção é utilizada também pelas crianças com acompanhamento das professoras, e até mesmo no final do atendimento, enquanto aguardam seus pais, folheiam revistas, contam histórias.** (Projeto Político Pedagógico, março de 2014)*

Ao adentrarmos a recepção nos deparamos com um corredor, onde, do lado esquerdo, encontra-se a sala da direção, os banheiros dos professores e, logo após, a sala da coordenação pedagógica, dividindo o espaço já estreito com armários de aço onde são guardados livros de literatura e de formação para os professores e ainda filmes e materiais de uso coletivo. O guarda-corpo do lado direito e um portão de ferro demarcam a escada que dá acesso ao andar de baixo, ao parque e às salas das crianças de quatro anos. Todas as crianças, incluindo os bebês, circulam cotidianamente por estes espaços, quando da chegada e da saída ao CMEI, sempre acompanhadas por um adulto.



Fotos 15,16,17- Escada que dá acesso ao parque e corredor que dá acesso ao refeitório

A primeira foto da esquerda para a direita mostra a escada que dá acesso ao pátio. Apesar de ter um portão como forma de proteção, é comum vermos turmas acessando o pátio por esta via. Com a turma dos bebês de 1-2 anos não foi diferente. Na segunda foto é possível ver a imagem da professora e dos bebês, que neste dia optou em ir ao pátio descendo por esta escada. Acompanhados da professora que seguia à frente, os bebês desceram às escadas sentados.

A ideia de proteção e cuidado, tão difundida em relação a esta faixa etária traduziu-se em novas experiências, desencadeadas a partir da experiência corporal. O acesso dos bebês a um espaço que, a princípio, é considerado perigoso, foi permitido pois a perspectiva do cuidado e da proteção fazia-se presente à medida em que a professora os orientava em como explorá-lo. Devagar, explicando passo a passo, a professora ajudava o grupo de três bebês a vencer o desafio de descer as escadas para chegarem ao pátio. Mesmo contando com a rampa, a professora preferiu este percurso. Tal atitude dá indícios de que, para aquela professora, os bebês são capazes de explorar o mundo à sua volta.

Ao fundo, na terceira foto ( n°20) é possível notar a presença de mais uma grade que dá acesso ao refeitório, composto por 4 grandes jogos de mesa dispostos ao centro para receber as crianças durante o café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar.

## Refeitório



Fotos 18,19,20 - Auditório do corredor que dá acesso às salas e da arte produzida pelos pais da sala 1

Logo que atravessamos a grade encontramos, do lado esquerdo, um espaço côncavo, usado para palco. O espaço é todo azulejado, com um ressaltado, que permite que as crianças fiquem mais em evidência nas apresentações realizadas e que serve como mural para exposição dos trabalhos realizados. Mesas e bancos de fórmica estão à altura das crianças. Este é um lugar de encontro com as crianças e com a comunidade, pois ocupa um lugar estratégico no CMEI, uma vez que neste espaço são realizadas as reuniões gerais com as famílias, as apresentações referentes a algum tema trabalhado pelo CMEI.

Na 3ª foto podemos apreciar a produção dos pais realizada por ocasião da reunião de pais do 2º semestre, cujo tema foi releituras da obra de Romero Brito, amplamente explorado com os bebês da turma de 1-2 anos. É possível ver também recortes de bonecos

produzidos pelas próprias crianças e a marca do adulto ao fundo. A descrição desses espaços aparece no Projeto Político Pedagógico da seguinte forma:

*“ Este espaço também é utilizado para afixar trabalhos das crianças sobre alimentação, e cartazes informativos. Deve ser utilizado para as refeições, conforme o cronograma ou horário permanente de cada turma. É no espaço do refeitório que se encontra também o palco de apresentações da Instituição. É também local de reuniões com a comunidade, com os professores, etc. Para realização de eventos no refeitório, como a hora do conto, as mesas são afastadas para dar mais espaço para as atividades com as crianças, ora são colocados em fileiras para os pais ou professores se assentarem para as reuniões. O refeitório conta com mesas e bancos para refeição, apropriados para crianças e um bebedouro grande. Este espaço é utilizado pelas turmas, para desenvolver diversos tipos de atividades, conforme a criatividade e planejamento do professor e para exposições de trabalhos e Arte das crianças. É um local acessível aos pais, que passam por ele na entrada e na saída com as crianças. .”(Projeto Político Pedagógico, março de 2014)*

Durante a ida para o café ou almoço, presenciei vários momentos em que os bebês subiam para brincar no espaço do palco. Ali dançavam, pulavam, movimentavam-se, sorriam e se deliciavam com a possibilidade de explorar o corpo e o espaço, até que chegasse um adulto para redirecioná-los à mesa. Um momento que o espaço foi usado para fins de ensaio, foi por ocasião da festa da família. Todas as crianças subiram no palco. Alguns bebês se divertiam, dançavam, batiam palmas. Outros ficavam olhando as demais crianças das outras turmas baterem palmas no ritmo da música, e outros, os mais novos, choravam mostrando-se incomodados com a atividade. (*Caderno de campo, 7 de abril, 2014*)



Foto 21 – bebês durante ensaio no auditório

No refeitório os bebês ocupam sempre a mesa do fundo. Normalmente esta é sempre a primeira turma que chega ao local para o café da manhã, almoço e jantar. De fato pude ver o uso recorrente desses espaços em diferentes momentos em que estive

visitando o CMEI. Além da função de alimentação das crianças o espaço é utilizado pelas professoras para os encontros de pares, durante os horários de estudo, confecção de materiais, já que a sala reservada para isso tem dimensões pequenas. Além das atividades realizadas coma comunidade, como citado anteriormente.



Fotos 22,23,24 - Refeitório e crianças da sala 1, no momento do lanche

De frente para a grade temos outra grade que divide o refeitório das salas de atividades.





Fotos 25,26 -Portão e corredor que dá acesso às salas de atividades, banheiros, fraldário, brinquedoteca, almoxarifado

À medida em que ia percorrendo os espaços, novas sensações eram evocadas. A sensação de regulação foi dando lugar à sensação de liberdade. Apreciação das produções das crianças nas paredes e no teto despertou-me sensações de leveza, de criatividade, de espontaneidade, de alegria, de vida em movimento. Durante os dias em que estive no CMEI pude ver a produção das crianças estampada nas paredes, e a produção confeccionada pelas próprias professoras. Penduradas no teto, expostas nas paredes, a marca da criança foi tomando o espaço.

O CMEI “Colibri” coloca em evidência a produção da criança que ali está e utiliza o espaço como forma de documentar o cotidiano. No corredor longo que aparece na foto nº 26 encontramos do lado esquerdo o almoxarifado, os banheiros, o fraldário, o escovódromo<sup>21</sup> e do lado direito a Brinquedoteca, e seis salas de atividades, tendo ao fundo a sala da turma de 1-2 anos. A circulação dos bebês neste corredor é feita sempre que saem da sala para almoçar, jantar ou ir ao pátio. Nestas situações de deslocamento é comum vermos alguns bebês desviarem o percurso e entrarem em algum dos espaços citados acima, seja por curiosidade seja por serem convidados pelas outras crianças da creche a adentrá-los. A passagem dos bebês pelo corredor é sempre um acontecimento. Eles demonstram euforia quando saem da sala e são sempre paparicados pelas crianças maiores, das outras salas ou pelos adultos com os quais se deparam nestas saídas.

<sup>21</sup>O escovódromo é um lavatório, assim apelidado por ser utilizado pelas crianças para escovarem os dentes após as refeições.

Como consta no PPP “o corredor da Instituição é grande, espaçoso. É muito utilizado para afixar trabalhos das crianças, móveis, avisos. Nele a comunidade passa todos os dias e faz apreciação dos trabalhos das turmas. (Projeto Político Pedagógico, março de 2014)



Fotos 27,28,29 - Corredor e as produções das crianças

### **Escovódromo**

O CMEI, que inicialmente atendia a crianças de 4 e 5 anos possui vasos, pias e espelho adaptados à altura desta faixa-etária. Porém, ainda não possui condições adequadas para realizar a escovação de dentes das crianças menores, em especial dos bebês, limitações estas reconhecidas e expressas no PPP. Alternativas são apontadas no corpo do texto (grifo meu) como formas paliativas para solucionar o problema.

*“Espaço onde as crianças escovam seus dentes. Possui pia adaptadas ao tamanho das crianças de 04 e 05 anos. Possui vários espelhos. Algumas escovas e as pastas de dente ficam nos porta-escovas, confeccionados pelas professoras, outras ficam nas salas. Observa-se que pela quantidade de crianças que a instituição atende, o escovódromo tornou-se pequeno e inadequado às crianças de 01 e 02 anos que ainda não alcançam totalmente as pias, dificultando a aquisição da autonomia. Desejamos que outro escovódromo seja construído afim de facilitar para as crianças menores, possibilitando-lhes condições dignas de desenvolvimento considerando-as como sujeitos de suas próprias conquistas. Enquanto não acontece a construção de outro escovódromo, a sugestão é que se confeccione um caixote de madeira para as crianças subirem nivelando assim a altura.”*(Projeto Político Pedagógico, março de 2014)



Fotos 30,31 -Escovódromo

## Banheiros

Os banheiros também foram citados no PPP. A descrição a seguir apresenta o espaço e evidencia os cuidados necessários durante o seu uso.

*São adaptados para crianças e possuem um banheiro para crianças especiais (cadeirantes). São limpos e confortáveis. Possui banheiro feminino e masculino, cada um com dois chuveiros, dois vasos sanitários e três pias com torneiras econômicas. Possui também recipiente com sabonete líquido para lavagem das mãos. O piso é escorregadio, por isso é solicitado aos pais [que as crianças tragam] o chinelo de dedo “tipo havaiana” para ser utilizado na hora do banho. As professoras regentes e professoras auxiliares são responsáveis pelos banhos. Algumas auxiliares de serviço público auxiliam as professoras na hora do banho. As toalhas para banho são de uso individual de cada criança. **Todos os professores e funcionários, sempre que possível, ao passarem pelo corredor, devem supervisionar os banheiros, olhando se há crianças lá dentro e até mesmo se os banheiros necessitam de alguma limpeza extra.** Neste caso devem comunicar ao diretor, pedagoga ou eventual, para que essas solicitem uma auxiliar para limpar o local. (Projeto Político Pedagógico, março de 2014)*



Fotos 32,33-Banheiro destinado às crianças de 2,3 4e 5 anos.

### **Fraldário**

De frente para a sala de 1-2 anos, já no final do corredor, encontra-se o fraldário destinado à higienização deste grupo. Dois bojos estão sob a bancada e logo tem-se uma bancada extensa onde é feita a troca de fraldas. Na janela ficam os sabonetes líquidos e shampoos com o nome de cada criança. Este espaço, apesar de estreito é bem funcional. Normalmente são atendidas três crianças por vez, por duas professoras auxiliares e a professora da sala.

No final do ano de 2014 o espaço do fraldário passou por uma reforma, tornando-o ainda mais agradável. As paredes foram azulejadas até o teto e os bojos de louça substituído por bojos inox, trazendo um conforto maior e mais assepsia. A terceira foto já apresenta o espaço reformado.



Fotos 34,35,36 -Fraldário

## Sala de atividades

As salas reservadas às atividades com as crianças 2 a 5 anos são, em grande parte, amplas e arejadas. Bem iluminadas, comportam estantes e o mobiliário necessário. O PPP orienta que sejam organizados cantos e que a disposição dos mesmos seja compartilhada com as crianças:

*As Salas de Atividades são amplas e bem arejadas, possuem janelas grandes que ocupam praticamente toda a parede do fundo da sala; estas janelas têm cortinas blackout, para controlar a entrada de sol e escurecer as salas durante o repouso das crianças. Todas as salas têm também dois armários que são pendurados nas paredes, para uso do professor, inacessíveis às crianças. Contém duas estantes de aço e três de madeira, onde são organizados todos os materiais necessários para o dia-a-dia na Creche. Essas estantes são baixas e acessíveis às crianças. O professor organiza, junto com o grupo de crianças, a maneira que acharem melhor. O CMEI tem 7 salas de atividades, e cada ano são divididas, conforme a demanda de turmas formadas. Pelo fato de a maioria das salas serem grandes, pode-se organizar duas ou mais turmas na mesma sala, desde que respeite a resolução quanto ao número de educadores por criança (Res.nº4 de 23/12/04).*

*É importante levar em conta que o espaço da sala de atividades deve ser organizado para as crianças e com elas. As crianças podem dar opiniões, escolher onde colocar algum material. É interessante deixá-las se sentirem livres para escolher algo, mesmo que sejam incentivadas a escolher uma ou outra opção mais favorável para elas mesmas, por isso devem ser levadas em conta as seguintes questões na organização dos espaços: a segurança das crianças em 1º lugar; local para as crianças guardarem seus pertences; locais de brinquedos; Cantinho de Leitura; lugar onde as escovas possam ser guardadas; varal de Trabalhos feitos pelas crianças; paredes e/ou Murais para serem afixados os trabalhos feitos em sala; fotografias; nomes; dentre outras características que são de suma importância em uma sala de atividades. (Projeto Político Pedagógico, março de 2014)*

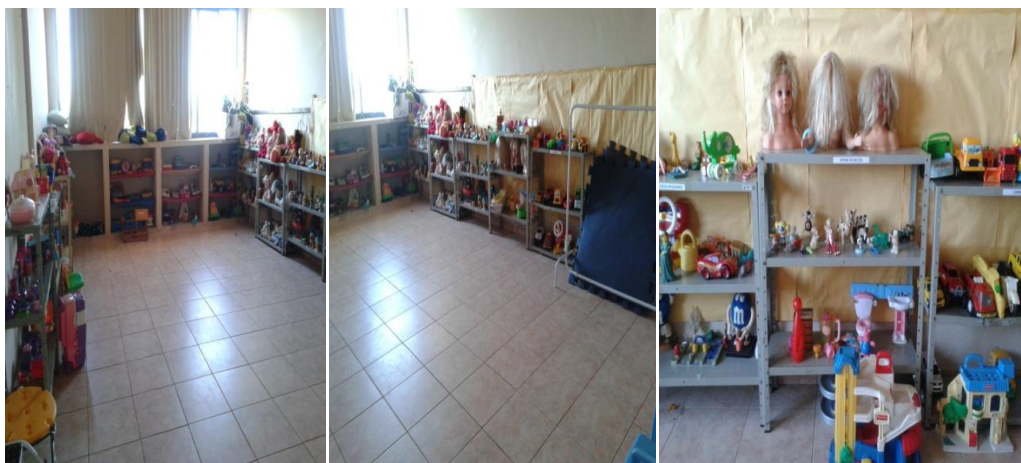


Fotos 37,38 -Sala de atividades para crianças de 2,3 ,4 e 5 anos

### **Brinquedoteca**

Desde o início da pesquisa havia a intenção, por parte das professoras e gestores do CMEI, de angariar fundos para azulejar toda a parede da sala dos bebês. Segundo as professoras, isto facilitaria a exposição das produções e melhoraria a estética da sala. Como a reforma teve início com o ano letivo em andamento, as professoras e os bebês da Sala 1 foi redirecionados a ocuparem, por um mês, o espaço da Brinquedoteca, que tem dimensões parecidas. A participação da comunidade em bingos, bazar, rifas e eventos fez com que esta proposta se concretizasse. Antes do término do ano letivo a sala já estava toda azulejada, com o dinheiro arrecado junto à comunidade.

Durante o período da reforma as outras crianças da creche ficaram privadas de visitar este espaço, já que ele estava servindo como sala de referência para a turma de 1-2 anos. Antes o espaço era utilizado com dias e horários estabelecidos para cada turma. A organização do mesmo ficava à cargo das professoras auxiliares. Os brinquedos foram guardados dando lugar aos pertences dos bebês. A maior variedade de brinquedos encontra-se na Brinquedoteca, porém em número pequeno, voltado para a idade de 1-2 anos. Esta foi a única vez que vi os bebês ocupando este espaço. Durante o período da observação não presenciei nenhuma atividade que contemplasse o espaço da Brinquedoteca, apesar de estar citado na rotina semanal, o que será mais explanado no próximo capítulo.



Fotos 39,40,41 - Brinquedoteca

### **Sala de estudo e refeitório das professoras**

Ainda no andar de cima encontramos a sala de estudo e refeitório para as professoras, além da cozinha. Horn (2004), em seu livro *Sabores, Cores e Sons* revela que “o espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiência vividas”(p.37).

A apropriação do espaço no CMEI se dá tanto por parte das crianças, quanto por parte das professoras que vivenciam uma rotina diária de trabalho, de oito horas de trabalho, incluindo neste período os momentos de refeição, de descanso e de atuação junto ao grupo de crianças e de estudo. A descrição do espaço para lanche e refeição das professoras também aparece no PPP. Ao mesmo tempo em que o documento aponta preocupação em garantir um espaço próprio ao as atividades dos docentes, como alimentação, apresenta algumas orientações e restrições quanto ao uso do mesmo, fazendo com que a rotina fique mais organizada. O espaço é climatizado com mesas, cadeiras e dois computadores com internet que ficam à disposição das professoras e funcionários, para elaboração de atividades, relatórios, e outras atividades pedagógicas. A sala tem ainda um quadro com informações sobre cursos, horários das atividades, dicas, e uma antessala que dá acesso à cozinha e que serve como espaço para o café das professoras. No PPP encontramos, além da sua definição, o reconhecimento da necessidade de ampliar e melhorar esse espaço para o professor:

*É importante salientar que, a instituição neste ano de 2011 tenta se adequar com os espaços que se tem, porém é notório que o local providenciado para estudo do professor ainda sofre forte interferências de som por ser colado à brinquedoteca e sala de fantasia, dificultando a concentração. Este CMEI necessita ampliar seu espaço para o professor. (Projeto Político Pedagógico, março 2014)*



Fotos 42,43,44-Sala de estudos e refeitório dos professores

### Cozinha e refeitório das professoras

Além da sala de estudos é reservado aos professores um espaço pequeno utilizado para o momento das refeições.

*Espaço reservado aos professores e funcionários, onde podem fazer seus lanches, almoçarem, fazerem seus intervalos diários. A sala contém uma mesa pequena onde ficam o café dos professores, um micro-ondas, um frigobar onde o professor pode colocar algum lanche ou almoço que trouxer de casa e 03 cadeiras. É recomendável que se coloque nome no lanche para evitar transtornos. O espaço possui também um quadro de avisos específicos para professores e funcionários. É importante que mesmo os professores que não utilizam o espaço para refeições, passem por lá todos os dias e observem o quadro de avisos. Quanto ao uso do frigobar, todas as professoras que o utilizarem durante a semana, devem esvaziá-lo na sexta-feira. Na segunda-feira pela manhã havendo algum ingrediente no frigobar, uma Auxiliar de serviço poderá retirá-lo e colocar no lanche das professoras. Os filhos de funcionários matriculados na Instituição, assim como as demais crianças, não devem frequentar o espaço de lanche e refeição dos professores e funcionários, pois esse é um espaço reservado exclusivamente para adultos. (Projeto Político Pedagógico, março 2014)*

Acompanho um dos momentos na sala de estudos :

*Hoje tem estudo de pares. Vamos pensar na programação da semana da criança. Pode ser teatro, receber as crianças fantasiadas no portão. A abertura: hora do conto com a professora Carol da sala 2. Cada dia terá um evento. Os cantos da creche serão enfeitados com arte da criança e como lembrança da semana da criança podemos fazer fantoches de caixa de leite, pois o objetivo está voltado para a arte sobre o projeto “Arte não tem idade”. Todos os projetos da instituição precisam de uma sondagem.*



*Só os da sala 1 são definidos. Nas outras salas dos maiores é desenvolvido através do interesse. Quando a criança é menor, levamos os temas e definimos. Foi entregue pronto em Março. Vamos fechar com a hora do conto. Nesta faixa etária, o tempo todo é um aprendizado (depoimento da Professora Sílvia, 18 de setembro de 2014.)*

O espaço da cozinha visto ao fundo na foto (nº 43), também foi relatado com algumas restrições:

*É ampla, possui um fogão industrial de seis bocas, dois fornos, duas geladeiras, um freezer horizontal, uma prateleira, dois armários de aço (um de parede e outro de chão), dois armários de madeira grandes, um de parede e o outro de chão. Possui cestas para guardar verduras e todo vasilhame necessário para preparar as refeições servidas na creche. A cozinha é um ambiente restrito à cozinheira e a auxiliar de cozinha, permitida a entrada dos demais auxiliares, somente em caso de necessidade de ajuda. Não é permitido que fiquem grupos de auxiliares conversando na cozinha, pois a conversa pode contaminar os alimentos. É proibida a entrada de professores e demais funcionários na cozinha, exceto em casos excepcionais ou em dias de eventos especiais como festa junina, etc. A Instituição não possui depósito de merenda. A merenda é guardada no mesmo espaço do almoxarifado. (Projeto Político Pedagógico, março 2014)*

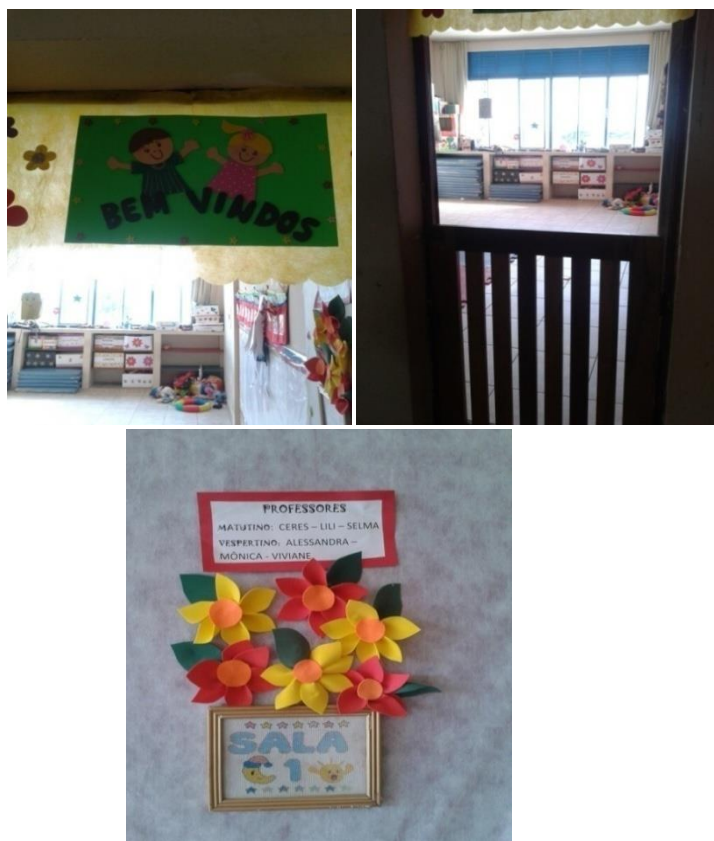
Para compreendermos o espaço, devemos analisá-lo a partir da dimensão física, funcional, temporal e relacional, considerando que ele nunca é neutro, “pois carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam, podendo ser lido em suas representações”. (HORN, 2004,p.37)

Há espaços que, por sua própria configuração, favorece a integração. Para os professores o refeitório parece ser o lugar do encontro e das trocas. Durante o período do café presenciei a troca de informações pedagógicas, de avisos de cursos, dentre outros. Os momentos ali pareciam sempre de descontração, mesmo com o tempo restrito a 15 minutos.

## **2.2 - A sala dos Bebês: explorando a dimensão física e relacional**

Para Bassedas (1999) a organização do espaço da sala que respeite as necessidades individuais e coletivas das crianças é aquela que contempla lugares para a ação individual ou em pequenos grupos, lugares para o encontro, lugares para moverem-se e deslocarem-se livremente, para trocar-se ou para repousarem. Ao apresentarmos os espaços, em especial a sala dos bebês, daremos ênfase à ação destes, evidenciando a dimensão relacional presente.

Logo que chegam à Creche, os pais se dirigem à última sala do corredor. Um cercado de madeira separa o espaço do corredor externo para a sala. Uma faixa no alto da porta dá as boas-vindas a todos. O ornamento no meio da porta, confeccionado pelas professoras, anuncia o nome das professoras do turno matutino e vespertino e nomeia este grupo de “Sala 1”. É assim que comumente as professoras se dirigem às crianças quando querem dar algum comando: “- Vamos, crianças da sala 1!”

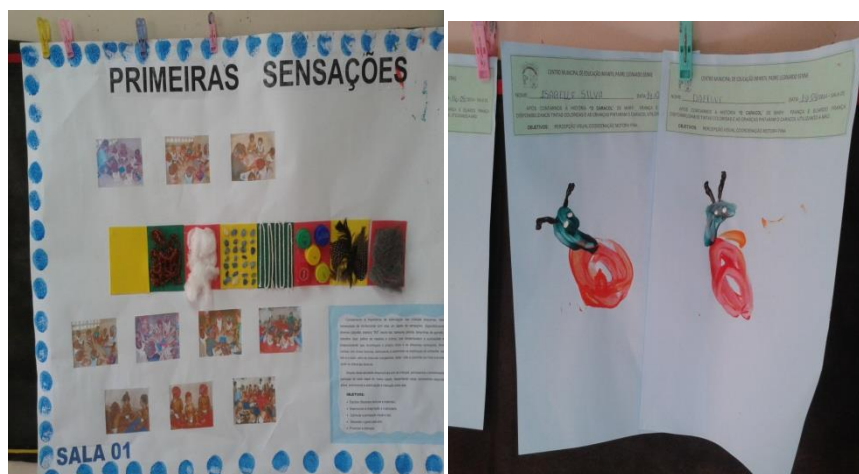


Fotos 45,46,47 -Entrada da “sala 1”

Do lado de fora da sala um cartaz exposto, indica o tema trabalhado e traz as marcas e as fotos dos bebês da sala 1 durante a atividade realizada. Esse cartaz ficou exposto para que as famílias acompanhassem e apreciassem as atividades ao buscarem os bebês, no final do dia. O espaço da parede do corredor é usado, com frequência, para demonstrar para as famílias algumas das atividades realizadas. Guimarães<sup>22</sup> (2008) problematiza, em a sua pesquisa, que “o “trabalhinho”, ao mesmo tempo em que legitima o trabalho pedagógico da creche, produz certo distanciamento da criança em relação a ela mesma, suas emoções e sentimentos”, ou seja, torna-se uma prática sem sentido para quem o faz, mas significativa para as professoras que os propõem. Para a autora “os

<sup>22</sup> Ver GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro:técnicas corporais, responsividade, cuidado*. RJ, 2008

adultos transmitem técnicas – esperar, observar, aquietar o corpo e reproduzir modelos. Ao mesmo tempo, o olhar e o movimento das crianças organizam-se em outras direções.” (2008,p.11)



Fotos 48,49 -Mural na entrada da sala (mês de abril)

Do lado de dentro da sala, no canto esquerdo da parede, encontra-se afixada a lista com o nome das crianças, separadas por turma (A/ B/C), um cartaz com o horário de estudo das professoras, outro com o nome e o horário das professoras auxiliares e um como o horário de café das crianças.

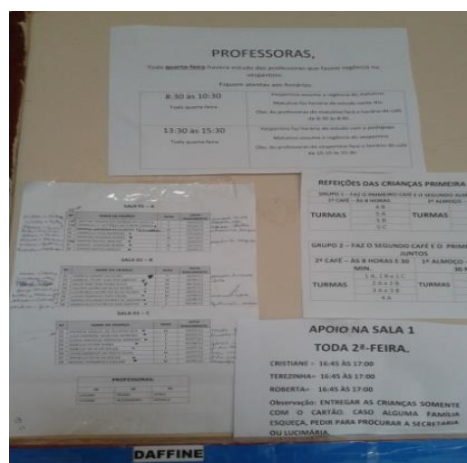


Foto 50-Informações aos professores

Além dos cartazes, tem-se ainda uma caixa pequena fixada na parede, que serve para guardar as carteiras de identificação das crianças, que são entregues aos responsáveis, quando deixam as crianças com as professoras e deverão ser devolvidas ao final da tarde, quando forem buscá-las. A carteira é uma medida de segurança: caso o responsável pela outra pessoa da família para buscar a criança, esta deverá estar portando a carteira de identificação. Caso contrário, a creche entra em contato com o responsável

antes de liberar a criança. Esse mecanismo de controle é bem funcional e traz segurança tanto para a creche quanto para as famílias. Acompanhando um momento de chegada das crianças à creche pude observar que as professoras da manhã reconhecem os membros da família, apesar dos poucos meses de contato. Dirigem-se a eles pelo nome e sempre tecem comentários sobre o dia anterior. O mesmo acontece por parte de algumas famílias que, ao entregar a criança, diz como passou a noite ou sobre alguma necessidade momentânea.

Continuando a descrição da sala, no canto esquerdo da parede ganchos afixados servem de apoio para as mochilas e bolsas. Abaixo de cada gancho está o nome da criança. Acima das mochilas uma faixa de tnt confeccionada pelas professoras traz bolsões com uma pintura da mão de cada criança, demarcando o lugar dos pertences e das atividades realizadas.



Fotos 51,52 -Local onde são penduradas as mochilas

As crianças, desde muito cedo, são ágeis, e inventivas em suas capacidades básicas e de se auto-organizar, autogerir, autoadministrar, escolhendo e tomando decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados. (VARGAS, 2014,p.108).A autora<sup>23</sup>,ao analisar as primeiras experiências dos bebês numa escola da infância, pautou-se nos estudos realizados por Emmi Pikler, no Instituto Lóczy, na Hungria, que defende a ideia de que a criança-bebê pode aprender e se desenvolver de forma autônoma, cabendo ao adulto oferecer-lhe um ambiente seguro e adequado que favoreça o desenvolvimento desta autonomia.

O conhecimento produzido pelo Instituto Emmi Pikler sobre a forma do bebê ser e estar no mundo, ajuda a problematizar como as instituições de educação infantil no Brasil e no mundo se organizam. O referencial

<sup>23</sup> Ver VARGAS, Gardia Maria Santos de. Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância. Porto Alegre,2014.

proposto rompe com a concepção de uma criança heterônima e incapaz, totalmente dependente do adulto e traz contribuições que permitem compreender a importância das interações e o papel do adulto nessa relação.(VARGAS, 2014,p.111)

Fochi (2013)<sup>24</sup>, em sua pesquisa, também utilizou o conceito de autonomia proposto por Pikler, entendendo que o mesmo está associado à ideia de que a criança é capaz de aprender a partir de seu interesse, pois é a partir da atividade iniciada pela própria criança que ela irá adquirir sentido, ainda que provisório. Aqui, registramos um momento em que o contexto da sala possibilitou a ação autônoma do bebê.



Fotos 53,54,55 -Sala, estantes e a local das agendas

Ao final da tarde, há sempre uma professora responsável por guardar os pertences e as agendas nas mochilas. Observamos que, à medida em que as professoras realizam esta ação todas as tardes, incorporando-a à rotina, os bebês também passam a reconhecê-la e identificar a função à qual ela se destina. Na sequência de fotos abaixo, feita às 16h07'

<sup>24</sup> Ver Fochi. Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre, 2013.

minutos, em 17 de setembro de 2014, conseguimos registrar o momento exato em que um bebê percebe o movimento da professora ao recolher as agendas e guardá-las na mochila e se põe a ajudá-la:



Foto 56: bebê inicia a tentativa de alcançar agenda



Foto 57: vira-se para a professora e percebe o movimento da mesma de guardar as agendas.



Foto 58: retoma a tentativa de pegá-la, agora fazendo um esforço maior para alcançá-la, ficando na ponta do pé.



Foto 59: após alcançar a agenda caminha ao encontro da professora



Foto 60: continua seu objetivo de entregá-la



Foto 61: observa a professora que está de costas, guarda as outras agendas.



Foto 62 : conclui seu objetivo entregando a pasta com a agenda para a professora guardá-la.

Três minutos depois, às 16h10' outra criança, percebendo o movimento da primeira, imita a ação, desta vez pegando a pasta e tentando colocá-la na mochila. Focchi (2013) considera como ação dos bebês *“aquelas que, sozinhos, com os outros, com materiais ou nos próprios espaços, indicavam o começo de algo provocado por sua intenção.* E ainda, que em muitos momentos a ação-intervenção do adulto, de modo indireto, parece ser mais potente (p.109), No episódio relatado, a ação da professora serve como referência para desencadear a ação do bebê. Ela não o interrompe, pelo contrário, o integra na dinâmica do seu fazer docente.



Fotos 63,64 -fotos da sala, estantes e a local das agendas

A percepção em relação ao movimento corporal da professora desencadeia outras ações, que completam a intenção de quem a iniciou. A ação docente com os bebês é marcada por diferentes formas de comunicação que não somente a linguagem oral. A continuidade da ação nos dá indícios de que os bebês estão atentos aos movimentos do outro e constroem formas peculiares de se comunicarem e se inserirem na dinâmica da sala. A linguagem corporal ocupou, nesta ação, lugar central, uma vez que impulsionou a ação da criança. Até mesmo o fato de ficar na ponta do pé para alcançar o objeto revela o quanto o bebê experimenta seus limites corporais. Há que se destacar a reciprocidade da professora que, atenta ao movimento corporal da criança e à sua ação, a valoriza, compartilhando com ela as ações do fazer docente.

Durante muito tempo, “as formas de comunicação dos bebês, marcadas pela expressividade corporal e motora, foram negligenciadas, o que reforçava uma suposta incapacidade relacional dos bebês com o mundo físico e social”. (SILVA e PANTONI, 2009,p.5). Em publicação recente de Ramos (2012) encontramos indícios de que esta concepção de passividade dos bebês frente ao mundo físico vem sendo modificada e nos confirma que há muito que se pesquisar em relação à ação pedagógica com bebês, principalmente no âmbito da creche. Vistos muitas vezes como seres passivos, dada a pouca idade, os estudos têm nos mostrado o contrário: que os bebês podem ser compreendidos como sujeitos ativos no processo de desenvolvimento, que interferem no ambiente por meio de interações entre si, com os adultos, com o espaço e com os objetos com os quais se relacionam. Agem e interagem no mundo, com uma linguagem própria que se expressa no choro, no riso, no modo de dormir, no modo de solicitar algo, no modo como respondem às demandas do ambiente e dos adultos que deles cuidam:

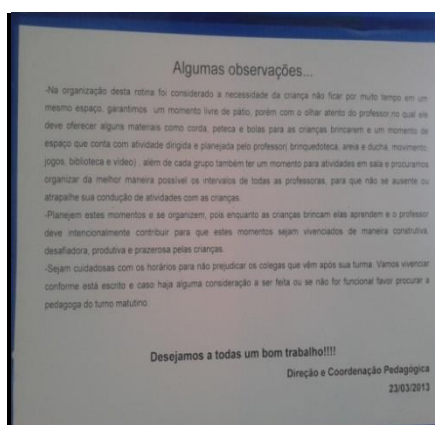
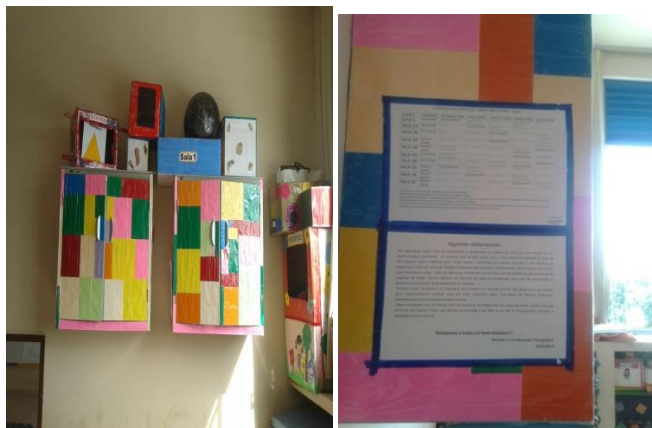
Curiosas e investigativas, desde bebês, as crianças buscam e aproveitam oportunidades de exploração do contexto físico e do ambiente social: sobem, descem, engatinham, correm, mordem, brincam, perguntam e



encontram diversos e criativos modos de lidar com o cotidiano e interagir com parceiros. Dessa forma, mostram-se ativas em seu desenvolvimento e investigadoras na formação de vínculos. (RAMOS, 2012, p.43).

Se, por um lado, a autora destaca a ação ativa dos bebês, Silva e Pantoni (2009,p.6) nos alertam de que “essa inteireza do bebê não significa, contudo, independência do adulto e de seu meio”, o que revela o quanto as possibilidades da ação pedagógica com os bebês merece ser pesquisada. A linguagem do olhar, do observar, de perceber os movimentos do adulto e das outras crianças, aliadas à linguagem do corpo, faz com que os bebês interajam, compartilhem experiências e deem prosseguimento às experiências iniciados por outros.

Ainda na descrição da sala, no chão encontra-se um grande tapete emborrachado onde os bebês se sentam para ouvir histórias, brincar, cantar. Alguns móveis, confeccionados com materiais reciclados, pendurados no teto, ornamentam o espaço e trazem graciosidade e cor à sala. Um espelho pequeno compõe o ambiente. O espaço é bem arejado e organizado. Ventiladores e janelas grandes garantem a circulação de ar na sala. A sala tem pouquíssimo mobiliário. O armário suspenso abriga os materiais das professoras que não podem ficar ao alcance dos bebês e ainda serve como mural para os lembretes necessários, deixados pela coordenação.



Fotos 65,66,67 - Orientações deixadas pela coordenação

Apesar de o espaço reservado à sala dos bebês de 1-2 anos ser grande, bem arejado, limpo e iluminado, percebe-se que ele se torna pequeno e insuficiente se considerado o número de crianças matriculadas: inicialmente 24, atingindo o um total de 29 nos últimos meses do segundo semestre, pelos motivos já expostos no item 1.3, que fala sobre a organização, funcionamento e formas de ingresso.

Em todo o período de observação, de fevereiro a abril e, posteriormente, no retorno em setembro, percebi que houve pouca ou nenhuma variação do espaço ou inserção de novos materiais, a não ser a troca dos trabalhos das crianças. A sala manteve-se desde o início do ano com os mesmos materiais e cores. “Para a criança o ambiente precisa ser flexível, deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades” (EDWARDS, GANDINI e FORMAN,1999, p.157). No caso da sala dos bebês as alterações se deram, em grande parte, pela ação dos bebês no espaço, à medida em que interagiam com os objetos disponíveis em sala (pneus, tnt’s, bolas, espelho, colchonetes). A alteração intencional no ambiente por parte das professoras ocorreu quando estas levavam algum material para realizar uma atividade dirigida, como uma trilha no chão com as partes do corpo, lençol ou TNT para promover a exploração por parte das crianças.

Com estes materiais os bebês reinventaram espaços, brincadeiras e modos de se relacionarem uns com os outros.

Loris Malaguzzi em uma entrevista, publicada no livro *As Cem Linguagens da Criança*, considera a importância de tais materiais estarem disponíveis em sala, pois, segundo ele “tudo o que cerca as pessoas na escola, não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (MALAGUZZI in EDWARDS, GANDINI e FORMAN,1999,p.157 )

O espaço destinado à mobília e à organização da rotina foi otimizado com as prateleiras de alvenaria que abrigam os materiais de sala, brinquedos, colchonetes, agendas, deixando a sala mais espaçosa. Um grande cartaz afixado do lado direito demarca o lugar para exposição das produções das crianças. A sala conta ainda com as placas de piso emborrachado que cobre parte dela e os colchonetes, usados na maioria das vezes no momento de repouso coletivo, quando uma criança apresenta a necessidade de sono ou como objeto que compõe a brincadeira dos bebês.



Fotos 68,69,70 -Sala dos bebês, espaço para os colchonetes e prateleiras

Barbosa (2010), ao discorrer sobre as especificidades da ação pedagógica com os bebês, considera que ela deve favorecer o encontro entre eles em diferentes espaços e momentos do dia, devendo a professora estar atenta aos movimentos relacionais do grupo de modo a favorecer o desenvolvimento dos bebês em diferentes aspectos. Tão importante quanto observar a ação entre os bebês é estar com eles, acompanhando seus gestos, olhares, intenções. Registrei alguns momentos nos quais bebês e professora compartilhavam uma situação lúdica, neste caso, proposta pela professora. Destacamos a ação da professora que propõe uma situação que favorece a interação e desperta o desejo dos bebês em fazer parte dela.

Na primeira sequência de fotos, feita em 23 de abril às 14h54', a professora da manhã, que assume a sala por um período de 15 minutos no turno da tarde para liberar a outra para o momento do café, desencadeia uma brincadeira de esconde-esconde valendo-se do pouco tempo em sala. Utiliza um colchonete para garantir a interação com as crianças que logo entram na brincadeira e começam a procurá-la. Logo depois o colchonete é usado pelas crianças que repetem a ação vivenciada e também promovem outras ações.



Fotos 71,72,73 -Professora brinca escondendo-se dos bebês atrás do colchonete.

Em 16 de setembro às 9h30' outras crianças brincam de se esconder debaixo do colchonete.



Foto 74,75,76-Bebês escondendo-se atrás dos colchonete.

Na segunda sequência flagramos um momento em que outras duas crianças se divertem com os colchonetes, enquanto as demais estão envolvidas em outras situações. A foto foi tirada no dia 19 de setembro às 10h04', horário em que as crianças estavam em atividade livre na sala.



Foto 77,78,79, 80-Isabel e Emanuel brincam com o colchonete

As ações desencadeadas pelos bebês demonstram como a utilização dos espaços disponíveis e a disponibilização, pelos professores, dos materiais presentes no ambiente, possibilitam diferentes formas de interação. Para Goldschmied e Jackson (2006, p.25) quanto melhor for a qualidade das oportunidades para brincar, oferecidas às crianças, mais prazerosas e enriquecedoras serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos. Apesar de não disporem ainda de linguagem verbal estruturada, a intenção da ação fica clara à medida em que os bebês assumem corporalmente o desejo de compartilhar o mesmo objeto e se permitem explorá-lo juntos. Os episódios acima descritos demonstram, como constatado por Castro (2013), quanto os bebês se apropriam dos sentidos estabelecidos cotidianamente nas e pelas relações sociais e a riqueza da enunciação lingüística em seus atos que, neste último episódio, aconteceu sem a interferência direta do adulto.

Os bebês também reinventam os espaços, ocupando-os a seu modo. É interessante perceber como um espaço pode atrair a curiosidade das crianças. O vão que abriga os colchonetes, localizado na extremidade da esquerda é disputado pelas crianças logo que o veem vazio. Na foto abaixo registramos um desses momentos em que os bebês, percebendo-o vazio, correm para lá.



Foto 81- crianças ocupando o espaço dos colchonetes

No lado direito, prateleiras e nichos recebem as caixas encapadas onde são guardados os brinquedos da sala e outros materiais de uso diário. Essas caixas sempre são alvo da curiosidade das crianças que tentam retirá-las da estante para ver o que há dentro.



Foto 82,83– crianças mexendo nas estantes

### 2.3 O lugar preferido: “o espaço é o que sente, o que vê...”

Durante os dias de permanência na sala de 1-2 anos pude observar a preferência dos bebês por um lugar em especial: a prateleira de brinquedos. Na medida em que os brinquedos iam sendo retirados da prateleira, essa se transformava em abrigo para outra brincadeira, recriando a função para a qual foi repensado.

Carvalho e Rubiano (1994) destacam quanto o arranjo espacial pode dificultar ou favorecer as interações entre crianças, em ambientes coletivos. A organização espacial baseada em zonas circunscritas, áreas espaciais claramente delimitadas, proporcionam às crianças uma visão fácil de todo campo de ação e amplia as possibilidades de interação entre elas e com o adulto. Por se tratarem de crianças muito pequenas, a ocupação dos espaços na sala se deu, na maioria das vezes, de forma individual excetuando-se o espaço do vão dos colchonetes que foi ocupado por pequenos grupos. O fato de ter um espaço aberto com poucas zonas circunscritas, não impediu, no entanto, as interações entre as crianças.



Foto 84: criança se aproxima da prateleira de brinquedos

É possível ver na sequência de fotos abaixo que várias crianças, em horários e dias diferentes, exploraram este espaço da sala. Em todos os momentos pudemos observar uma sensação de conforto, alegria e satisfação, expressada pelos bebês ao permanecerem ali. Para Barbosa (2006):

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir de sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (Barbosa, 2006, p.120).

Mesmo sendo objeto constante do interesse dos bebês o acesso a esta prateleira se dava em ocasiões onde a brincadeira livre era permitida e fazia parte da rotina. Ao término da brincadeira, as crianças eram convidadas a guardar os brinquedos e não mais autorizadas a tocá-los, principalmente se alguma atividade dirigida estivesse sendo realizada, como por exemplo a contação de histórias e a preparação para o descanso.



Foto 85: Augusto tenta equilibrar o corpo na prateleira (07 de abril de 2014 às 9h16')



Foto 86: Agora é a vez de Leandro se movimentar para entrar na prateleira (07 de abril de 2014 às 10h06')





Foto 87: Ricardo já conseguiu entrar e parece confortável na prateleira (22 de abril de 2014 às 9h48')



Foto 88: Ricardo parece gostar ficar ali. Em outro dia ele se ajeita para deitar na prateleira (24 de abril de 2014 às 9h59')



Foto 89: Ísis encontra-se deitada na prateleira esboçando um sorriso.



Foto 90: Uma criança se aproxima de Ísis e a observa brincando (24 de abril de 2014 às 9h59')



Foto 91: Isabel brincando na prateleira (16 de setembro, 9h31')



Foto 92: Agora é a vez de Guto entrar na prateleira (16 de setembro, 9h32')



Foto 93: Daniele também busca a prateleira neste mesmo dia (16 de setembro, 9h43')

Mesmo com tantos eventos, em dias e horários alternados de ocupação deste espaço, as professoras quase não o percebiam como um “lugar de preferência” e não se importavam muito com estas escolhas. Ficar na prateleira, ainda que por poucos minutos, era visto por elas como algo natural, uma atividade sem muito valor. Logo que percebiam a ação da criança, normalmente solicitavam-lhe desocuparem o espaço, sem, no entanto, incentivá-la a explorá-lo, ou sem dirigir-lhe a atenção no intuito de registrar o momento. Dessa maneira, se as professoras perceberem que essas escolhas dos bebês por determinados espaços constituem-se num elemento importante da ação da criança em relação ao espaço, poderão potencializar tais ações, indo de uma prática não intencional a uma prática articulada intencional.

#### 2.4- Explorando outros objetos: “ *o espaço é que se faz nele....*”

Um objeto muito explorado são os pneus. Forrados com tnt colorido, com diferentes circunferências e espessuras, eles ficam dispersos pela sala e são objeto de desejo das crianças. Ora servem para abrigar todo o corpo, onde a criança se acomoda de forma confortável, ora servem para “abraçar “ uma ou mais crianças. Na sequência de fotos abaixo, feitas em 14 de abril às 14h30’ é possível acompanhar a alegria esboçada por Isabel ao dividi-lo com a outra colega de sala. Ela se diverte com a façanha de entrar na circunferência. Minutos depois, sai do pneu e muda o foco do interesse.



Foto 94: Isabel esboça um sorriso ao entrar no pneu e encontrar a colega Maria. (14 de abril, 14h30’)



Foto 95: Poucos minutos depois Isabel fixa o olhar em outra atividade (14 de abril, 14h32’)



Foto 96: Isabel decide sair e parte para outra brincadeira (14de abril, 14h 33’)

Maria permanece dentro do pneu que agora será dividido com outro colega. Às 14h38’ Luan se aproxima e entra na circunferência, observado pelo olhar atento de Maria. Luan sobe no pneu mostrando habilidade e equilíbrio, enquanto Maria passa para outro pneu que está próximo. Parece estar incomodada com a presença de Luan. Agora é Maria quem sai e fica sozinha em outro pneu que está na sala.

Pude observar, no tempo em que acompanhei o grupo, que Maria sempre faz a opção por estar só. Foram raros os momentos em que se permitiu interagir com os outros bebês. No episódio acima, ela observa a entrada do colega na brincadeira, porém, em poucos minutos, faz a opção de sair e ficar sozinha em outro pneu.



Foto 97: Luan se aproxima e entra no pneu (14de abril, 14h 38’)



Foto 98: Maria divide o espaço do pneu com Luan (14de abril, 14h 39')



Foto 99: Maria se vê incomodada e resolve sair, deixando Luan sozinho (14de abril, 14h 33')



Foto 100: Maria procura outro pneu e o ocupa sozinha (14de abril, 14h 33')

A exploração do pneu já fora realizada neste mesmo dia, durante o período da manhã, em uma atividade dirigida pelas professoras. As crianças foram convidadas a passarem pelo circuito montado, que consistia em atravessar o pneu com o próprio corpo, saltar o que estava no chão e passar novamente dentro de outro pneu que estava sendo segurado pela professora.



Foto 101,102,103-Os bebês brincam no circuito de pneus feito pelas professoras

Registramos também outro momento, no dia 09 de abril às 15h02', em que Isabel se acomoda dentro do pneu, permanecendo por lá durante alguns minutos.



Foto104 -Isabel descansa no pneu

Também a bola utilizada para fazer exercícios com uma criança e que fica sempre encostada no corredor em frente à sala dos bebês, foi inserida no cenário das atividades. Na foto abaixo é possível ver a professora encorajando as crianças a explorá-la, na medida em que lhes dá suporte para se equilibrarem.



Foto 105, 106-A professora Vanessa encoraja Marina e outro bebê a subir e se equilibrar na bola

Nas observações registradas acima encontramos algumas situações que foram intencionalmente organizadas pelas professoras para promover o desenvolvimento e interação dos bebês e outras onde os próprios bebês foram os protagonistas das atividades. As ações propostas pelas professoras, seja com pneus, colchonetes, bolas ou outros materiais disponíveis em sala, demonstraram que o papel do adulto como sujeito experiente é o de propiciar a inserção dos bebês na nova cultura, cumprindo aquilo que Barbosa e Richter (2010) entendem como função da creche:

Assim, as funções específicas da creche, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, são favorecer experiências que permitam aos bebês e às crianças pequenas a imersão, cada vez mais complexificadora, em sua sociedade, através de práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum (BARBOSA e RICHTER, 2010,p.94).

### **2.5 -A experiência com o espelho: “o espaço é tocar e não poder tocar....”**

Foi possível perceber como a estruturação do espaço da sala dos bebês possibilitou-lhes experiências com os elementos e materiais ali disponibilizados. O espelho foi outro desses materiais que despertava o interesse do grupo. Não era muito grande, mas o suficiente para atrair a atenção e curiosidade das crianças. A imagem refletida exercia um fascínio entre os bebês. Não havia quem resistisse a uma olhadinha rápida no espelho. Em diferentes momentos flagrei crianças tocando-o, beijando-o, tentando decifrá-lo. Em algumas situações a intenção era a de tocar o “outro” que estava ali refletido, como na fotografia onde ao mesmo tempo em que Luan toca os colegas, observa o reflexo e o efeito deste ato no espelho.



Fotos 107, 108,109-Luan, Augusto e Manu interagem com o espelho

Em outros momentos o objetivo era admirar-se. Como na sequência de fotos abaixo, feitas no dia 16 de setembro de 2014, às 16h12', onde Isabel acaba de retornar do banho e coloca uma roupa nova, informação dada pela professora. A menina encanta-se com a sua imagem refletida no espelho e começa a fazer gestos e poses num processo de interação com o corpo refletido.



Foto 110, 111,112- Isabel admira-se no espelho após o banho

Agora a criança o toca, faz caretas e sorri para a imagem refletida.





Fotos 113, 114,115- Isabel interage com o espelho e sorri ao ver sua imagem refletida

A professora também faz referência ao espelho, ao enfeitar o cabelo da criança após o banho e em seguida solicita-lhe olhar-se no espelho.



Foto 116,117-A professora Vanessa arruma o cabelo de uma menina após o banho e ela volta-se para o espelho

## 2.6- A experiência com a luz : “o espaço é sombra e escuridão....”

Outro momento privilegiado de exploração dos recursos, oferecido pelo espaço da sala e evidenciando a ação autônoma da criança, aconteceu quando as crianças organizavam-se para o momento do sono. No dia 15 de setembro de 2014. os bebês puderam presenciar os impactos da pouca incidência de luz na sala e produzir experiências a partir deste contexto. As fotografias abaixo foram registradas às 11h01’ horário em que o ambiente está organizado para o momento do sono. Ao chegarem à sala, após o almoço, as crianças já encontram a cortina fechada. Uma criança observa a luz que entra por uma fresta na cortina. À medida em que esta se balança, a luz se movimenta no chão e faz com as crianças a persigam no intuito de tocá-la, como visto nas imagens.

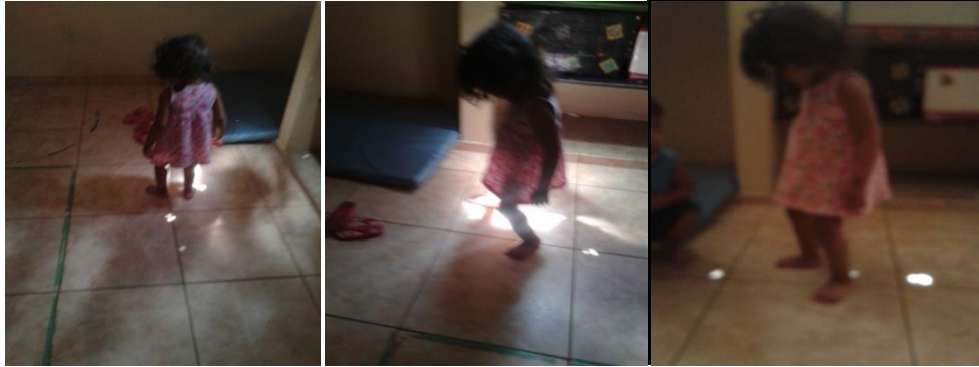


Foto 118,119,120- Mila observa a luz refletida no chão.

O movimento e o efeito produzido pela luz chamam a atenção de mais duas crianças que começam fazer tentativas para pegar as marcas de luz que aparecem no chão. Como não conseguem, tentam então pisá-las, ou tocá-las com a mão.



Foto 121,122,123 – Mel observa a luz refletida no chão e tenta tocá-la



Fotos124,125,126 –Emanuel, Mila e Mel observam a luz refletida no chão e tentam tocá-la.

A atividade ganha a atenção de Emanuel que permanece sentado ao chão observando os efeitos proporcionados pela pouca incidência da luz.



Foto 127,128,129 –Emanuel, observa a luz refletida no chão e as variações em função do movimento da cortina

Neste episódio, o espaço assume o mesmo conceito proposto por Lima (1989) que o define como

o elemento material pelo qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som, e, em uma medida, a segurança. (...) é em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas, e ao fazê-lo, esse espaço material se qualifica (Lima, 1989, p.64).

Como definido por Forneiro (1998), citado no início deste capítulo, “*portanto, o espaço é sombra e escuridão*. Os bebês puderam experimentar outros materiais que evocam múltiplas sensações, ainda que sem muita intencionalidade por parte da professora regente. Ao me perceberem fotografando as crianças, a professora *Amarilis* me conta algo mais sobre o episódio:

*Ô Flávia, está vendo como eles adoram a luz? Outro dia, a Sabrina chegou com uma blusa bordada de lantejoulas e fez reflexo no chão. As crianças ficaram em volta dela. Eu olhei, mas não prestei atenção. A pedagoga da manhã é que me mostrou. No mesmo dia peguei o espelho e deixei o sol bater nele. A Marta disse: “a luz”...e os meninos queriam ver e pisar e todos ficaram em volta querendo pegar. (Caderno de campo, 15 de setembro de 2014)*

Vê-se, portanto, que a professora já estava atenta ao movimento das crianças e ao seu interesse pela incidência da luz na sala. No entanto, parecia não se dar conta da dimensão educativa que tal fato poderia desencadear. Nesse sentido, Fochi (2013) problematiza o lugar da ação pedagógica:

Acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção de seus saberes. Ao mesmo

tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentidos darão para eles naquele espaço com as outras crianças. (FOCHI, 2013, p.131)

Também o corredor do lado de fora da sala dos bebês, constitui-se num lugar onde são desenvolvidas atividades diárias, por ocasião da divisão dos grupos. Além de possibilitar a exploração espontânea e as interações e ações iniciadas pelas crianças, provocadas pelos elementos do ambiente, a utilização do espaço revela opções das professoras, pautadas pela avaliação que fazem de suas potencialidades. Apesar de esse espaço ter sido lembrado apenas pela professora *Cindy*, pude fotografar diferentes momentos em que foram realizadas atividades pelas professoras *Silvia* (turno matutino) e *Amanda* (turno vespertino). Em todas as ocasiões a opção pelo espaço do corredor se deu quando havia necessidade de dividir o grupo de crianças, divisão essa, prevista na rotina do grupo, já que a sala não se mostrava como espaço adequado ao desenvolvimento de atividades em pequenos grupos.

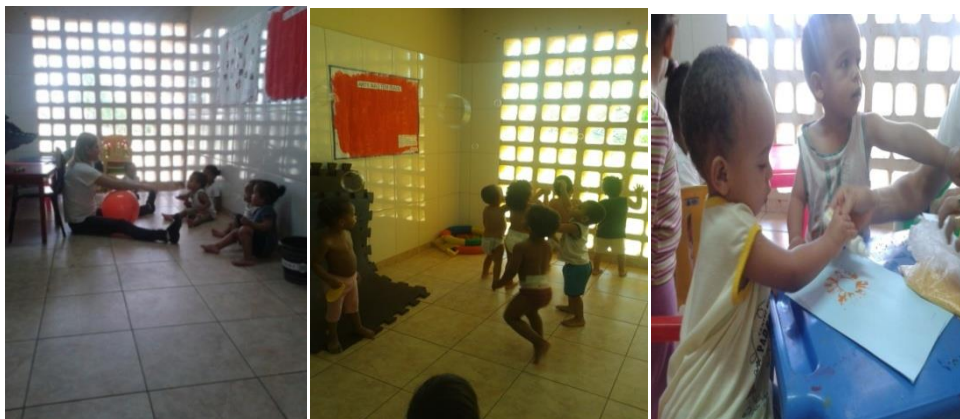


Foto130,131,132 Professora Silvia e Amanda realizam atividades no corredor externo em frente à sala dos bebês

## 2.7 O espaço externo: “ o espaço é grande, enorme, ou pelo contrário pequeno....”

Neste tópico passaremos a descrever o espaço externo. A área reservada à recreação, que inclui o pomar, a horta, o parquinho, o tanque de areia, o solário e a garagem encontra-se no andar de baixo. O acesso a esta parte pode ser feito por escada ou por rampas, esta última mais usada por apresentar-se mais adequada à faixa etária. A

rampa é larga e as grades são maiores do que as crianças, garantindo a segurança em todo o trajeto.



Fotos 133,134,135 -Rampa de acesso ao pátio

Do alto é possível ver o brinquedo de madeira (eucalipto imunizado), a manilha, o tanque de areia (imagem sinalizada) e o pomar.



Fotos 136,137 -Pátio, brinquedo , manilha, tanque de areia e pomar

Apesar de grande, em sua extensão, o pátio oferece poucos brinquedos. Para a turma de 1 -2 anos são ainda mais escassos. Se analisarmos o espaço físico externo do CMEI “Colibri” destinado ao desenvolvimento de atividades com as crianças, veremos

que ele atende, parcialmente, às demandas do grupo de crianças de 3, 4 e 5 anos e mostra-se insuficiente em relação ao atendimento da turma dos bebês de 1-2 anos. Apesar de possuir uma grande área construída e de os bebês percorrerem livremente todos os espaços da Creche, não há, além do solário, outro espaço externo preparado para recebê-los. Se considerarmos ainda que moramos numa cidade extremamente quente, veremos que os espaços cobertos, para realização de atividades extra-sala, tornam-se ainda mais escassos.

O próprio PPP da instituição reconhece a limitação que o espaço externo traz, e sugere uma organização, de maneira que todas as turmas possam desfrutá-lo:

*Cada professor deve respeitar o cronograma de horário, pois além da diversão e desenvolvimento, zelamos pela segurança das crianças. É necessário salientar que o parque fica exposto ao tempo, inviabilizando seu uso em dias quentes e de chuva.(Projeto Político Pedagógico, março de 2014)*

O espaço do pomar obteve a preferência das professoras do turno da tarde, que dispõem de pouco espaço externo coberto. Segundo elas, o lugar apresenta sombra e torna-se a única alternativa para os dias quentes.

O chão de terra batida possibilita aos bebês andarem descalços. Foram muitos os momentos em que os fotografei explorando este espaço. Na sequência de fotos a seguir, feitas no dia 22 de abril de 2014, as crianças descem para o pomar às 8h37', após o horário do café da manhã. Não há uma atividade planejada para além da exploração do espaço e da brincadeira livre. A previsibilidade do planejamento, aqui, dá lugar ao que Junqueira (2005) chama de “parte vazia” do planejamento:

*Vazia porque a professora também precisa de olhos e ouvidos livres, atentos, sensíveis, para conhecer aquelas crianças para além do que já conhece sobre crianças daquela faixa-etária.(...)os temas-assuntos-conteúdos-linguagens que surgirão da surpresa e do inusitado, preenchendo a parte vazia do planejamento é, justamente o fato de eles serem genuínos e reveladores da singularidade e processualidade da história de cada grupo de alunos e sua professora.(JUNQUEIRA, 2005,p.26)*

Ao acompanhar o grupo de bebês no espaço do pomar, me deparei com muitas situações inusitadas, tal como dito por Junqueira (2005), onde a professora, com o olhar sensível e atento ao movimento dos bebês, potencializou situações de exploração do espaço, valorizando as descobertas feitas pelo grupo e por cada um. Na manhã de 22 de abril, os bebês andavam livremente pelo pátio, sempre sob o olhar e cuidados do adulto

que os acompanha. Na primeira foto algumas crianças exploram o espaço do pomar. Na segunda foto a professora Cindy chama a atenção para as acerolas caídas no chão. Na terceira foto ela entrega uma a Rui, já antecipando a resistência que ele apresentaria ao levá-la à boca: “- Flávia, o Rui não gosta de acerola. Tivemos um momento em que ele experimentou e não gostou. Veja só a cara que ele faz ao colocá-la na boca...”(Professora Cindy, diário de campo, 22 de abril, 2014).

O conhecimento sobre gostos e preferências dos bebês, em especial deste, estava evidente na fala da professora. Santos (2014), ao considerar que o processo de socialização é de crescente individualização, nos interroga sobre como garanti-lo em um ambiente coletivo. Acredito que as observações sobre o modo particular com que cada bebê responde às propostas é uma forma de garanti-lo. Em outro momento ouvi da professora Mirtes um comentário sobre o comportamento do bebê em uma atividade de descoberta de gostos, sabores e sensações.: ” vou registrar que o Rui amou esta atividade”(Professor Mirtes, 23 de abril, 2014). Isso demonstra que a professora, naquele momento observou o comportamento do bebê frente ao que havia sido proposto, apreciando sua atuação.



Fotos 138,139,140-Os bebês brincam no pomar e experimentam acerola

No dia 24 de abril, às 8h53’ as crianças encontravam-se novamente explorando o espaço do pátio externo e do pomar. Aproximo-me da professora para ver o que está sendo proposto ao outro grupo. Novamente a Professora Cindy é surpreendida pela observação que as crianças fazem do espaço. Ao perceber que o que chama a atenção do grupo é um orifício pequeno, aberto no chão pelas formigas, a professora aponta pra ele, dizendo ser este “ a casa da formiga” e convida as crianças a “ darem comidinha às formigas...”



Fotos 141,142, 143– A professora Cindy explora o pátio próximo ao pomar.

As crianças aceitam prontamente o convite, e passam a colocar folhas picadas para “alimentar as formigas”. Sentadas no chão de terra batido as crianças ficam parte do tempo envolvidas com esta brincadeira. É interessante observar que, mais uma vez, a professora se valeu de um acontecimento imprevisível para envolver o grupo de crianças na atividade. A ação por eles desencadeada denota um entendimento por parte das crianças do que fora sugerido.

Outro espaço que compõe este cenário é a horta, que é cuidada pelas crianças maiores; além de regá-la, fazem a colheita das hortaliças para o almoço do dia. Este espaço também figura no PPP e se coloca como uma alternativa na produção de alimentos para a merenda, além de possibilitar o contato direto das crianças com a natureza. Porém, com o calor intenso de nossa cidade, o período em que observei o grupo não foi favorável ao plantio e cultivo de hortaliças.

*Possui muitas plantas em crescimento que já fazem sombra no espaço. Umhas plantas já estão produzindo como o caju, a acerola e a amora. As crianças agum as plantas e passeiam pelo pomar e quando há frutas, os professores se organizam, conforme seu projeto de trabalho, direcionando a colheita, de forma a utilizar as frutas enquanto recurso de desenvolvimento e enriquecimento para o trabalho com as crianças. O pomar conta com o cuidado das crianças e também com um funcionário*



*responsável em cuidar da horta.(Projeto Político Pedagógico, março, 2014)*



Fotos 144, 145 –Pomar em dois ângulos



Fotos 146,147- Vista do pátio e do prédio, por outro ângulo.

Continuando a nossa andança pelo espaço externo, encontramos o Solário, um espaço coberto onde os bebês ficam para o banho de sol. É um espaço amplo, coberto, porém com número de brinquedos insuficiente para a demanda da turma. Mesmo com o horário reservado apenas para este grupo, os brinquedos disponíveis não atendem às demandas das crianças de 1-2 anos. Há poucos brinquedos, de plástico colorido: 1 casinha, 2 cavalinhos de balanço, 1 velocípede e 1 escorregador. Ainda assim, as professoras da manhã fazem questão de visitá-lo, pois garantem o momento em que as crianças têm o contato direto com a incidência de sol, tão necessário ao seu desenvolvimento nesta faixa etária. Em uma das conversas com a professora *Amarílis*, ela

relata que faz questão que as crianças passem diariamente por lá, não só porque consta na rotina, mas sobretudo pela oportunidade do banho de sol.

Normalmente as propostas neste espaço giram em torno das brincadeiras livres. É neste contexto que os bebês criam situações, a partir das condições que o espaço oferece. Como os brinquedos são insuficientes, as crianças movimentam-se pelo espaço, explorando-o de diferentes formas. Aliás, este é um aspecto que demarca bem o uso que os bebês fazem do espaço. Em razão dos poucos brinquedos disponíveis, grande parte das brincadeiras são inventadas ou ressignificadas, valendo-se dos poucos recursos que o espaço oferece. Uma das brincadeiras é o rola pneu.



Fotos 148,149-fotos dos Bebês da sala 1 brincando no solário.



Fotos 150,151-Bebês da sala 1 brincando de rola pneu no solário.

Finalizando nossa exploração no espaço externo, encontramos, na área descoberta, um roda-roda e um balanço de ferro que compõem o ambiente, mesmo não sendo recomendados para esta faixa etária. Apesar de estarem no campo visual dos bebês, estes brinquedos de ferro são raramente por eles procurados. As crianças não costumam

descer para a área descoberta, quando estão no solário, ficando mais concentradas na área coberta, que torna-se pequena para tantas crianças.



Fotos 152,153 -Pátio descoberto

De frente para área coberta foram colocadas duchas para amenizar o calor nos dias quentes.



Fotos 154,155-As duchas no pátio

Como veremos a seguir, mesmo não sendo totalmente recomendados para a turma dos bebês, registramos momentos em que a professora fez uso de alguns desses recursos, explorando o aspecto lúdico que cada um oferece, porém com o cuidado necessário que a brincadeira requer.



Fotos 156,157 -Brinquedo de eucalipto e tanque de areia

O espaço da garagem aparece como outra alternativa descrita no PPP para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Ali a brincadeira preferida é rolar pneus do alto da rampa. Esse espaço é pouco acessado pelos bebês. As professoras o evitam, em razão do piso áspero. Tentam concentrá-los no espaço do solário. Mesmo assim, às vezes os bebês insistem em percorrê-lo.



Foto 158 – Garagem

A garagem é assim descrita no PPP:

*A garagem é utilizada como espaço para desenvolvimento de atividades motoras. Nela as crianças rolam pneus, brincam de bambolês, bolas, pipas, rodas, piques, criam e recriam brincadeiras. É importante ressaltar que, como espaço educativo, o professor deve intencionalizar as ações desenvolvidas, afim de promover o desenvolvimento global, considerando que as interações com seus pares fluem naturalmente e suas energias são liberadas, surgindo um sentimento de liberdade e alegria. A atuação do profissional neste espaço requer planejamento, que contemple atividades dirigidas e livres, afim de favorecer as trocas de saberes, o respeito à diversidade e o compromisso com a vida, construindo uma cultura de*

*solidariedade para a contribuição da transformação social.(Projeto Político Pedagógico, março de 2014).*

No CMEI Colibri os espaços institucionalizados e os “inventados” cumprem o papel de possibilitar encontros, trocas, interações, aprendizagens. Observei um desses momentos que, a meu ver, foi rico em exploração. Antes de chegarem ao solário a professora *Sílvia* propôs ao grupo que passassem por dentro da manilha que fica no pátio. A professora iniciou uma brincadeira de tentar pegá-las logo que saíssem na outra extremidade. Isabel, a criança que aparece em evidência na foto, se divertiu bastante.

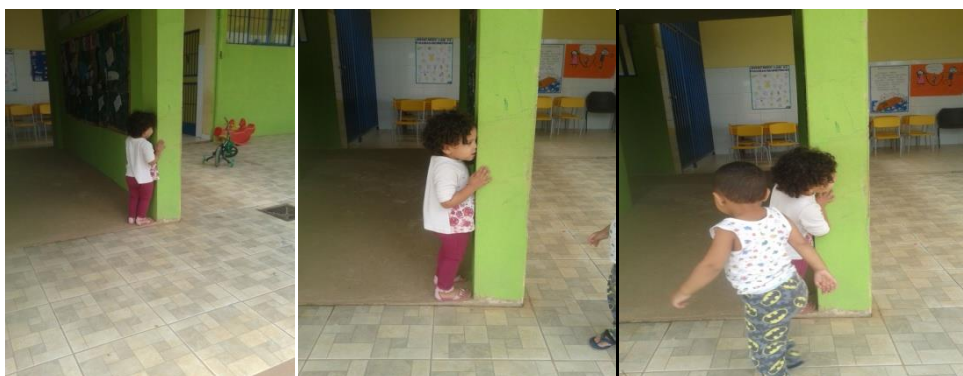


Fotos 159,160,161,162–Os bebês brincam dentro da manilha.

Ao chegarem ao espaço coberto do solário, as crianças continuaram a brincadeira de esconde–esconde, agora não mais coordenada pela professora, mas por Isabel que se esconde do colega. A cena denota que houve uma continuidade da brincadeira por parte de *Isabel*. Na sequência de fotos abaixo, tiradas em 19 de setembro, às 10h10', as crianças brincam no playground, acompanhadas pela professora:

*Isabel se distancia do grupo e se esconde atrás de uma parede. A atitude desperta a atenção de outra criança que se dirige também para lá. O colega se aproxima e descobre o “esconderijo” e passa a se esconder. A presença dele parece não incomodar Isabel, que inclina a cabeça para fora da parede na tentativa de atrair a atenção de outros. As explorações se dão no mesmo espaço, porém com olhares diferentes. Quando se dá conta da presença do colega, que ao chegar ao espaço se antecipa para explorá-lo, a menina então se põe a acompanhá-lo. Ao atrair a atenção do colega, ambos se divertem com a possibilidade de explorar outros caminhos.(Caderno de campo, 19 de setembro de 2014)*

Oliveira e Rosseti-Ferreira (2009) apontaram, em seus estudos, que desde cedo os bebês apreciam brincar de esconde-esconde com suas mães, o que lhes possibilita assumir diferentes papéis ou posições no jogo. No espaço da creche essas brincadeiras ampliam-se, à medida que os outros elementos são incorporados à mesma.



Fotos 163,164,165 –Isabel brinca de esconde-esconde no solário



Fotos166,167,168 –Os bebês brincam de esconde-esconde

O caráter relacional das experiências vivenciadas pelas crianças fora identificado por Santos (2013), em sua dissertação de mestrado, que buscou investigar a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil. Em sua pesquisa, ficou evidente que as crianças buscam construir uma

espécie de ampliação de suas experiências a partir da relação com as professoras. No episódio acima, podemos verificar a ampliação da experiência a partir de uma situação inicialmente proposta pela professora. Na sua ação, as crianças, como no descrito na dissertação de Santos (2013), se colocaram como protagonistas da atividade. O mesmo autor considera que

partindo do pressuposto deque a maioria das relações desencadeadas no âmbito da Educação Infantil são conduzidas pelos(as) adultos(as) que ali convivem com as crianças, não podemos perder de vista que as ações das crianças somente são possíveis quando o ambiente da instituição de Educação Infantil (em sua dimensão relacional) proporciona e permite maior liberdade e escolha por parte das mesmas. Em outras palavras, a participação das crianças nas situações que dizem respeito à construção de suas próprias experiências, está condicionada aos limites e cuidados destinados às crianças menores de seis anos. (SANTOS, 2013,p.110)

Outra brincadeira foi protagonizada por *Isabel* no espaço do solário. A criança comandou a brincadeira que ficou concentrada em um dos brinquedos do playground. Agora, o lugar escolhido é a casinha. *Marcos* acompanha. A professora entra na brincadeira e pergunta:

*-quem está aí?*

*-de quem é esta casa?*

*Isabel se diverte ao abrir e fechar a porta da casinha. Erika se aproxima do grupo e entra na casinha. Agora é Isabel quem abre e fecha a porta da casa. É visível a alegria de Isabel ao participar da brincadeira apresentando expressões e gestos corporais que denotam que está com receio de ser surpreendida, mas também que lhe dão a segurança de que haverá um desfecho seguro, uma vez que já conhece as regras da brincadeira. (Caderno de campo, 19 de setembro,2014)*



Fotos 169,170,171– Isabel brinca de esconder da professora na casinha que fica no solário



Fotos 172,173-Isabel diverte-se com a brincadeira de esconde-esconde

Santos (2013) afirma, ainda, que as crianças demonstram realizar um *continuum* das experiências significativas que surgem das relações intergeracionais. Foi o que constatamos nesta exploração no solário, onde as próprias crianças criaram novas experiências a partir do que fora vivenciado no espaço do túnel. O autor, apoia-se na ideia da repetição, proposta por Benjamin (1984), como algo que permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar experiências ao retornar ao fato vivido:

Desse ponto de vista, a criança retorna ao fato vivido no sentido de construir (ou reconstruir outra via de representação do mundo (distinta da dos adultos). Nessa perspectiva, as crianças constroem campos de experiência, ou seja, um domínio dentro do grupo de pares em que as ações sociais das crianças nascem e são conduzidas pelas experiências (passadas, presentes e futuras) de uma ou mais crianças do grupo.(SANTOS, 2013, p.113)

Os episódios narrados convergem para uma perspectiva de criança como atores sociais, papel edificado, sobretudo, na sua relação com os pares e na suas elaborações socioculturais(Coutinho, 2012).Dois , em especial, contribuíram para revelar essa perspectiva: o espaço e o corpo. O movimento do corpo, expresso nos gestos e no olhar dos bebês, garantia formas comunicacionais bem peculiares àquela situação e que permitia a vivência do espaço e a sua exploração, além de uma dinâmica própria criada pela criança ao se relacionar com os pares. A observação e a ação do outro, que se constitui em uma nova ação, está presente nas experiências das crianças (Coutinho, 2010,p.115).

Valemo-nos das afirmações da autora ao afirmar que:



O que nos parece importante, e inalienável, é considerar que as crianças dão sentidos às suas ações a partir de uma dada estrutura, e não aquém ou para além dela, revelando que mesmo que, se por um lado, seus corpos, que debutam a complexidade relacional de uma sociedade que nega a corporeidade das pessoas, estejam aprendendo modos de se posicionar com os outros e com o mundo, por outro, eles próprios imprimem marcas e jeitos diferentes de ser e estar corporalmente no mundo, marcas que se vinculam às subjetividades humanas.(Coutinho 2012, p.254)

Foram muitas as explorações com o próprio corpo, realizadas no tanque de areia, no brinquedo de eucalipto e na escada do escorregador, sempre sob o olhar atento da professora.



Foto.174,175,176 -Crianças brincam no tanque de areia e no brinquedo de eucalipto.

*Acompanho as crianças em um desses momentos de descida para o pátio externo. Um grupo está com a professora Cindy catando folhinhas e outro com a professora Silvia, próximo ao tanque de areia e parquinho de eucalipto. Um grupo escolhe brincar na caixa de areia e o restante no escorregador. A professora Sílvia reconhece a importância desta atividade, mas fica apreensiva com a areia e com o que esta atividade pode desencadear. Receosa de que as crianças joguem areia umas nas outras,*

*retira-as da areia e muda o centro de atenção para o escorregador que está ao lado do tanque. Nesse momento, todas crianças se dirigem ao escorregador para fazer parte da brincadeira. Enquanto escorregam, a professora vai me contando as características de cada uma. Silvia me mostra como Luan é esperto e já demonstra destreza ao subir e descer o escorregador. Isabel também é outra criança que demonstra segurança ao subir as escadas do brinquedo(Caderno de campo,24 de abril).*

Na sequência abaixo, registramos Ricardo num desses momentos em que se pendura na haste do brinquedo de ferro, solta uma das mãos e tenta se equilibrar e depois retoma o movimento, agora esticando também a perna. Confesso que ao acompanhar esse momento, também fiquei apreensiva em relação aos possíveis acidentes que poderiam decorrer desta atividade.

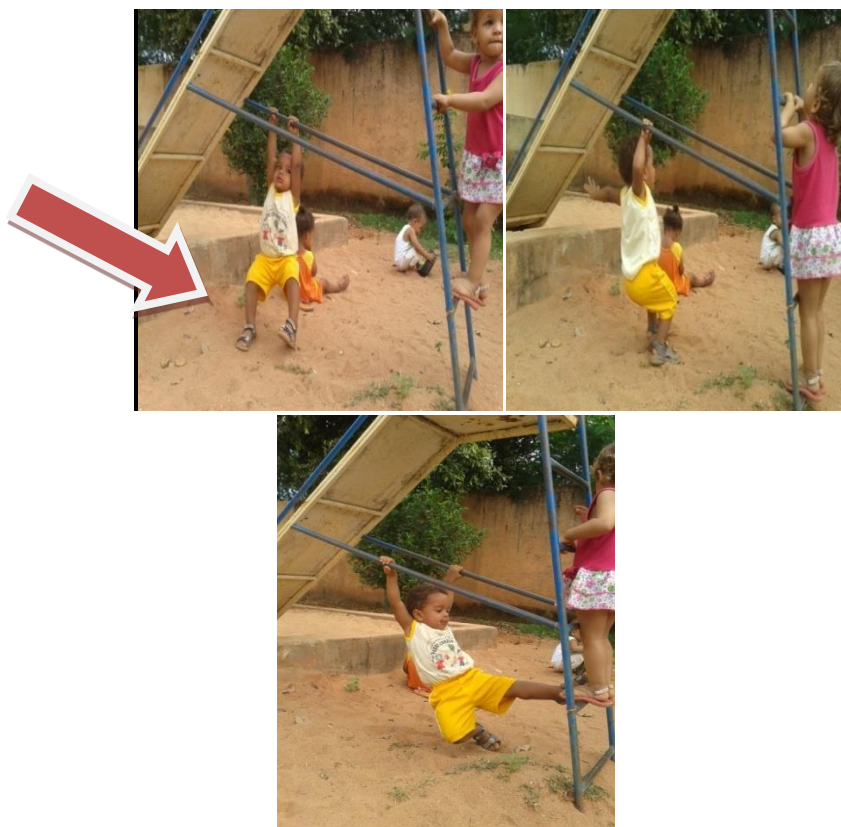


Foto.177, 178,179 - crianças brincam no tanque de areia e no brinquedo de eucalipto.

O brinquedo de eucalipto não oferece segurança para os bebês desta idade, por isso a professora dirige a brincadeira garantindo que todos participem e o explorem com segurança.

*As crianças observam o movimento. Agora é a vez de Ricardo estender a mão querendo também descer no escorregador. Primeiro Lucas, depois Rodrigo e depois Maria. Enquanto observa as crianças na caixa, a*

*professora auxilia outras a descer no escorregador que está de frente para a caixa de areia(Caderno de campo, 24 de abril, de 2014).*



Foto 180,181: A professora coloca Luan no escorregador. Ricardo



Foto 182,183 : Ricardo estende os braços para a professora. Agora é ele quem escorrega, sob o olhar da Marina.



Foto 184,185 : Agora é a vez de Marina se dirigir à professora para que esta a segure no escorregador.

Ao contrário dos espaços citados no PPP, outro espaço muito utilizado e que não aparece como lugar de atividades lúdicas é o corredor externo que circunda a Creche. Apesar de estreito em um determinado ponto, ele possui um vão que favorece o desenvolvimento de algumas atividades e é sempre utilizado pelas professoras do turno

da tarde já que possui uma pequena área com sombra. Pode ser acessado pela garagem ou pela entrada do CMEI. Foi lá onde encontrei pela primeira vez a turma de 1-2 anos.



Fotos 186,187,188-Corredor externo, na entrada da Creche



Fotos189,190-Crianças explorando o vão e realizando atividade.

No acompanhamento feito junto às turmas de 1-2 anos, pude presenciar momentos em que a intervenção da professora foi fundamental ao propor e explorar os espaços não

formais, aqueles não pensados como possíveis lugares de aprendizagem. Transformar corredores em espaços de convivência, ocupar lugares aparentemente sem função determinada foi uma atitude constante, tanto no grupo de professoras do turno matutino quanto do turno vespertino. Seria a criatividade, a curiosidade, ou a falta de espaços que as levavam a descobrirem outras possibilidades?

Ainda neste espaço capturamos um momento primoroso onde a sensibilidade dos bebês se fez presente.

*as crianças estão no corredor externo para participarem da atividade proposta pela professora Amanda. Luan escuta um barulho e logo se volta para o céu. Ocupo-me em observá-lo. Ele olha com atenção para a árvore que está em frente dele e, apontava o dedo para ela, dizendo ser um passarinho. Os colegas ao lado tentam identificar o que Luan insiste em mostrar e repetem “inho, inho...” (Caderno de campo, 9 de abril, 14h31’)*



Fotos 191,192,193-Luan, Leandro e Leonardo observam o barulho que vem da árvore. Luan aponta e chama o passarinho

A utilização de todos esses espaços obedeceu ao critério de uma rotina estruturada. Cada turma tem bem definidos os dias e horários em que podem desfrutá-los, em sistema de rodízio, conforme descrito no PPP. Durante os dias de observação não detectei nenhum imprevisto ou choque de agendas entre as turmas. As professoras seguiam rigorosamente a escala de uso dos espaços, feita pelas coordenadoras pedagógicas.

Os espaços nesta instituição, embora alguns muito pequenos, com exceção das salas de atividades e das áreas externas, na parte inferior da creche, são bastante diversificados, permitindo um rodízio constante de turmas por vários espaços durante o dia na creche. (Projeto Político Pedagógico, março, 2014).

Um dos fatores observados nesta pesquisa realizada no CMEI “Colibri” em relação ao uso dos espaços pelos bebês, é que apesar de os lugares não serem tão preparados para receber crianças desta faixa-etária, “os bebês estão em toda parte”, diferente das constatações realizadas por Gobatto (2011) por ocasião da sua dissertação de mestrado. Essa autora, ao analisar os (dês) lugares dos bebês, constatou que os bebês não frequentavam muitos espaços coletivos da escola. Ao pesquisar sobre a educação dos bebês nos espaços da escola infantil, Gobatto (2011) traz à tona a “invisibilidade e o não – lugar que as turmas de berçário vem ocupando no coletivo das instituições” e nos alerta em relação aos espaços por eles utilizados.

Segundo ela, os espaços ocupados por bebês restringem-se muitas vezes ao espaço da sala de aula, permanecendo ali por uma longa jornada. A autora ainda sinaliza que, se por um lado estamos avançando no que diz respeito ao acesso e à ampliação de vagas, por outro ainda temos muito que avançar quanto à convivência e os espaços a eles destinados na creche. (GOBBATO, 2011, p.17).

Também nas pesquisas de Coutinho (2002) e Tristão (2004) há evidências de que os bebês saem pouco da sala ou exploram pouco o ambiente externo. Para minha surpresa, o contexto do CMEI “Colibri” revelou –me exatamente o contrário. Os bebês estão sempre circulando em todos os espaços. Pode ser que esta itinerância interna se dê em razão da falta de espaço na sala para tantos bebês ou pelo fato da sala dos bebês ficar localizada ao final do corredor o que os obriga a um deslocamento necessário.

Ao longo da descrição deste capítulo foi possível mostrar como os bebês do CMEI “Colibri” circulam por todos os espaços da creche. Eles estão no parque, no refeitório, nos corredores, no pomar, e até nas ruas. Isto mesmo! Por ocasião das comemorações de 7 de setembro os bebês, acompanhados por pais e professoras, desfilaram pelas ruas próximas ao entorno da escola para apresentar o projeto “Arte não tem idade”, apresentando uma perspectiva diferente dos dados da pesquisa realizada por Prado (1998) em sua dissertação, ao identificar que os bebês não participavam dos passeios, nem tão pouco usufruíam dos espaços externos da creche e que, portanto, só saíam do espaço da sala e do solário, em dias de festa.

Ao vê-los participando das atividades externas promovidas pela creche, concluímos que há, sim, uma intencionalidade em incluí-los em todas as atividades, desde que se garanta a sua integridade física. Desse modo, ao circularem pelos diversos espaços há uma interação com as crianças das diferentes faixas etárias atendidas, bem como os adultos, funcionários da creche com os quais compartilham esse espaço coletivo.

Concordamos com Gobatto (2011) ao afirmar que a utilização que se faz do espaço pode tanto facilitar, quanto constranger as experiências dos bebês na creche. Sendo assim, o papel do professor assume um lugar importante na organização do ambiente.

## **2.8 E as Professoras? O que pensam sobre o espaço e o tempo ?**

O espaço como terceiro educador pode potencializar inúmeras situações de interações entre as crianças, fazendo com que a rotina vivenciada ganhe novos contornos na medida em que ele é explorado pelo grupo de bebês. Mas será que as professoras o percebem desta forma?

Procuramos saber nesta pesquisa como as professoras analisam o espaço físico da creche e quais espaços são mais utilizados por elas. As percepções das professoras, apresentadas por ocasião das entrevistas sobre o espaço construído, corroboram com a minha observação. Das cinco professoras entrevistadas, todas disseram que o espaço da creche, apesar de amplo, não atende às especificidades do grupo de bebês, principalmente se considerarmos que as crianças vivenciam uma jornada de tempo integral. Como as entrevistas foram realizadas em setembro e nesta época havia uma professora novata no grupo, optei por realizar a entrevista apenas com as cinco professoras que haviam iniciado o ano com o grupo de crianças. As professoras *Cindy, Silvia e Amarilis* trabalham pela manhã e as professoras *Amanda e Vanessa* no período da tarde. Ao perguntar-lhes sobre como analisam o espaço da creche, obtivemos as seguintes considerações:

*[O espaço é] bom, mas, pelo tempo que a criança fica aqui acho que deveria ter outras opções, pois são poucas. Pela manhã, você tem o pomar, o túnel, a areia, a garagem, a área coberta. à tarde não tem nada, por conta do sol. Quem trabalha à tarde fica desfavorecida. Um espaço ao ar livre não tem. Acho que eles deveriam priorizar isto. A gente pode explorar mais a natureza do que o grupo da tarde. (Professora Sílvia, setembro de 2014)*

*Acho muito bom. Gosto muito daqui. Podia ter mais sombra, mas até as nossas arvores crescerem...Se tivesse mais sombra ia ser melhor.(Professora Amarílis, setembro de 2014).*

*Os espaços às vezes deixam a desejar. Deveria ter mais opção para desenvolver mais atividades de lazer, mais espaço para oficinas, entre outros. Não temos muitas opções para o tempo integral(Professora Cindy, setembro de 2014).*

*[O espaço é]bom, mas de tarde bate muito sol. É favorável para o grupo da manhã. O espaço que mais utilizo à tarde é embaixo da árvore que é onde não bate sol. Eu faço mais contação de histórias, levo os brinquedos, forro com lençol. (Professora Amanda, setembro de 2014).*

*Tem todo esse espaço; mas garagem, areia não pode usar. Até para descer é complicado, pois a rampa não é coberta, aí pega a rampa quente, aí desce mais por aqui pela a escada coberta, mas mesmo assim não dá pra ser aproveitado. (Professora Vanessa, setembro de 2014)*

*Eu não curto o tanque de areia. Antigamente ele tinha mais proteção, uma lona, agora está mais jogado.(Professora Silvia, setembro de 2014).*

Mesmo circulando com os bebês por todos os espaços da creche, ficou visível, na fala das professoras, quanto o espaço físico precisa ser melhorado para atender às demandas deste grupo. O período matutino apresenta-se, segundo elas, como momento privilegiado para o uso do espaço externo à sala dos bebês, quando a opção é realizar atividades com o grupo dividido, cabendo às professoras da tarde utilizar-se de alternativas e criatividade para superar o calor e a falta de espaço em sala. “Porém, não bastam espaços, materiais e repertórios adequados, há a necessidade da presença de adultos sensíveis, atentos para transformar o ambiente institucional em um local onde predomina a ludicidade.” (Barbosa,2009,p.73).

O pomar foi eleito como o lugar preferido das professoras. Pés de goiaba, acerola, e um cajueiro compõe a paisagem desse espaço e garantem a sombra necessária. Na entrevista realizada, as professoras *Amanda e Sílvia*, ao serem perguntadas sobre o lugar preferido para realização de atividades, ambas o mencionaram:

*pomar, quando podemos. Quando tá chovendo tem que ficar só em sala, e assim mesmo tem formiga....(Professora Amanda, setembro, 2014)*

*Pomar. É lá que acontecem as descobertas para as crianças. Hoje eles ficaram loucos. Ah Flávia, eles ficaram encantados. Nós não tínhamos vindo, mas por causa da chuva que caiu, as crianças viram as “minhocas,” cobras”, elas falam que são cobras .As crianças queriam pegar. Eles gostam de ver a formiga saindo da casinha. O Leandro viu a formiga saindo da casinha e queria pegá-la, só que o irmão não deixou. (Professora Silvia, setembro de 2014).*



Além de ocupar a condição de lugar de preferência, este espaço possibilitou algumas descobertas por parte dos bebês que escaparam à ação intencional da professora *Sílvia*. Mesmo assim, as descobertas aconteceram, surpreendendo-a. As “minhocas” e “cobras” encontradas por eles no terreno, como relatado acima, pela professora, denotam uma percepção aguçada em relação ao espaço e ainda um desejo de significar o mundo físico que os cerca. Como sugerido por Oliveira (1998) nestas atividades o ambiente – em seus aspectos cognitivos, estéticos, e éticos – é continuamente re-significado pelas crianças. A linguagem simbólica aparece nestas ações e guiam o olhar da professora voltando-o para o centro de interesse dos bebês. A professora por sua vez, ainda que não previsse uma prática intencional, conseguiu valorar as descobertas feitas por ocasião da exploração do pátio externo.

Estar com os bebês em espaços que favoreçam a integração com a natureza, com estruturas mais abertas apresenta-se como uma possibilidade de variação da rotina e ainda de realização de uma ação pedagógica a partir dos elementos que o espaço externo oferece. O espaço externo foi pontuado pela professora *Amarílis* com o um dos espaços de sua preferência e, portanto, mais utilizado quando está apenas com o seu grupo de bebês por possibilitar a interação com a comunidade. Apenas uma cerca limita o espaço da rua e da creche, o que permite a visão do que está do lado de fora. Percebemos o desejo das professoras de realizar mais atividades fora do contexto da sala:

*Além da sala de referência utilizamos muito o playground e o espaço gramado. Ali eles vêem a rua, um cachorro, um carro que passa, e grita “ô fulano”.*

*Uma vez tinha uma mãe que trabalhava num posto de saúde e estava visitando as casas dali. Quando a criança viu a mãe, ele ficou tão feliz em vê-la e a mãe do outro lado vibrando ao ver filho. Eles gostam muito de estar ali, tem acerola, amora, cajueiro (Professora Amarílis).*

A análise do espaço não passa somente pelas características físicas. As categorias de tempo e espaço são compreendidas por Delgado e Müller (2006) numa dimensão mais ampla, considerando que as vivências das crianças não estão somente vinculadas aos espaços institucionais, mas também em outros espaços nos quais elas experimentam outras relações educadoras.” (MÜLLER e DELGADO, 2006, p.10). Os espaços da creche podem desencadear situações relacionais, tanto entre bebês e adultos, quanto entre bebês. À medida que experimentam a convivência com os pares, eles interagem com o espaço, incorporando-o a seu modo, ao mesmo tempo em que criam novas situações para além daquelas que o espaço sugere.

Ao analisar o espaço interno da sala dos bebês, percebemos que este também não atende por completo a demanda de crianças em sala. A professora *Cindy*, por ocasião da entrevista, quando perguntada sobre a análise que faz do espaço, reconheceu que o número excessivo de crianças em sala compromete a utilização e o conforto dos bebês, contrariando o que dizem os documentos legais<sup>25</sup> que orientam que a organização do espaço interno para os bebês deve prever espaço para movimentarem-se livremente com segurança. Porém, com a composição de três turmas ocupando a mesma sala, os movimentos ficam um pouco restritos, o que impulsiona necessariamente o uso do espaço externo:

*Nada ótimo, mas, por exemplo, na minha sala são três salas um mesmo espaço, comporta desde que você se organize ora dentro, ora fora da sala. Eu acho que poderia ser maior pois as vezes não comporta. Tem condições de ficar as três turmas, mas poderia ser maior, ou então não ter o número excessivo de crianças na sala pra ficar mais confortável (Professora Cindy, setembro, 2014).*

O corredor que dá acesso à sala dos bebês também foi mencionado por *Cindy* como um espaço propício a atividades. Curiosamente, este espaço do corredor externo foi onde encontrei pela primeira vez a turma dos bebês, quando fiz a visita à creche, e não foi sequer mencionado como lugar de atividades. Mesmo registrando várias situações desenvolvidas com os bebês em diferentes momentos da rotina, como o momento da pintura ou da brincadeira de esconde-esconde, este espaço não foi lembrado. Apesar de ter presenciado, desse local ser usado por quase todas as professoras, apenas a Professora *Cindy* o reconheceu como o espaço em que mais gosta de estar com o grupo. Em sua fala percebemos que o uso desse espaço se dá sobretudo em razão da falta de espaço interno suficiente. Talvez o fato de ser restrito, em suas dimensões físicas, fez com que as professoras desconhecessem o aspecto relacional que ele propicia:

*Aproveitamos para realizar pinturas, pois as crianças utilizam as mesas, e dá para fazer o movimento e outras atividades, o que não dá pra ser feito na própria sala. Geralmente lá tem mesas para fazer pinturas que já ficam lá fora. Fazemos brincadeiras, movimentos, pois dá para se movimentar mais, no corredor (Professora Cindy, setembro de 2014).*

Não só o espaço externo da creche destinado às crianças foi analisado pelas professoras, mas também o espaço utilizado por elas durante o período em que cumprem a formação continuada em serviço e as atividades de planejamento. A percepção da

---

<sup>25</sup> Ver BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de educação infantil: Encarte1. Brasília: MEC, SEB, 2006. 31 P.: Il.

professora *Sílvia* sobre a sala de estudos coincide com o que as considerações apresentadas no PPP. Como relatado, durante a entrevista, ao analisar este espaço, ela também concorda que o espaço não atende por completo á demanda das professoras que o utilizam numa jornada de tempo integral:

*Para o professor o tempo de estudo é muito, para um lugar que não oferece local adequado. Não tem computador para todos, a sala é apertada. Não é um local, ambiente bom pra estudo. Não dá pra ler um livro, e dizer: "este canto é para o professor ler". Eles fizeram assim, mas jogaram de uma vez, não foi bem organizado.(Professora Sílvia, setembro de 2014)*

O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006) dá destaque ao professor como organizador do ambiente ao prever que:

A professora/professor, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças, transformando-as em objetivos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.9).

As interações entre bebês por mim registradas, mesmo não tendo sido propostas de forma intencional pelo grupo de professoras, promoveram situações que privilegiaram a ludicidade, o que demonstra como os bebês estão atentos aos estímulos do ambiente e como a dimensão relacional acontece independentemente das dimensões físicas. Para Grenman, 1988 (*apud* Edwards, Gandini e Forman,1999):

o ambiente é um sistema vivo, em transformação. Mais do que o espaço físico, inclui o modo como o tempo é estruturado e os papéis que devemos exercer, condicionando o modo como nos sentimos, pensamos e nos comportamos, e afetando dramaticamente a qualidade de nossas vidas. O ambiente funciona contra ou a nosso favor (Grenman, 1988 *apud* Edwards, Gandini e Forman,1999,p.156).

Diferentes ambientes propiciam diferentes experiências. Pensar e organizar os espaços, os materiais, o tempo e o tipo de intervenção são meios de o professor construir

um ambiente favorável para que as crianças o experimentem (FOCHI, 2015, p.109). Por isso, a ação do professor e o olhar atento pode potencializar ainda mais as interações e as ações dos bebês nos espaços que ocupam e por onde circulam. Além do olhar, “os gestos delicados, as palavras escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garantem às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo”. (Barbosa, 2009,p.100)

Assim como identificado por Guimarães (2008, p.183), “ em diversos momentos do cotidiano, sentidos diferentes são constituídos nas ações de crianças e adultos.” Percebemos, também aqui, que as professoras estavam “envolvidas nas situações que confirmam socialmente seus papéis: escrever, planejar, anotar nas agendas, confeccionar materiais”(p.183) ou seja, uma atividade que desse visibilidade à sua ação e legitimasse o seu fazer docente, enquanto os bebês buscavam experimentar outros sentidos, significar o mundo, explorando-o à sua maneira.

No próximo capítulo apresentaremos situações onde as dimensões relacionais estarão evidenciadas a partir da categoria tempo, interação e das rotinas propostas.

### CAPÍTULO 3- A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO NA CRECHE E AS INTERAÇÕES

*“compositor de destinos  
tambor de todos os ritmos  
tempo, tempo, tempo, tempo  
entro num acordo contigo  
tempo ,tempo, tempo, tempo  
por seres tão inventivo  
e pareceres contínuo  
tempo, tempo, tempo ,tempo  
és um dos deuses mais lindos  
tempo ,tempo, tempo, tempo”  
(Caetano Veloso)*

A organização dos tempos no ambiente da creche apresenta-se de forma institucionalizada, com seus ritmos e horários demarcados, mas também por seu aspecto dinâmico, com modulações, oscilações contínuas e descontínuas, a partir da vivência de quem os engendra. Neste capítulo apresentaremos como está organizada a rotina dos bebês que frequentam a creche em período integral, as demarcações do tempo propostas para cada situação, e ainda o modo como os bebês respondem a esta organização.

Segundo Nigito (2004) por tratar-se de uma categoria cognoscitiva socialmente construída, o “tempo”, como objeto de análise, apresenta desde seus primórdios uma configuração que considera por um lado, a subjetividade individual e, por outro, o conjunto dos significados culturais e sociais.

Barbosa (2006) mostra que o estudo do tempo passou por várias etapas “indo desde o ritmo da natureza, cíclico, para o ritmo linear do relógio - o tempo que começa e termina. [...] o homem começou a planejar o seu tempo junto com os demais; assim o tempo pessoal, e o tempo social passaram a se confundir.” (p.137)

Para Arroyo (2004) “o ordenamento do tempo nas instituições escolares corresponde e reforça um novo ordenamento social da vida dos indivíduos. Segundo o autor, “a produção do tempo escolar e dos tempos de vida são inseparáveis”.(ARROYO, 2004, P.202)

Bassedas e colaboradores (1999) comungam com esta perspectiva, quando afirmam que todo tempo é educativo. Para eles “o tempo de aprender e o tempo de viver não estão separados e, em todo momento, a criança cresce e aprende graças à ação

educativa das pessoas que a envolvem, e as experiências que tem no seu contexto.” (BASSEDAS, 1999, p.100). Os autores também destacam que manter certa regularidade na organização do tempo e da jornada faz com que as crianças se orientem em relação aos episódios que se repetem ao longo do dia e garante uma segurança em relação ao que está por vir.

A rotinização do cotidiano, tal como concebemos atualmente, deve-se, sobretudo ao fato de que historicamente a origem da rotina esteve atrelada ao processo de organização das instituições modernas, sejam elas escolas ou fábricas e que trouxe como característica o controle dos sujeitos, o esquadriamento do tempo e do espaço, o que foi defendido, durante muito tempo, nos discursos pedagógicos que privilegiavam a rotinização do cotidiano como uma estratégia pedagógica necessária à formação do sujeito. (HORN, 2004.p.89).Em muitas instituições, a organização do tempo passa pelo excessivo controle da rotina, especialmente na rotina dos bebês, que se restringem, em sua maioria, às atividades de cuidado e higiene pessoal, trazendo a marca da disciplina, do rigor e do atendimento individualizado, em detrimento do coletivo; existindo ainda algumas pequenas variações incluindo atividades de jogos, brincadeiras com materiais e com o corpo:

“As rotinas para a faixa etária de 0 a 3 anos, grupos comumente denominados berçário e maternal, têm como eixo central as atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas, principalmente de momentos ligados à higiene, alimentação e sono. (HORN, 2004,p.50)

A autora destaca ainda que apesar dos ritmos biológicos serem considerados na organização das rotinas, muitas vezes há uma tensão entre o ritmo interno da criança e o ritmo externo da regulação social. (HORN, 2004, p.148).Assim, vistas como produtos culturais criados, as rotinas podem alienar o sujeito quando desconsidera o ritmo, a relação com o mundo, as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos, ou quando se tornam apenas uma sucessão de eventos e ações prescritas. (HORN, 2004, p.39).

Dessa forma, hoje já dispomos de estudos que reconhecem e defendem a importância da rotina nas instituições de educação infantil, mas que também refutam a ideia da rotinização. Ainda que um dos sentidos da palavra rotina expressos no Dicionário Aurélio se refira a uma “sequência de atos ou procedimentos que se observam pela força do hábito, rotineira, HORN (2004) chama a atenção para o “perigo” da rotinização:

“O excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer. Em outras palavras: trata-se de combinar *routine* e variação, de oferecer à criança uma andaime, uma estrutura feita de tempo, espaço, fórmulas verbais que lhe permitam a exploração, a inferência, a decifração do que acontece, os experimentos mentais sobre quando sucede.(HORN, 2004,p.45)

No interior das instituições de educação infantil há uma demarcação do tempo. Há o tempo de alimentar, de banhar, de repousar, de brincar, de retornar à casa. A autora nos convida a repensar os tempos, indagando-nos se é possível criar modos de organização do dia-a-dia com tempos multiformes e estruturas mais flexíveis. Acreditamos que sim e, como bem colocado pela autora, numa proposta que privilegie o tempo coletivo sem, no entanto, desprezar o tempo pessoal. Nossa suposição, baseada na experiência de trabalho na educação infantil, bem como na incipiente literatura que focaliza os bebês, é de que a rigidez com que o tempo vem sendo organizado na rotina das instituições de educação infantil faz com que aspectos da vida das crianças passem despercebidos, em razão da falta de tempo dos educadores em olhá-los e do ainda pequeno conhecimento das demandas e necessidades dos bebês em espaços coletivos. Conceber os bebês como sujeitos ativos exige do adulto uma flexibilidade e intencionalidade na organização do espaço, do tempo e das atividades para eles organizadas durante a permanência na creche.

### **3.1 Tempos -entre o instituído e o vivido: ” *tambor de todos os ritmos....*”:**

O tempo é um fator determinante, pois regula o uso que cada grupo faz em cada espaço, seja ele de crianças ou das professoras. A rotina estruturada para a creche traz uma combinação de tempo e espaço para cada grupo de crianças e para professoras. Em se tratando de uma jornada em tempo integral, que a creche deve contemplar, em sua rotina, situações diversificadas que possibilitem múltiplas experiências considerando o aspecto cognitivo, afetivo, motor, cultural e social, ao longo de todo o período.

Para os bebês que estão iniciando o contato com o contexto escolar, esta variação da rotina precisa contemplar experiências semelhantes às vividas no âmbito familiar e outras próprias do contexto educativo da creche. Inferimos, a partir das vivências observadas no CMEI “Colibri”, que há um tempo institucionalizado, organizado, planejado pelo adulto e que há também o tempo vivido pela criança. Ainda que haja uma determinação da atividade pelo tempo cronológico, a vivência deste tempo cria contornos diferentes ao ser experimentado pelas crianças que dele se apropriam. É como se

disséssemos que existe um tempo próprio, um modo próprio de ser e de se fazer criança, nos tempos instituídos. A qualidade das interações que decorrem deste tempo dependerá dos parceiros envolvidos, do nível de interesse empreendido por eles e ainda da relação de afeto e confiança que será estabelecida.

Na marcação do tempo, percebemos permanências e mudanças. Para identificar como os professores organizam os tempos para os bebês em uma creche e se são resguardadas as especificidades destes durante a organização da rotina optei por registrar o tempo integral, em períodos distintos: em abril e em setembro. A opção por esta estratégia de observação da rotina teve o objetivo de perceber se havia regularidades ou alterações na mesma. Tomei, como análise, dois tempos distintos no intuito de perceber se haveria ou não mudanças na rotina institucionalizada para a turma.

O tempo dos bebês que ficam em período integral na creche inicia-se às 7 horas da manhã, quando são acolhidos pelas professoras do turno da manhã. Enquanto os professores regentes estão com o grupo de crianças nas salas, o espaço do refeitório e sala de estudo estão ocupados com as professoras do contra turno que só assumirão as atividades com o grupo às 13 horas. Há sempre uma grande movimentação de adultos, sejam eles professores, auxiliares de serviços, professores auxiliares e de crianças. Há também uma cadência do tempo, que faz com que cada espaço receba, de tempos em tempos, um grupo de crianças de idades diferentes, para diferentes propostas. É interessante destacar como a ocupação desses espaços sofre alterações, ao longo do dia. Também em sala foi possível constatar que há uma divisão de tarefas entre as professoras de cada turno. Uma se encarrega de receber as crianças na porta, verificar se há recados da agenda, providenciar o retorno às famílias e fazer o registro para as professoras do turno da tarde. Outra fica responsável pelo momento do banho, organizando os objetos pessoais de cada bebê e a outra por providenciar as situações coletivas a serem vivenciadas.

A proposta da rotina para a turma dos bebês está registrada em um cartaz afixado no armário da sala orientando as professoras em relação ao cumprimento dessa rotina e em um caderno, onde é colocado o planejamento semanal, tanto para o turno matutino quanto para o vespertino. Assim consta a rotina no PPP:

*“As crianças permanecem na Creche durante dez horas, diariamente. Esse tempo deve ser bem aproveitado, e para que isso aconteça, é necessário que seja organizado e muito bem planejado.*

*Como nós, adultos, as crianças precisam de certa previsão de ações. Isso lhes dá segurança e contribui para a compreensão do processo, fazendo*



*com que construam as suas próprias noções de tempo e aprendam a se organizar. Esta organização é chamada de ROTINA. Neste CEMEI, os horários de rotina pré-estabelecidos devem ser cumpridos, garantindo o comprometimento com o trabalho realizado frente às crianças. Seus funcionários são distribuídos considerando os espaços e o tempo que cada atividade da rotina necessita, de forma a garantir o sucesso da realização de todas as tarefas previstas para o dia.”(Projeto Político Pedagógico, abril de 2014)*

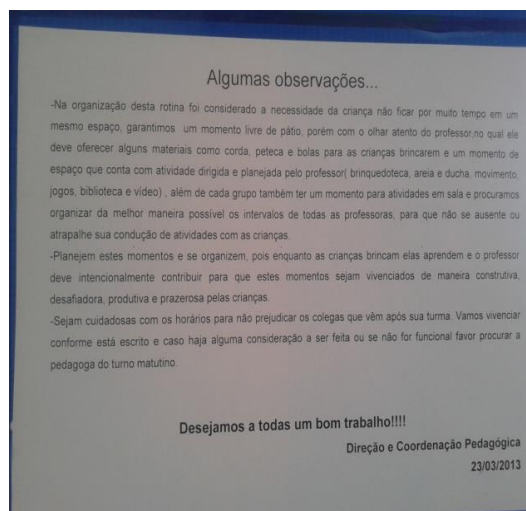


Foto 194- Orientações afixadas em sala

*Na organização desta rotina foi considerada a necessidade de a criança não ficar por muito tempo em um mesmo espaço; garantimos um momento livre do pátio, porém com o olhar atento, no qual ele deve oferecer alguns materiais como a corda, peteca e bolas, para as crianças brincarem e um momento de espaço que conta com atividade dirigida e planejada pelo professor (brinquedoteca, areia e ducha, movimento, jogos, biblioteca e vídeo), além de cada grupo também ter um momento para as atividades em sala e procuramos organizar, da melhor maneira possível, os intervalos de todas as professoras para que não se ausentem ou atrapalhem sua condução de atividades com as crianças.*

*Planejem estes momentos e se organizem, pois enquanto as crianças brincam elas aprendem e o professor deve, intencionalmente, contribuir para que estes momentos sejam vivenciados de maneira construtiva, desafiadora, produtiva e prazerosa pelas crianças.*

*Sejam cuidadosas com os horários para não prejudicar os colegas que vêm após sua turma. Vamos vivenciar, conforme está escrito e, caso haja alguma consideração a ser feita ou se não funcionar, favor procurar a pedagoga do turno matutino. Desejamos a todas um bom trabalho. Direção e Coordenação Pedagógica- 23/03/2013 – anotação feita no Caderno de Campo, abril, 2014)*

Observamos que tanto no texto do PPP quanto nas orientações dispostas no cartaz da sala há uma intenção de que a rotina seja seguida à risca, tomando sempre como orientação o planejamento das ações. Apesar da rigidez apresentada, está expresso o desejo de que ela

seja desafiadora, produtiva e prazerosa para crianças, contemplando situações diversificadas ao longo do dia.

Nesse caso não detectamos espaço para a imprevisibilidade a que as rotinas estão sujeitas. Nenhum espaço para a “*parte vazia do planejamento*” como proposto por JUNQUEIRA (2005), apesar de constatarmos, em nossas observações durante toda a semana que, na prática, nem todas as situações vivenciadas estavam contempladas na rotina instituída, como demonstra o quadro abaixo.

Outro fato que constatei é que, mesmo com o planejamento realizado de forma antecipada, em algumas situações as crianças repetiam no turno da tarde as mesmas atividades vivenciadas no turno da manhã, muitas vezes por desconhecimento da professora, como por exemplo no dia em que exploraram o pomar pela manhã e a tarde retornaram com a outra professora, sem que esta tivesse conhecimento de que a atividade já fora desenvolvida. O caderno do registro constando o planejamento no dia não serve muito como elemento de consulta para orientar as próximas atividades, mas como lugar do registro do que fora realizado. Este é um fator que se revelou importante se considerarmos que as crianças ficam em tempo integral. A não previsão de formas de comunicação mais efetivas, que permitam um planejamento integrado, leva a repetições de ações prejudicando assim o enriquecimento das experiências ao longo do dia. Uma alternativa de comunicação entre os turnos seria a agenda da sala, mas esta somente era utilizada para deixar comunicados mais urgentes. A seguir alguns trechos desses registros:

**23/04**

*“Olá meninas, a Vânia mãe do Luan está procurando uma blusa de uniforme e uma camisa verde. Leandro e Leonardo foram embora as 11h30’ vomitando. Não almoçaram. Se o Luan der febre tem remédio na bolsa dele. Os dois bicos vieram na mochila dele. Bom trabalho!” (Registro feito pela professora do turno matutino)*

*“Olá gatinhas, percebemos na bolsa do Luan que na sacola de roupa suja só tinha uma camisa e na bolsa do Edu tinha roupa suja na sacola e no bolso da frente, além de um short verde sem nome. Não parece do Edu pois não está identificado. O Michel foi embora com febre as 15h45’. O Luan mordeu o braço da Eliane. Enviamos bilhete. Beijos. (Professora do turno da tarde).*

Apresentaremos a seguir a configuração da rotina instituída para a turma dos bebês. A demarcação em cores refere-se às situações do dia em que a rotina passa a ser alterada, sugerindo uma atividade diferente para cada dia da semana.

<b>Horário</b>	<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
7h às 7h30'	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
7h30' as 8h	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala
8h às 8h20'	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8h20' às 8h45'	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol
9h às 9h50'	<b>Brinquedoteca</b>	<b>Areia/ducha</b>	<b>Movimento</b>	<b>Pátio/pomar</b>	<b>Vídeo</b>
10h	Início do banho	Início do banho	Início do banho	Início do banho	Início do banho
10h30'	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h30'	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde
13h50' às 14h40'	<b>Vídeo</b>	<b>Mala da fantasia</b> <b>Divisão dos grupos</b>	<b>Sacola literária</b> <b>Divisão dos grupos</b>	<b>Divisão dos grupos</b>	<b>Brinquedoteca</b>
15h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h	Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação
17h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Quadro 9: rotina definida no planejamento semanal- Fonte: relato das professoras

Apesar de terem uma rotina instituída, a previsão da organização dos tempos na turma dos bebês não correspondeu ao que foi efetivamente realizado. No período que compreende os dias 22 a 25 de abril acompanhamos toda a rotina proposta para o tempo integral, como relataremos a seguir. A opção por divisão dos grupos expressa na rotina apresenta-se como uma alternativa para minimizar o impacto de tantos bebês na mesma sala. Ao dividir o grupo de bebês, outro espaço da creche pode ser ocupado, garantindo uma atenção mais focada na turma específica de cada professora, coisa que na sala fica quase impossível.

## Abril de 2014 - Semana de 22/04 a 25/04

Horário	2ª feira 21/04	3ª feira 22/04	4ª feira 23/04	5ª feira 24/04	6ª feira 25/04
7h às 7h30'	Feriado Nacional	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
7h30' às 8h		Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala
8h às 8h20'		Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8h20' às 8h45'		Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol
9h às 9h50' <b>Atividade prevista no planejamento</b>		<b>Tanque de areia e ducha</b>	<b>Movimento</b>	<b>Pátio/pomar</b>	<b>Vídeo</b>
<b>Atividade realizada</b>		<i>*Neste dia ocorreu atividade dirigida em sala</i>	<i>*Neste dia ocorreu outra atividade dirigida em sala</i>	<i>*Realizada a atividade prevista</i>	<i>* Realizada a atividade prevista</i>
10h		Início do banho	Início do banho	Início do banho	Início do banho
10h30'		Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h		Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h30'		Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde
13h50' as 14h40' <b>Atividade prevista no planejamento</b>		<b>Vídeo</b>	<b>Sacola literária e a divisão dos grupos</b>	<b>Divisão dos grupos</b>	<b>Brinquedoteca</b>
<b>Atividade realizada</b>		<i>*Neste dia ocorreu o registro da atividade realizada no pátio</i>	<i>*Neste dia ocorreu o registro da atividade realizada no pátio</i>	<i>*Neste dia ocorreu uma atividade dirigida em sala sobre movimento e depois divisão dos grupos como previsto</i>	<i>*Neste dia ocorreu a contação de história e atividade dirigida sobre as sensações</i>
15h		Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h		Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação
17h		Saída	Saída	Saída	Saída

Quadro 10: rotina observada de 22 a 25 de abril. Fonte: caderno de campo

Vejam agora a organização e vivência da rotina no período que compreende os dias 15/09 a 19/09.

**Setembro de 2014- Semana de 15/09 a 19/09**

<b>Horário</b>	<b>2ª feira 15/09</b>	<b>3ª feira 16/09</b>	<b>4ª feira 17/09</b>	<b>5ª feira 18/09</b>	<b>6ª feira 19/09</b>
7h às 7h30'	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada
7h30' as 8h	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala	Brincadeira livre na sala
8h às 8h20'	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8h20' às 8h45'	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol
9h às 9h50' Atividade prevista no planejamento	<b>Contação de história e divisão dos grupos.</b>	<i>Areia/ducha Atividade de divisão dos grupos</i>	<b>Atividade dirigida em sala Contação de história</b>	<b>Pátio/pomar</b>	<b>Vídeo</b>
<b>Atividade realizada</b>	<i>*Neste dia estava previsto Brinquedoteca</i>	<i>*Neste dia a atividade prevista era areia/ducha. Apenas 1 grupo foi para o pátio</i>	<i>*Neste dia estava previsto atividade de movimento</i>	<i>*Neste dia houve divisão dos grupos pela manhã, apenas 1 grupo foi ao pátio.</i>	<i>*Neste dia aconteceu a divisão dos grupos com atividades distintas</i>
10h	Início do banho	Início do banho	Início do banho	Início do banho	Início do banho
10h30'	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h30'	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde	Lanche da tarde
<b>Atividade prevista no planejamento</b>	<b>Vídeo</b>	<b>Mala da Fantasia Divisão das turmas.</b>	<b>Sacola literária e a divisão dos grupos</b>	<b>Divisão dos grupos</b>	<b>Brinquedoteca</b>
<b>Atividade realizada</b>	<i>*Neste dia a atividade ocorreu como planejado</i>	<i>*Neste dia não houve a mala da fantasia mas os grupos foram divididos</i>	<i>*Neste dia houve contação de histórias, sem divisão dos grupos</i>	<i>*Neste dia ocorreu a divisão dos grupos como previsto</i>	<i>*Neste dia ocorreu uma festa de aniversário de uma criança</i>
15h	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16h	Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação	Banho e escovação
17h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Quadro 11: rotina observada de 15 a 19 de setembro. Fonte: caderno de campo

O tempo aqui é o regulador das situações que foram desenvolvidas em cada espaço e da sua escolha. Se compararmos a rotina instituída com a vivida na semana do mês de abril e de setembro, perceberemos que os horários que mais sofreram alterações foram os destinados à realização das atividades previstas no cronograma, tanto pela manhã entre **9h às 9h50'**, quanto no período da tarde entre **13h50' às 14h40'**. Nas demais atividades ocorreram pequenas variações de tempo que não ultrapassavam 10 minutos, o que demonstra o predomínio de atividades rotineiras que sustentam a programação do dia. Estas alterações na rotina fixa corroboram com a concepção de rotina apresentada pelas professoras, por ocasião da entrevista. A maioria entende que, se por um lado a rotina organiza e favorece o trabalho, por outro ela não pode ser estanque e seguir apenas o proposto, desconsiderando as demandas do grupo.

Um dos desafios da rotina é fazer com que elas tenham sentido tanto para o educador, quanto para os bebês que dela participam. (Dagnoni, 2011). Acompanhando a rotina e a organização do tempo na turma dos bebês, partimos de uma organização a que me refiro aqui como *macro*, definida *a priori*, como exposto nos quadros acima, para uma demarcação cronológica intermediária, que tem os tempos fixos como eixo norteador, até chegarmos aos *episódios* que sucedem as estas demarcações. Assim, detalhamos a rotina em três momentos: o instituído junto ao grupo de coordenação da creche, o vivido pelo grupo de professores junto com os bebês e o experimentado e criado pelo grupo dos bebês. No anexo 1, está o relato de um dia de rotina, aqui chamada de intermediária, para depois apresentarmos os *microdados* das situações de interação decorrentes dessa rotina.

## Recortes de uma rotina do mês de setembro

### 5ª feira – 18/09

**7h às 7h30'** – *Sílvia recebe as crianças na porta da sala. Enquanto isso, Amarílis recolhe as agendas e verifica se há algum recado. Hoje Cindy fez um risco no tatame em forma de círculo para que as crianças comecem a ter referência de roda.*

**7h30' às 8h-** *Brincadeira livre em sala*

**8h05'** - *As crianças se dirigem para o refeitório para o café da manhã*

*Logo após, Cindy e Amarílis se dirigem ao pátio externo para plantarem o girassol . Cindy relata que Dudu não queria deixar lá o girassol.*

**9h30'** - *Leandro foi embora passando mal.*

*As professoras dividem o grupo de crianças..*

*Cindy fica no corredor*

*Amarílis está na sala*

*Sílvia organiza uma brincadeira de boliche no corredor externo e logo após desce para o pátio.*

**10h15'** - Pátio – *Sílvia vai descer o para o pátio. Como só posso acompanhar uma turma, opto por esta que é a da professora que me dispus a acompanhar durante toda a pesquisa. Hoje o dia quente e ensolarado. As crianças vão direto para a casinha. Sílvia mantém os olhos fixos nas crianças, ao mesmo tempo em que conversa comigo: “Gosto de sair para fazer os relatos, Flávia. pois aí observo as crianças. Sílvia me chama a atenção para as falas das crianças e o quanto estão avançadas”.*

A professora observa as crianças e continua a conversa e menciona sobre a rotina:

*“Hoje 5ª feira era para ser a sacola literária. Peguei a colcha para descer só que com as 3 turmas fica difícil. Ficou melhor separá-los do que juntá-los, porque 1 de outra turma que levanta e corre incentiva o outro. Já ficamos muito tempo juntos no almoço, jantar, no horário do banho. . Vou passar para a pedagoga, se ele deixar, vou fazer separado.”*

*Depois, para me mostrar como estão espertas e já identificam os colegas pelo nome volta-se para elas e pergunta :” Como você se chama ? Bebelá ! E ele ? Marcos . E ele ? Dudu. ” Apontando para cada criança.*

**10h30'** - *As crianças sobem para lavar as mãos e se dirigem para o refeitório para o momento do almoço*

**10h45'** – *As crianças retornam para a sala.*

**11h-** *Hora do repouso.*

**13h-** As crianças começam a acordar. As professoras iniciam a troca de fraldas. A tarde começa com 15 crianças.

**14h** – Ida para o refeitório para o lanche da tarde. Serão servidos maçã e pão.

\*o Leandro foi embora pela manhã pois estava passando mal.

**13h30'** - lanche das professoras. As crianças brincam livremente na sala. A auxiliar Sônia permanece na sala até a chegada de todas as professoras.

**14h10'** – *Amanda* mostra um tecido colorido que separou para fazer uma brincadeira e convida as crianças para brincar. (fato que será melhor relatado posteriormente ).

**14h30'**-Saída das professoras regentes para o café.

**14h45'**- Retorno das professoras regentes do turno da tarde à sala.

**14h50'** –As professoras dividem o grupo. O som é ligado. Vanessa está com um grupo de cinco crianças brincando de estátua na sala. As crianças brincam livremente e outras ficam ao redor de *Vanessa* . Augusto se diverte com a fala da professora, estende os braços no desejo de imitar estátua e Leonardo o observa esboçando um sorriso .

*Amanda* está no corredor com o outro grupo e propõe a brincadeira com bolinha de sabão. As crianças adoram. Correm de um lado para o outro, tentam a qualquer custo pegaras bolinhas.

**15h-** De volta à sala a brincadeira da bolinha de sabão agora continua com todas as crianças.

**15h30'** –Todas as crianças se dirigem para o refeitório para jantar

**15h45'** - Retorno à sala. Atividade de registro, pintura, dança na tinta, cartolina branca com plástico, para misturar a tinta, com som, e depois o banho.

**16h-** Início do banho

**16h30'**- As crianças assistem DVD enquanto aguardam o horário de saída.

**17h-**Saída

Observando as rotinas registradas com período de 5 meses de distância percebemos que as variações de tempo foram muito pequenas. No entanto, o desenvolvimento da criança neste período foi significativo pois as mudanças um mês pode representar muitas mudanças na vida dos bebês.

Durante o período de observação e participação na rotina percebi uma grande necessidade das professoras em garantir alguns registros em folha de papel, como na proposta de atividade que consistia em andar pelo pomar, recolher folhas e depois colá-las num grande painel, ou em situações cujo objetivo consistia em registrar para a família e para os outros o trabalho realizado ou, ainda, servir de conteúdo para o portfólio. Essa prática de registrar o que foi feito no dia com o intuito de expor a produção para a família era recorrente e estava presente no planejamento das professoras, pois como identificado



por Tristão (2004) “no imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado como um processo educativo” (TRISTÃO, 2004, p.140).



Foto 195,196,197,198,199- Os bebês produzem materiais para ficarem expostos

Na rotina instituída, chamou-me a atenção também o uso recorrente de filmes em DVD. Apesar de os momentos de vídeo estarem previstos de forma bem espaçada na rotina da semana, este recurso se fez presente sempre no encerramento das atividades do dia. Quando voltavam do banho e enquanto aguardavam a chegada das famílias, as crianças assistiam DVDs de música do folclore popular e dos artistas Patati Patatá<sup>26</sup>. De olhos atentos à TV, algumas crianças pulavam ao som da música, enquanto outras ensaiavam gestos solicitados, a partir do comando da música cantada: “*coça a cabeça, bate o pé no chão, mexe os bracinhos, rebola de montão, essa é a dança do macaco brincalhão...*” (diário de campo, 14 de abril, 2014).

Ostetto (2004), ao abordar os gostos e repertórios que circulam nos espaços infantis, lembra que “a massificação de produtos culturais é um dado inegável desta sociedade, em que os produtos colocados à venda seguem “o gosto do mercado”. Como

<sup>26</sup>Dupla de palhaços artistas que produzem músicas para o público infantil.

diz a autora, se a educação infantil ficar limitada ao já conhecido e apenas der espaço ao “gosto do mercado”, se negar os repertórios trazidos pelas crianças, tudo ficará no mesmo lugar (OSTETTO, 2004,p.59).Uma variação do gênero musical nesta turma aconteceu por ocasião do sono, onde as professoras comumente colocavam música clássica para o momento de repouso das crianças. Mas, em geral, as músicas e repertórios tocados no final do dia eram sempre referentes ao tema Patati Patatá e reprodução de músicas colhidas do folclore popular.



Foto 200- Luan movimenta-se o som dos comandos da música

### 3.2 – Tempos fixos - banho, alimentação e repouso: “ *tempo, entro num acordo contigo....*”

As atividades fixas propostas na rotina são marcadas por um ritual. O banho é responsabilidade das professoras auxiliares. Conforme destacado anteriormente ao longo deste trabalho, o município optou por contratar o professor auxiliar para exercer as funções ditas de “cuidado”, dicotomizando as funções do cuidar e educar. Ocasionalmente algumas professoras auxiliam no banho. Em um desses dias a professora *Silvia* justificou a necessidade da presença das professoras regentes no acompanhamento do banho: “*a gente gosta de acompanhar para ver se tem alguma assadura, algum machucado que veio de casa e, se identificarmos, já comunicamos à família.*” (*Caderno de Campo, 24 de abril de 2014*)

Pude acompanhar a dinâmica do banho e perceber como as professoras auxiliares são cuidadosas neste momento, conversam, cantam e brincam com as crianças. A interação começa quando chegam à sala para anunciar que está na hora do banho. As crianças que já as identificam, correm e estendem os braços em direção a elas, no desejo

de serem escolhidas para este momento. A relação do cuidar e educar manifesta-se nesta ação pois as auxiliares interagem com as crianças na medida em que conversam sobre o banho. A professora da sala, responsável por acompanhar o banho naquele dia se encarrega de levar as fraldas, toalhas, e pertences pessoais de cada criança. Quando já estão de banho tomado, retornam à sala para que as outras professoras lhes vistam as roupas. A roupa suja é guardada numa sacola de TNT, confeccionada pelas próprias professoras e que foi entregue a cada família no início do ano.



Foto 201,202-Isabel começa a aprontar-se para o banho enquanto outro bebê aguarda a auxiliar na porta da sala.

No registro acima feito no dia 24 de abril às 9h46' é possível ver o movimento de *Isabel* que, ao perceber a presença das auxiliares na porta e do movimento do banho, já se apronta e de outra criança ao fundo, que aguarda na cerquinha da sala, no desejo de ser chamada. Após o retorno do banho, mesmo com o movimento constante dos bebês em sala, foi possível ouvir os comentários da professora *Cindy* sobre a ação que, apesar de rotineira, ganha atenção das professoras e dos bebês. Ainda que as funções do cuidar e educar estejam dissociadas no que se refere à atribuições de professoras e auxiliares, as professoras se integram, de alguma forma, na dinâmica do banho, interagindo com as crianças e tecendo comentários:

*“ que lindo ..... tomou banho , tá cheiroso demais.... ”*

*“ agora quem vai tomar banho?... ”*

*“Não precisa pôr a blusa não, tá calor demais...”*

*“Que cheiro de talco!...”*

*(Caderno de campo, 24 de abril, de 2014)*

No caso do lanche da manhã, almoço e jantar a turma dos bebês é sempre a primeira a ocupar a mesa do refeitório. O horário do almoço foi alterado, por sugestão das professoras, e teve o aval da coordenação pedagógica para ser modificado. O almoço

e jantar têm início com uma música ou oração. Nesse momento, professoras regentes e auxiliares colocam-se à disposição para auxiliar as crianças na tarefa de alimentar-se. Na foto abaixo, tirada em 18 de setembro, já é possível perceber que as crianças não se sujaram mais como antes e se alimentam praticamente sozinhas. O incentivo e atenção especial fica apenas para aquele bebê que apresenta alguma inapetência. Mesmo assim, não há pressa! O tempo estipulado é suficiente para que os bebês se alimentem bem, tomem água e retornem à sala para higienização e repouso.



Foto 203,204,205-Os bebês no refeitório durante almoço

Houve tempo até para dar *tchau* ao passarinho que pousara no muro próximo à mesa dos bebês e que fora descoberto por eles. A prática docente com crianças pequenas é marcada pela sutileza das ações cotidianas, que muitas vezes não são percebidas dentro da rotina diária (TRISTÃO, 2004). Por tratar-se de um momento fixo na rotina poderia restringir-se ao alimentar-se e retornar à sala, no entanto, a professora atenta ao movimento dos bebês, conseguiu perceber para onde direcionavam o olhar e acompanhá-los na identificação do passarinho (foto 206, a seguir).



Foto 206-Leandro ouve o som do passarinho e aponta para o muro do refeitório

O momento do sono ou descanso é quase uma unanimidade em todas as rotinas de creches. Porém, mais que o cumprimento da rotina estabelecida, é preciso que se considere o tempo e o desejo de cada criança em vivenciá-lo. Enquanto professora de Estágio Curricular Supervisionado, ouvi muitos relatos de alunos para os quais este momento soava mais como uma imposição. Fazer a criança dormir a qualquer custo era uma necessidade das monitoras designadas para acompanhar as crianças, enquanto as professoras faziam a troca de turno. Sem muito tato ou conhecimento da rotina, esse momento era vivenciado de forma traumática, em alguns espaços.

Na Creche Colibri pude observar, durante vários dias, esta dinâmica e perceber que quando há respeito para com a criança, a rotina fica muito mais leve. As crianças que chegam muito cedo, têm um cansaço natural e que será manifestado ao longo do dia. Proporcionar um tempo para o sono implica organizar o ambiente, ter uma iluminação e ventilação apropriadas e criar um clima favorável ao descanso. Implica, sobretudo, conhecer o modo como cada criança interage com o espaço, com a sala e com o próprio corpo, respeitando o seu ritmo. Nesse momento, a sensibilidade das professoras é fundamental, pois serão elas as que acalantarão as crianças, proporcionando-lhes condições favoráveis ao sono. O relato abaixo nos ajuda a compreender um pouco deste momento.



Fotos 207,208,209 - Auxiliar organiza a sala para o momento do repouso

*“Todos os dias, às 11h tem início o horário do descanso. Enquanto as crianças ainda se encontram no refeitório, as professoras de apoio organizam o espaço para o sono. Os colchonetes, distribuídos no chão, recebem o lençol que está identificado com o nome da criança. Sobre o lençol também são deixadas as chupetas das crianças que têm o costume de dormir com elas. A cortina com blecaute escurece toda a sala criando um clima propício ao descanso. Logo que retornam à sala, as crianças são orientadas a se dirigirem aos colchonetes a elas reservados. As professoras auxiliares tentam manter o mesmo lugar, para facilitar a localização pelas crianças. Grande parte das crianças já estão exaustas e logo se entregam ao sono. Cada professora se aproxima do grupo de crianças que ainda não dormiu para auxiliá-las nesse momento. As que resistem mais ao sono, são “ninadas” com cantigas, afagos, com histórias contadas, ou até mesmo ao som de música clássica. A luz da sala se apaga, e aos poucos o silêncio vai tomando conta do espaço. Cerca de 15 minutos depois, praticamente todas as crianças já estão dormindo.”(Caderno de campo, 14 de abril, 2014)*

As professoras conhecem o jeito de dormir de cada criança. À medida em que se aproximam das crianças elas me relatam em tom de alegria a característica de cada uma. *“Algumas dormem de bruços, outros de lado, outras ainda com o lençol cobrindo o rosto, outras de bundinha pra cima.”( Caderno de campo, professora Amarílis, 14 de abril, 2014).* A rotina dos bebês delimita gestos e movimentos onde os corpos tornam-se inteligíveis. (GUIMARAES, 2011).A creche organiza o tempo e o espaço tomando como ponto de partida as necessidades biológicas, porém não consegue controlar os modos como as crianças, em especial os bebês se colocam diante delas.



Foto 210: as crianças estão terminando de chegar à sala. Algumas já se encontram deitadas em seu colchonete.



Foto nº211: as professoras se aproximam daquelas que se apresentam mais agitadas.



Foto nº 212: grande parte das crianças da sala encontra-se dormindo.



Foto 213: as luzes se apagam e as professoras ainda permanecem com quem ainda resiste ao sono.

*“Enquanto as vozes das crianças silenciam, as professoras trocam informações sobre o dia, revivem o planejamento e comentam sobre o que ainda tem a ser feito. Esta é a última situação por elas coordenadas no período da manhã. Às 13h as professoras do turno da manhã vão cumprir o horário de almoço. As professoras do turno da tarde assumem a sala até que as crianças acordem. Normalmente por volta de 13 horas as professoras chegam na sala, abrem as cortinas e aguardam o despertar de todas as crianças.”(Caderno de campo, 14 de abril de 2014).*

Duarte (2011,p.58)aponta que “a proximidade entre os corpos de adultos e criança, deve ser o que fundamenta as ações das professoras, entendendo que essa relação é intrínseca à docência com as crianças pequenininhas”, o que desencadeará uma relação de segurança e confiança. As situações registradas durante o repouso e descritas acima ilustram bem essa relação de confiança, neste caso, manifesta no conhecimento sobre os modos de dormir de cada criança, no respeito ao tempo de cada uma e na ação de preparar o ambiente propício a este momento.

A professora *Vanessa* também protagonizou alguns momentos em que foi ao encontro dessas interações. Ao substituir as professoras da manhã por ocasião do café, a professoras da tarde logo que entram na sala, dirigem sua atenção a várias crianças:.

*“Vem, me dá um abraço! ( dirigindo a fala para Mila)  
 “Você melhorou, pequeno? (voltando para Leandro que no dia anterior havia a saído mais cedo da creche)  
 “Agora é a vez de eu abraçar o Guto” (dirigindo-se a outra criança)  
 “Bom dia, você já me deu bom dia ?”( indo ao encontro de Marina)  
 (Caderno de campo, 16 de setembro, 2014)*

Mesmo tratando-se de um tempo curto, de aproximadamente 15 minutos, que compreende o momento do café das professoras da manhã, a professora, ao inserir-se na rotina já iniciada desde às 7 horas, considera a importância do encontro. O episódio acima, ocorrido às 9h15’, era o primeiro momento do dia em que esta professora se encontrava



com o grupo de crianças e, ao fazê-lo, dedicou atenção diferenciada a cada bebê, revelando como se interessa pelas crianças, por manter-se próximas as elas.

### **3.3- Tempo para as interações dos bebês na creche: “*por seres tão inventivo e pareceres contínuo...*”.**

Para Strenzel (2003) as interações constituem um campo rico de significados, que se cruzam, se complementam e apresentam amplas possibilidades de relações. Rocha e Strenzel (2002), ao discorrerem sobre a infância e os modos de constituição da cultura infantil, assim como a atuação do professor de Educação Infantil na creche, identificaram a necessidade da integração de diferentes grupos-etários, concluindo que a ação do professor se dá “pela mediação, na relação com o espaço, da expressão corporal para a expressão oral, na abertura às diferentes linguagens e à brincadeira; para a garantia da segurança e no estabelecimento de parceria com a família” (p.3).

No CMEI “Colibri” notamos a preocupação em proporcionar situações de integração com diferentes grupos-etários. Mesmo não estando instituído na rotina semanal, estes momentos aconteciam. Além das situações previstas na rotina, existiam outras situações que foram previamente agendadas pela coordenação pedagógica, como por exemplo a Roda Coletiva. Esta foi uma atividade realizada com as turmas de 1, 2 e 3 anos e acontecia uma vez por mês, na sala da professora responsável por realizá-la. Nessa Roda a professora responsável organizava uma situação lúdica que incluía caixa de surpresa, contação de histórias com fantoche, ou musicalização, propiciando o momento de integração entre duas turmas com crianças de idades diferentes. Este momento, mesmo não constando na rotina acontece por iniciativa das professoras, em horário e data conveniente para ambas turmas. Batista (1998) mostra que a relação entre cotidiano e rotina vivenciada pelos bebês pauta-se por uma relação assimétrica:

a linearidade que caracteriza a rotina não se materializa no cotidiano não linear em que a previsibilidade daquela sucumbe ao imprevisível, ao inesperado, ao inusitado deste. Portanto, a relação entre cotidiano e rotina é assimétrica. E não poderia deixar de ser, uma vez que as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas, porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa (BATISTA, 1998, p.12).

Schmitt (2008) ao investigar sobre as interações dos bebês na creche constatou que o lugar dos bebês é pautado pela ideia de proteção e cuidado, o que faz com que

participem pouco das situações coletivas, limitando sua participação e interação com as demais crianças. Aqui, ao contrário, constatamos que há um incentivo por parte da coordenação pedagógica e das professoras para que as interações com as crianças de diferentes idades aconteçam, respeitando, é claro, a segurança e o bem-estar de todas. A diversificação da rotina, a ampliação das oportunidades das crianças para a vivência e convívio com outras crianças é visto por Rocha e Strenzel (2002) como algo positivo e necessário ao desenvolvimento das mesmas.

Os tempos e espaços da criança na creche estão organizados em torno das atividades da rotina, recortados minuciosamente, conforme pesquisa realizada por Batista (1998) ao analisar a rotina no dia a dia da creche. No CMEI “Colibri” também encontramos uma rotina estruturada. Mesmo reconhecendo o lugar que a demarcação do tempo ocupa na rotina institucionalizada, pude constatar que os bebês conseguiam passar da ideia de finitude para um *continuum*, dando-lhe um caráter de algo “elástico”.

Foram tantas as ações possíveis numa fração de segundos, minutos, que nos fizeram perceber que o tempo não é o grande vilão que limita; ao contrário, possibilita interações. Se pensarmos no tempo que 5 minutos ocupa na rotina diária, pode parecer muito pouco ou pode ser suficiente para proporcionar interações e desencadear descobertas, pois muitas vezes os bebês estão imersos no *seu* próprio tempo, vivem integralmente o momento presente. Tomemos um exemplo em que 5 minutos significaram tempo suficiente para despertar a ação dos bebês durante o momento de brincadeira livre em sala. Apesar de haver um tempo destinado a cada atividade da rotina, os bebês criam situações vivas de interação:

*“São 10 horas. Algumas crianças estão no banho enquanto outras aguardam em sala, sentadas no chão. Augusto brinca com um dos brinquedos espalhados pelo chão. Ele toma para si um carrinho de bombeiro, vira-o para um lado, para outro, joga-o para cima, leva-o à boca e coloca-o novamente no chão. Próximo a ele cinco bebês brincam, cada um com um brinquedo diferente. A brincadeira de todos é interrompida pela pergunta da professora Amarílis: “quem chegou? quem chegou aqui?” referindo-se à auxiliar que entra na sala. Todos os bebês olham e retornam novamente aos brinquedos. Augusto olha, porém permanece sentado mantendo o brinquedo entre suas pernas. Neste momento, uma menina que está próxima a ele e que também brinca com uma boneca chama-lhe a atenção batendo em suas costas. É possível ouvir “mãããeee”“. Ao voltar-se para ela, Augusto vê a boneca que ela segura no colo e que faz questão de lhe mostrar o rosto. Augusto observa-a, porém volta-se para o brinquedo. Sua atenção é dividida entre observar o movimento dos bebês na sala e explorar o brinquedo. Ao explorá-lo, percebe que nele há um botão amarelo. Ele aperta e escuta a sirene do bombeiro. Rapidamente movimenta os braços ao som da “música” que*

*escuta. Mesmo com todo o barulho da sala e o choro de uma criança, Augusto insiste em apertar o botão para ouvir a música novamente. Esta atividade teve a duração de 1 min e 57 segundos. O momento da brincadeira livre em sala continua. À medida que as crianças retornam do banho, Augusto e outros bebês continuam a exploração de brinquedos. Uma criança tenta tomar-lhe o brinquedo porém ele o esconde. Agora permanece por mais 4 minutos e 37 segundos com o mesmo brinquedo, apertando, insistentemente a sirene, uma vez, mais uma vez, e movimentando-se cada vez que a escuta.” (Caderno de campo, e registro em vídeo, em 24 de abril de 2104)*

As ações dos bebês diante do que lhes é proposto no cotidiano da creche revelam desejos, necessidades e a capacidade de agir para além do que está sugerido na atividade. Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estrutura do tempo coletivo, respeitando-se os tempos pessoais. (BARBOSA,2006).

A ação social dos bebês na creche manifesta-se por meio do corpo já que este se constitui uma unidade comunicativa e, portanto, uma forma privilegiada de relação com os pares. As crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar e o fazem de modo intencional (COUTINHO, 2012).

Bondioli (2004) afirma que a organização temporal na creche não depende apenas das exigências institucionais, mas constitui-se um dispositivo de socialização e de aprendizagem. É certo que compreender as vivências em relação ao tempo por meio dos comportamentos não verbais, no caso de crianças tão pequenas, não é tarefa fácil. Talvez por isso, muitas situações acabam por escapar ao olhar do professor, que mesmo organizando as situações educativas, pode não dar conta da complexidade que as engendram.

a experimentação por meio do corpo permite que as crianças, de modo geral, se apropriem e elaborem saberes sociais em uma dinâmica bastante ativa, o que por vezes entra em choque com a lógica institucional que tende a padronizar os comportamentos, já que possuem uma estrutura centrada em tempos e espaços homogêneos para determinadas ações (COUTINHO, 2012,P.250).

Podemos inferir, por meio da rotina estruturada, que existe uma “pedagogia latente” tal como propõe Bondioli (2004) que se concretiza por meio das experiências infantis frente às rotinas e rituais instituídos pelos adultos e por eles regulados, excetuando-se os momentos de brincadeira livre, cuja iniciativa espontânea da criança sobrepõe-se ao direcionamento do adulto.

Barbosa e Richtter (2009), ao discorrerem sobre o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos e sobre o currículo para bebês, comungam da mesma premissa ao afirmarem que as interações e as práticas corporais são elementos que constituem as relações dos bebês.

É preciso lembrar que as crianças pequenas e os bebês aprendem – na corporeidade de suas mentes e de suas emoções – a partir da ação do corpo no mundo, da fantasia, da intuição, da razão, da imitação, da emoção, das linguagens, das lógicas e da cultura. As crianças produzem seus conhecimentos instaurando significados e constituindo narrativas sobre si mesmas e o mundo. Elas aprendem não a partir de informações científicas parciais ou conhecimentos fragmentados, mas através de processos dinâmicos de interação com o mundo (BARBOSA e RICHITER, 2009, p. 26).

Silva e Pantoni (2009) encontram na teoria de Wallon elementos que justificam a importância do coletivo e do outro na construção da identidade dos bebês:

o bebê humano é biologicamente social, ou seja, necessita do outro para sobreviver, para movimentar-se, para interagir com o mundo, para discriminar e descrever cores e sons, sabores e cheiros, para pegar e rolar, para narrar e significar o mundo, enfim, para construir sua identidade pessoal e coletiva. Essa construção de identidade, necessariamente, só pode ser compreendida como um empreendimento relacional e coletivo, dependente principalmente do *outro* e da mediação que esse *outro* faz da relação da criança consigo mesma, com o mundo, com a cultura (SILVA e PANTONI, 2009, p.6).

A partir dos tempos institucionalizados, passamos a observar as interações que os bebês estabeleceram entre eles e os adultos com os quais compartilharam a dinâmica do dia a dia. Para tanto, foi necessário observá-los em diferentes momentos da rotina, com diferentes adultos, e com as devidas demarcações do tempo; afinal também me ocupei em investigar quanto tempo era dedicado a cada atividade, quanto tempo os bebês permaneceriam ligados a ela. Para compreendermos as relações entre os bebês e os adultos que deles cuidam é necessário incluir o significado social que cada um ocupa nesse contexto, ou seja, compreender em que espaço e tempo eles se encontram, bem como suas ações e suas iniciativas nessas relações (SCHMITT, 2011,p.19).

Apesar de constatar que não há, na rotina instituída pelas professoras espaço para o imprevisto, me deparei, em diversos momentos, com situações que foram desencadeadas pelos bebês em interação com seus pares e que fizeram com que a professora fosse convidada a participar, corroborando a afirmação de Barbosa (2009) de

que “as crianças pequenas apreendem o mundo através de práticas culturais, isto é, a partir daquilo que fazem com elas e do que falam para elas”.

Apesar de geralmente ser enfatizada apenas sua fragilidade, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomar em iniciativas e agirem, ou seja, podem perceber e movimentar-se, dispondo assim de amplos recursos, desde que nascem, para interagir com e no mundo (Barbosa, 2009,p.23).

Destacamos uma situação onde a proposta na rotina era a divisão dos grupos, pois tratava-se de uma atividade realizada numa 5ª feira, no período da tarde, entre 13h50’ às 14h40’ , horário em que as crianças retornavam do lanche da tarde para alguma atividade dirigida. A brincadeira teve início às 14h10’ e durou aproximadamente 28 minutos. Um tempo relativamente “grande”, se pensarmos que a atenção dos bebês em cada situação registrada no primeiro semestre era muito curta:

*“A professora Amanda iniciou a brincadeira com o lençol convidando os bebês a entrarem no barco. Há uma preocupação por parte da professora que dirige a brincadeira e que neste caso está sentada à “frente do barco”, de que todos entrem nele, pois senão “ o barco não pode sair”. Eles assim o fizeram. Sentaram-se no chão e ficaram por um período ao som da música “um, dois, três, indiozinhos,...”.Depois o lençol virou uma grande cabana na qual os bebês entravam por baixo e se divertiam, ao mesmo tempo que jogavam o lençol para cima, ao comando da professora. Por fim, uma bola foi inserida na brincadeira para deslizar sobre o lençol que agora encontra-se seguro pela ponta por cada um dos bebês que ali estavam. O movimento da bola sobre o lençol gerou muita euforia e o desejo de tocá-la. Algumas interações escaparam ao olhar da professora. A brincadeira continuou na atividade subsequente a esta. Às 14h50’ as turmas foram divididas, conforme previsto no cronograma do dia, ficando a professora Amanda no corredor externo à sala, com a brincadeira de bolinha de sabão, e Vanessa e Valéria na própria sala, agora comandando uma brincadeira musical. Esta última professora era novata na sala.”(Caderno de campo, 18 de setembro, de 21014)*

Barbosa e Richter (2010) argumentam que “a criação de espaços pedagógicos, de materiais e a construção de ações educativas que desafiem e contribuam para o desenvolvimento das crianças, exigem preparo e disponibilidade das professoras”(p.91). No episódio narrado, as professoras organizaram a situação de aprendizagem de modo a favorecer a interlocução dos bebês, e a participação ativa destes na atividade proposta, ampliando o repertório de práticas culturais.



Foto 214: A convite da professora as crianças entram no “barco”. Fixo meu olhar em Isabel que está atenta à música cantada e que tenta acompanhá-la, contando nos dedos, à medida em que ouve “um, dois, três indiozinhos...” (18 de setembro, 14h17’)



Foto 215: Agora o “barco” virou uma grande “cabana”. Segurando o lençol em cada ponta estão as professoras. (18 de setembro às 14h 22’)



Foto 216: As professoras compartilham os momentos de interação entre os bebês e se divertem com eles. (18 de setembro, às 14h23’)



Foto 217: Enquanto as crianças interagem com o lençol, duas crianças se abraçam no canto esquerdo, promovendo outras interações. (18 de setembro, às 14h24')



Foto 218: As crianças interagem e se divertem com o lençol ou com a possibilidade de jogar a cabana para o alto. (18 de setembro, às 14h25' )

Embora as crianças não compreendessem os conceitos de “barco” ou de “cabana”, elas se entregaram à brincadeira, num primeiro momento obedecendo aos comandos da professora e depois se libertando das “regras” impostas àquela brincadeira, permitindo-se pular, sorrir, divertir-se e até ir ao encontro do outro que ali estava, como retratado na situação do abraço que ocorreu entre os bebês (Foto 217). Durante a atividade foram estabelecidos muitos diálogos entre as professoras e os bebês, no intuito de explicar-lhes a situação da qual estavam fazendo parte. No contexto educativo o bebê passará a conviver com um universo de objetos, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido, o que reforça a necessidade de estabelecer diálogos e, ainda, de propiciar interações de natureza distinta Machado(2000).Caberá ao adulto, promover um alargamento dessas experiências.

A alegria em brincar com um tecido e com os movimentos que ele provocava entre cobrir e descobrir, e nele esconder-se já fora vivenciada pelos bebês em outros momentos da rotina, como no dia 22 de abril às 9h22', por ocasião da entrada das professoras do

turno da tarde para cobrir o horário de café das professoras regentes da manhã. Seria, portanto, apenas uma brincadeira para ocupar os 15 minutos de café, porém ela teve continuidade com o retorno das professoras regentes da manhã. Também em 15 de setembro às 15h12' registramos outro momento desta mesma brincadeira por ocasião do momento livre em sala, após o retorno do lanche da tarde. Em todas evidenciamos a alegria das crianças. Como bem pontuado por Richtter (1999)

Nesse sentido, é importante compreender a necessidade de observarmos melhor a ação e a produção da criança em seus jogos construtivos e compreender esta capacidade criadora infantil de formar imagens e estruturar significações cada vez mais complexas e singulares, simultaneamente afetivas e cognitivas. Atividades e capacidades que constituem, assim, um tempo fictício, simbólico por essência, através do imaginar, do brincar. (RICHTTER , 1999,p.183)



Foto 219, 220-Luan e Isabel se divertem com brincadeira realizada



Foto 221, 222, 223- A professora Cindy organiza uma cabana com TNT na sala. Mila se diverte embaixo da cabana com outros bebês.

As experiências vivenciadas no contexto da creche podem potencializar a ação e, por consequência, o desenvolvimento dos bebês. “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com



outras pessoas” (Oliveira, 1992, p.33). Nas interações com os pares, as crianças compartilham emoções, conflitos, apropriam-se das regras do ambiente e ampliam suas experiências. Registramos muitos momentos em que as interações foram possibilitadas em diferentes situações da rotina. No espaço coletivo é possível dizer que os bebês têm preferência por outras crianças.

Rosseti-Ferreira (1988) já havia identificado em suas pesquisas que as relações entre bebês na creche não ocorrem com a *onipresença dos adultos*, o que significa que mesmo estando presentes fisicamente, compartilhando o mesmo espaço, os adultos não compartilham necessariamente das mesmas experiências vivenciadas pelos bebês. Há momentos em que eles estão “sós” ou entre os pares, e outros momentos em que estão com os adultos. As imagens e o relato a seguir confirmam esta afirmação:

*“São 9h59’.As crianças brincam livremente na sala enquanto aguardam o momento do almoço. Ellen dá a mão a Luan e o convida a brincar. Augusto se aproxima e tenta desfazer a parceria. Ele se esforça, porém não consegue e sai de cena. Mila permanece de mãos dadas com Luan. Ela quer dançar, rodar, pular. Luan cede à brincadeira e se diverte também. Ellen mostra-se feliz com conquista.”(Caderno de campo, 22 de abril de 2014).*





Fotos 224,225,226,227,228,229,230 – Momentos de interação entre Luan, Mila e Augusto

Guimarães (2008) entende que, se por um lado a presença do adulto pode assegurar confiança, por outro lado o seu excesso pode inibir, atropelar ou até invadir a experiência dos bebês:

Os modos de interação entre adultos e crianças ganham os seguintes matizes: controle e comando da ação das crianças por parte dos adultos; a ação das crianças é observada, acompanhada por adultos que fazem outra coisa; complementariedade na ação de crianças e adultos; e o não olhar dos adultos em relação às crianças (GUIMARÃES, 2008, p.190).

Outras interações promovidas durante a rotina não aconteceram somente entre os pares. As professoras regentes e auxiliares também se colocaram como sujeitos brincantes. Na foto abaixo, registrada no dia 16 de setembro às 16h36', a professora auxiliar *Sônia* está em sala após ter finalizado o banho das crianças. Ela se deixa pentear por Emanuel, enquanto acolhe em seu colo outra criança e inicia brincadeira de “*serra, serra*”. É possível perceber a intimidade que os bebês estabelecem com a auxiliar que lhes dá atenção nesse momento e mostra-se muito afetuosa com as crianças, fazendo questão de participar da brincadeira, promovendo situações de reciprocidade.



Fotos: 231,232,233- Momentos de interação entre a professora auxiliar e os bebês

Em outro momento os bebês reproduzem as ações de cuidado. “ Os bebês sabem muitas coisas que nós, culturalmente, já não conseguimos ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber.” (BARBOSA E RICHTTER, 2010,p.2).A interação se faz no toque, na aceitação do outro, sem que palavras sejam ditas ou que haja uma intervenção direta do adulto



Fotos: 234,235,236- Momentos de interação entre os bebês

Na situação abaixo registramos outros momentos onde as professoras regentes participaram da brincadeira, quando esta aconteceu na própria sala ou no espaço externo.



Fotos: 237,238,239- momentos de interação entre as professoras e os bebês

Assim, retornamos à nossa pergunta inicial: qual o tempo instituído na rotina da creche que é destinado às interações dos bebês? Na rotina são resguardadas suas especificidades? Após acompanhar o grupo de bebês durante duas semanas em período integral, eu diria que há momentos que favorecem mais as interações e outros em que estas interações ocorrem em menor proporção. Se estão em sala, os adultos compartilham as interações com os bebês. Se estão se deslocando para outros ambientes, interagem com as outras crianças e com os outros adultos da creche. Se estão se alimentando, interagem com o bebê que está ao lado, observando-o ou ajudando-o a se alimentar também. Em espaços livres como no pátio estão sempre atentos aos movimentos e ações.

### **3.4 E as professoras, o que pensam sobre a rotina?**

Pensar a ação pedagógica com os bebês em creche implica necessariamente colocar-se física e emocionalmente à disposição das crianças. (Barbosa,2010). O planejamento, quando pautado por uma intencionalidade educativa, reconhece as especificidades e necessidades do desenvolvimento, quer sejam estas de cuidado, de afeto, em situações individuais ou coletivas, presentes nas interações entre bebês ou entre adultos e bebês. Para tanto, a observação é a base para organizar as ações pedagógicas

que tenham como meta o respeito por cada um, pelas suas singularidades, pelos sinais comunicativos que emitem. (TRISTÃO, 2004, p.118).

Strenzel (2003) sinaliza a importância do papel da professora de educação infantil frente ao planejamento, o que exige, segundo a autora,

uma postura de observação e de investigação contínua sobre os processos de constituição das crianças, para planejar e executar as ações educativas de acordo com a evolução das mesmas. Além disso, é preciso estabelecer uma relação afetiva próxima e constante com os pequeninos, lançar um olhar apurado sobre suas necessidades afetivas, intelectuais, físicas, motoras. As crianças necessitam de mais atenção e acompanhamento em relação às suas manifestações, a seus recursos de exploração do meio, de seu corpo e de si mesmas para que possam se desenvolver. O conhecimento das crianças e de suas singularidades é muito importante e o respeito a elas é fundamental. (STRENZEL, 2003, p.7)

Durante as entrevistas com as professoras, indaguei sobre o planejamento. Ao perguntar-lhes se as rotinas institucionais, ou seja, aquelas estabelecidas pela escola, com horários fixos, favorecem ou dificultam seu trabalho, recebi respostas contraditórias quando comparadas às observações realizadas do cotidiano da creche. Percebi que as professoras do turno da manhã valorizam-nas como forma de organizar o cotidiano e, principalmente, fazer cumprir o que está planejado. Ao perguntar-lhes se seguem os rituais, a resposta foi enfática, mesmo tendo alteração essa rotina ao longo da manhã: *“Seguimos! Hoje não foi possível mas até as crianças são acostumadas com a rotina. É um tipo de ritual!”* (Professora Sílvia) A resposta das outras professoras obedeceram a mesma lógica:

*“[Sim, as rotinas] favorecem, porque eu posso realizar meu planejamento semanal, já baseado na rotina, seguindo horários e espaços, pois os horários são cronometrados e não podem ser atropelados”* (professora Cindy.)

*“Favorece, porque em relação aos espaços, eu sei que hora eu posso pegar o vídeo. Funciona bem. Se na segunda feira não é meu dia de vídeo, é da colega, se eu pegar, eu atrapalho a colega, a menos que ela abra mão. A areia, minha turma usa na terça feira. Nesse dia a areia está desocupada. Todos os colegas respeitam. Logo depois do lanche a turma pode descer que este espaço é da Sala Dois. Já as 8h30 a turma maior sobe e está vago para a sala 1. O mesmo ocorre com a brinquedoteca, o parquinho, o horário do banho. A gente sabe e até as crianças já sabem, que é horário do banho.”* (Professora Amarílis)

*“Favorece, porque através da rotina você tem um norte. Ela te norteia pra ver o que vai fazer em cima do seu planejamento. A rotina ajuda demais”* (Professora Sílvia).

Já as professoras que atuam no período vespertino relativizaram o lugar da rotina, compreendendo-a como algo que favorece parcialmente o trabalho, pois às vezes o rigor em segui-la pode inibir a realização de alguma prática interessante ou necessária à vivência das crianças. As professoras também valorizaram a postura flexível da coordenação pedagógica, que segundo elas, permite que a rotina seja alterada, diferentemente de outras creches onde a mesma deve ser seguida à risca.

*“em parte favorece e às vezes dificulta, “ (Professora Amanda)*

*“bom, eu, por mais que as rotinas existam, elas não precisam ser cumpridas com obrigatoriedade, pois quando uma instituição obriga a cumpri-la na lei é mais complicado. A nossa dá esta possibilidade, por exemplo, como a brinquedoteca pode ser um lugar móvel não precisa ser o espaço físico, por exemplo nossos meninos vão ao pomar e aí você pode fazer um dia de carrinho ou a mala literária que já móvel, pra não ficar sempre aquela rotina, sempre no mesmo lugar ou do mesmo jeito. Dia de chuva, complica; a sala cheia e a sala vazia não dá muitas opções. Hoje eu trouxe um jogo de luz mas queria sala cheia.” (Professora Vanessa)*

Batista (2008) alerta que a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo pode gerar uma descontinuidade do processo pedagógico, quando as atividades são interrompidas independentemente do quão interessantes estejam. Na rotina da turma dos bebês presenciei alguns momentos em que uma atividade a ser vivenciada foi suprimida da rotina, em razão de as crianças estarem muito envolvidas com a proposta, retardando um pouco os momentos fixos da rotina, como banho, alimentação e repouso. Mesmo não sendo esta uma prática corrente, há que se considerar a flexibilidade das professoras ao estarem atentas aos interesses demonstrados pelas crianças.

Strenzel (2003) destaca a importância de a professora organizar seu planejamento, considerando a relação espaço e tempo e ainda reservar momentos para o inusitado, o imprevisto, *“não a improvisação”* (Faria, 2000, p.70), o inesperado. A autora ainda sinaliza o caráter de mão dupla que caracteriza o planejamento, quando novas situações, que não são determinadas *a priori*, podem redefinir o rumo desse planejamento. Durante as observações foram poucos os momentos reservados ao “inusitado” ou “imprevisível”; mas eles aconteceram. Tais evidências confirmam-se no relato da professora *Vanessa*. Ao perguntar-lhe sobre como administra o tempo institucionalizado pela escola e o organizado por ela, foi obtido o seguinte retorno:

*“...aquilo que eu te falei, de repente você programa um coisa e naquele dia a turma está agitada e você vê que não dá para executar a tarefa, aí tem que dividir a turma e propor outra coisa e tentar alcançar eles. Aquelas bolas que você trouxe eles ficaram maravilhados e a gente dividiu a*

*turmas....eles extravasaram com a bola de pilates , e a gente usou também a nossa. Aí quando levamos as bolas normais ele querem se jogar em cima da bola, relaxar, se jogam, se sentam; o Gustavo é pesado,...eu pensei, ai, gente, vai explodir a bola.” (Professora Vanessa)*

A flexibilidade da rotina foi destacada pelas professoras como algo possível. Mesmo as professoras da manhã, que reconhecem a necessidade de ter um ritual, consideraram que o planejamento pode sofrer alteração, a depender da necessidade do grupo ou do interesse das próprias professoras, desde que não atrapalhem a rotina e não “invadam” os espaços das demais turmas da creche:

*“Eu tento conciliar os dois. Posso fazer meu horário de realizar as atividades seguindo as normas exigidas pela escola para não atrapalhar nenhum horário, nem causar nenhum transtorno. A escola segue a rotina e tem horário pra tudo: se eu ultrapassar um horário, se não conseguir me organizar com o horário da instituição eu vou ultrapassar este horário e atrapalhar as outras salas” (Professora Cindy).*

*“Dá pra fazer. A rotina é bem elaborada. Se [há] algo que não está bem, a gente conversa e ela é alterada em benefício das crianças. Por exemplo, no início do ano o horário da nossa areia e o pomar foi colocado pra nove ou nove e meia, algo assim. Aí a gente veio e quando voltamos o sol estava muito quente. Eu falei, Kelly não tem condição, a ida tem que ser mais cedo, queremos pegar o sol mais cedo, pois está difícil subir a rampa com as crianças. Agora a gente sai do lanche, já desce sem calçado, se tiver quente, molha a areia. Outra coisa é o vídeo que era mais tarde porque 9 nove horas começa o banho. Pedimos pra ser mais cedo pois estava tumultuando o horário de almoço” (Professora Amarílis)*

*“A gente tenta chegar a um consenso, organizar de acordo com o que a instituição pede. O que não conseguimos realizar em tempo hábil, colocamos observação no planejamento. Hoje, por exemplo, não foi possível realizar a leitura. Aí colocamos uma observação “. (Professora Silvia).*

Ao perguntar-lhes sobre como se dá a organização do seu trabalho, sobre a qualidade do trabalho com as crianças, foram destacados aspectos referentes à: percepção da criança em relação ao que elas precisam, ou seja a *parte cheia do planejamento* como conceituado por Junqueira (2005); à adequação de atividades em relação à faixa etária; e à preocupação de que seja significativo:

*“Eu procuro organizar meu trabalho, assim, de maneira que eu aproveite da melhor forma o tipo de trabalho que vou realizar com as crianças, procurando atividades que realmente estejam adequadas à faixa etária deles, pesquisando, procurando conhecimento para fazer um planejamento adequado à faixa etária” (Professora Cindy).*

*“Na idade deles não podemos partir do diálogo. Como eles não têm ainda a habilidade da fala, a gente vê o que a turma necessita o que encaixa melhor na sala e, em cima disso, fazemos o nosso projeto: o institucional e o de sala, procurando sempre a necessidade deles. Levá-los a adquirir conhecimento para aquilo que é necessário para sua faixa etária” (Professora Silvia)*

Assim, entendemos que do mesmo modo que o planejamento organizado proporciona segurança e tranquilidade ao educador, conforme Bassedas (1999), não podemos desconsiderar que as interações educativas ocorrem dentro de uma estrutura flexível e que alterá-la pode fazer emergir a autonomia, na ação das crianças.

Paralelamente à rotina pensada para os bebês, questionamos, na pesquisa, a rotina de tempo integral vivenciada pelas professoras que cumprem uma jornada de 40 horas semanais. O objetivo foi identificar as percepções, os pontos positivos e negativos do trabalho em tempo integral. Esse dado da organização do trabalho aparece na entrevista feita à professora *Amarílis*. Apesar de não ser a professora responsável pela ‘Turma B’, ela se dispôs, ao final da pesquisa, a participar da entrevista. Ao ser perguntada sobre como se dá a organização do seu trabalho, respondeu:

*“Faço o planejamento para uma semana. Na segunda escolhemos os livros de história, e solicitamos ao acervo, cd, DVD, livros de consulta para os professores; na terça confeccionamos material, tarja para os trabalhos, enviamos algum relato para as pedagogas. Tudo isso no tempo de estudo. Na quarta-feira podemos pegar um livro. Também tem o estudo que é na quinta-feira e sexta-feira com as pedagogas e o pessoal da SMED” (Professora Amarílis).*

Durante o período da pesquisa observei como esta dinâmica era seguida à risca. As trocas de professoras e saídas para o intervalo aconteciam sempre de forma pontual. Todas as professoras apoiavam a proposta da SMED em relação à carga-horária de trabalho, pois achavam positivo o fato de fazer planejamentos, confeccionar materiais, etc., no horário de trabalho e participar da formação continuada em serviço. A mesma professora entrevistada chegou a relatar o lado positivo dessa organização:

*“Ah, algo positivo que vejo nas 40 horas é o convívio com as colegas. Pela manhã, enquanto está cada uma na sua sala, é apenas oi, oi, oi. Durante o estudo, a gente tem oportunidade de rir, de conversar, de conhecer a colega da gente, de trocar atividade. Às vezes eu to lá no computador, apanhando para fazer algo, peço ajuda, ou pergunto: - “que palavra você acha que se encaixa aqui?” A troca de experiência, o convívio com as colegas. Às vezes a colega está passando por alguma coisa que você nem imagina, ali ela até esquece que tem problema. Muita coisa você faz aqui, sobra pouco para levar pra casa, e a remuneração é melhor” (Professora Amarílis).*



A professora *Cindy* também destacou o tempo para estudo e planejamento como um fator positivo na jornada de 40 horas na mesma Instituição. Porém, na visão da professora *Vanessa*, às vezes este tempo ainda se torna insuficiente frente à demanda de trabalho:

*“Posso fazer minhas atividades, trabalho, aproveitando os materiais da escola, livros, apostilas, slides, DVDs, cadernos de estudo para meu trabalho, para fazer pesquisas. Eu tenho a coleção que ganhei da SMED. Posso ficar na própria escola sem levar qualquer atividade para casa.”(Professora Cindy)*

*“Eu até brinco muito com as meninas, eu sou 40 horas! As professoras ainda levam atividade para casa, pois aqui tem um computador só, fora que, mesmo que tenha mais computador, você precisa de concentração pois estamos descrevendo característica das crianças. Este ano até conversamos com a vice-diretora e ela deu dois dias para a gente fazer em casa e aí a gente senta em casa. Tudo bem que ainda é pouco mas deu um alívio bem grande.”(Professora Vanessa)*

Dessa maneira, vemos como a jornada de 40 horas de trabalho numa mesma instituição provoca sentimentos e impressões distintas em relação aos seus aspectos positivos e negativos. Isto fica evidente na fala da professora *Silvia* que, ao analisar os pontos positivos do trabalho, focou o trabalho com a criança, considerando que o fato de permanecer muito tempo com elas faz com que as conheça melhor, conforme sugerido por Strenzel (2003, p.7), quando afirma que o conhecimento das crianças e de suas singularidades é muito importante e o respeito a elas é fundamental.

*“Aqui as crianças podem ser crianças. Ensinamos tudo, mas sempre respeitamos a faixa etária das crianças, o direito de ser criança. Tem algo mais: a socialização. Você fica mais tempo com a criança e conhece a criança melhor, faz interação com outras turmas.”(Professora Silvia)*

Por outro lado a mesma professora reconhece que, se por um lado esta jornada garante uma melhor percepção do grupo de crianças, por outro ela as afasta da família, em função de permanecerem cerca de 10 horas na creche. Em relação aos aspectos negativos do trabalho, a professora comentou:

*“Eu acho que as crianças passam muito tempo com os educadores e a própria família passa a responsabilidade para a Instituição. Às vezes a família pergunta “meu Deus, como você dá conta de ficar com esta criança? ”Eles ficam fora demais da família e a família desacostuma com a zoeira, esquece que criança é criança, não vê que criança dá trabalho, mas eles não tem paciência pois estão desacostumados(Professora Sílvia).*

Silva (2001)<sup>27</sup> e Cerisara (2002)<sup>28</sup> analisaram a construção identitária das professoras que atuam em creches bem como as tensões que decorrem desta atuação, As autoras reconhecem a necessidade de uma formação adequada à atuação com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e ainda sinalizando que as profissionais que atuam na educação infantil, especialmente com bebês mobilizam dimensões pessoais que se entrelaçam na dinâmica do dia a dia ao cuidar e educar.

Buss-Simão (2012) destaca que todos os tempos, todas as organizações espaciais, todas as relações que as crianças estabelecem entre si e com adultos constituem-se como pedagógicos.

Posso dizer que o tempo se tornou um grande aliado na realização desta pesquisa. Foi em razão dele que consegui obter a aprovação das cinco professoras para a realização das entrevistas, já que no início da pesquisa apenas duas se dispunham a participar. O tempo passou! Os laços foram se intensificando e ao final obtive a aceitação das demais professoras, que passaram a compartilhar comigo as ações, o planejamento e as experiências vivenciadas a cada semana.

O diálogo com as abordagens teóricas propostas neste capítulo, que buscou evidenciar como está organizado o tempo e como os bebês vivenciam a rotina na creche em período integral, possibilitou-nos perceber o quanto a organização do tempo pode favorecer as interações entre os bebês e os adultos e, ainda, que a ação pedagógica pode acontecer de forma intencional, deixando espaço para o imprevisto e o inusitado numa rotina onde a flexibilidade abre espaço às intenções e necessidades dos bebês.

---

<sup>27</sup> Ver Isabel de Oliveira e Silva. *A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades*.

<sup>28</sup> Ver Ana Beatriz Cerisara. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*.



*“O que vai ficar na fotografia,  
São os laços invisíveis que havia.” (Leoni)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo retomo a questão inicial com a qual me deparei em minha imersão no campo da pesquisa: Como os professores organizam os espaços, tempos e as atividades para os bebês com idades entre 1 e 2 anos e como estes experimentam os ambientes em uma creche pública da rede municipal de ensino de Governador Valadares?

No âmbito da política municipal para o atendimento a esta faixa etária há ainda muito por fazer, visto que o atendimento ainda demanda a organização de espaços e tempos específicos. Como vimos, a rede municipal de ensino de Governador Valadares necessita ainda de uma política que amplie a oferta de vagas e o atendimento a esta faixa etária. Estabelecer políticas de atendimento que considerem não só a entrada, mas, sobretudo as necessidades e especificidades dos bebês, bem como garantir-lhes espaços para suas vivências coletivas constitui-se um desafio. Mesmo não atendendo a toda a demanda local, consideramos positiva a organização do trabalho docente em uma jornada de 40 horas nas creches, proposta pelas legislações municipais, pois isso mantém o professor em tempo integral evitando a duplicação de jornada em outros estabelecimentos de ensino e investe na sua qualificação, uma vez que os momentos de formação continuada em serviço estão incluídos nesta carga horária. O que a nosso ver também merece uma atenção especial é o aumento da quantidade de auxiliares para atender a cada turno, fazendo com que este número se torne equiparável à quantidade de turmas e ainda contribui para a superação da dicotomia entre as funções do cuidar e educar, de modo que estas possam estar integradas à rotina, e serem desempenhadas tanto por professores auxiliares quanto por professores regentes, visto que o cuidar e o educar constituem-se em ação única. Ressaltamos ainda que a exigência da qualificação docente, seja para professor regente ou para professor auxiliar, em nível médio, também colabora para a qualidade do trabalho docente.

Strenzel (2003) pontua que “a atuação profissional nas creches requer preparação, planejamento e avaliação para que se possa garantir um trabalho de qualidade”(p. 17). Quanto a isso, o CMEI “Colibri” cumpre integralmente seu papel, na medida em que conta com professores qualificados e garante, na rotina de tempo integral vivenciada pelos professores na creche, tanto momentos para atuação em sala, com as crianças, como momentos para planejamento e formação continuada em serviço. Porém “pensar a formação de educadoras para o contexto da creche é pensar também nos indicadores de

qualidade na educação infantil.” (SANTOS, 2012,p.6), o inclui, necessariamente, repensar a construção identitária destas profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos, as tensões e dilemas vivenciados no cotidiano e a ação docente por elas realizada.

Em relação ao espaço, constatei que este cumpre o papel quando se diz que o ambiente educa a criança e, portanto, pode ser considerado um terceiro educador, extrapolando as dimensões físicas. Ainda que saibamos que o ambiente da creche investigada não foi organizado de modo a atender às especificidades da faixa etária dos bebês, e que apresenta fragilidades no aspecto físico e na oferta de materiais para este grupo, constatamos que muitos encontros, muitas interações entre as crianças foram possíveis, apesar dele. Mesmo não dispondo de muitos brinquedos, os bebês eram capazes de criar situações para explorá-lo, muitas vezes, de forma espontânea e autônoma, a partir do contato seja com a natureza ou na exploração de objetos disponíveis, reinventando-os e incorporando-os a seu modo.

A escolha dos bebês por determinado espaço deve ser vista pela professora como elemento potencializador de aprendizagens, podendo ela identificar as aprendizagens em processo (COELHO, 2009, p.34). Nesse sentido, é importante que a professora esteja atenta aos movimentos e à escuta dos bebês em sala, buscando identificar suas preferências, suas intenções, lembrando que, nesta faixa etária, todas as vivências são educadoras. É o olhar perspicaz e encorajador da professora que fará com que os bebês explorem mais ou menos os espaços a eles acessíveis, e que influenciará na qualidade destas explorações.

A sala dos bebês, os corredores, o refeitório, o pátio, a recepção, os corredores externos, o solário, constituíram-se em espaços de convívio e promoveram interações diversas, evidenciando usos diferentes da sua função habitual. Os deslocamentos por estes espaços garantiram inúmeras possibilidades de interação. Todavia, percebemos que grande parte destas interações escapavam ao olhar do educador. Apesar de este se colocar como potencializador dessas interações, a maior parte das situações registradas não foram vistas como potentes por parte das professoras. Há uma distância entre as expectativas do adulto e as vivências assumidas pelos bebês, a partir do que lhe é possibilitado. E há também um conjunto de “saberes” por eles produzidos e compartilhados, alguns não legitimados ou invisíveis aos olhos do adulto, mas decifráveis ou compreensíveis no modo como os bebês se comunicam, como se olham, se tocam, se acolhem.

Da composição física dos espaços emergiram encontros, descobertas e iniciativas dos bebês, que suscitaram a reinvenção do cotidiano. Concordamos com Gobbato (2011)

ao afirmar que “a diversidade dos espaços enriquece as rotinas do grupo dos bebês, ampliando os horizontes do planejamento pedagógico pela multiplicidade de vivências que comporta”(p.203).Portanto, torna-se necessário repensá-los e organizá-los de modo a possibilitar estas diversidades de vivências e encontros.

Em relação ao tempo, assim como Genifer Gerhardt na epígrafe desta dissertação, posso dizer que "*o tempo é senhor de delicadezas, e desafios, e novidades constantes e intermináveis...*" A *delicadeza* do tempo se traduziu na entrega das professoras e na permissão dos bebês à pesquisa. O *desafio* na aproximação dos bebês e no exercício constante de compreender suas ações, assim como as novidades por eles produzidas, que foram *constantes e intermináveis* durante toda a pesquisa. Foi com o tempo e apesar do tempo que consegui realizar as aproximações necessárias à realização desta investigação. As visitas gradativas ao espaço da creche possibilitaram-me estabelecer laços com as professoras e com os bebês, os quais não estranharam a minha presença; pelo contrário, incorporaram a minha presença à dinâmica do dia a dia, na medida em que se aproximavam, estendiam os braços para que eu os acompanhasse, entregavam-me objetos que me pertenciam, mostravam-me algum brinquedo, dirigiam-me o olhar.

A opção em acompanhar a rotina do tempo integral de forma espaçada, primeiramente no mês de abril e depois em setembro, constitui-se também numa estratégia de valer-se do tempo para analisar as modificações no contexto da vida coletiva dos bebês. E foram muitas as mudanças. Ao retornar à creche em setembro deparei-me com a sala dos bebês e o fraldário modificados, em sua estrutura física, com paredes azulejadas. Em contrapartida, não houve modificações nos elementos e objetos que compunham a sala, pois estes estavam tal como observara antes. Também me deparei com o fato de uma nova professora ter assumido a turma após as férias de julho.

Apesar das mudanças no espaço físico, a rotina se mantivera no mesmo ritmo. O que modificara era a atuação dos bebês frente a ela. Encontrei-me com bebês ainda mais ativos e seguros, mais crescidos. A linguagem que antes restringia-se ao elemento corporal agora era expressa também por palavras curtas, mas com ideias precisas.

A confirmação de Schmitt (2008) de que os bebês, no espaço coletivo da creche, não são indiferentes entre si e que alteram suas ações e constituições nessas relações, podem ser evidenciadas também no contexto pesquisado. No tocante à ação pedagógica das professoras no período integral, constatei que numa dinâmica onde seis professoras cuidam e educam as crianças em períodos de tempo distintos, ora em um grande grupo, ora em grupo divididos, as habilidades para lidar com esta faixa etária revelaram-se de

formas distintas, o que a meu ver pode ser visto como um fator favorável ao desenvolvimento dos bebês, por possuírem saberes diferentes, umas das outras.

Considerando que o desenvolvimento é sempre coletivo e compartilhado com os outros, é na coletividade, nas relações, que as crianças se instituem no campo social, que as subjetividades vão sendo produzidas. Em se tratando da pesquisa com bebês, percebê-los como seres competentes amplia as possibilidades do trabalho com esta faixa etária. Deste estudo depreende-se que a organização do trabalho com os bebês necessita não só de uma relação espaço-tempo traduzida numa rotina articulada, mas de uma rotina compartilhada, onde os adultos que permanecem com os bebês durante uma rotina de tempo integral, realizem planejamentos de forma integrada, em coerência com um projeto pedagógico de cuidado e educação, em jornada integral. Isso possibilita clareza das atividades realizadas em ambos os turnos, para possibilitar a ampliação das experiências das crianças. O tempo de trabalho integral das professoras na creche pareceu-me uma oportunidade de estabelecimento de uma comunicação efetiva entre os adultos que se responsabilizam pelos bebês ao longo da jornada. O fato de haver professoras assumindo turnos diferentes numa mesma turma amplia o olhar do adulto sobre os aspectos do desenvolvimento das crianças, que podem ser compartilhados, avaliados, observados por todos os adultos que delas cuidam. Há que se pensar também na qualidade da ação pedagógica a ser desenvolvida. Por isso avaliamos como positiva a permanência das professoras em período integral na mesma creche, sendo parte deste tempo destinado ao acompanhamento da turma de bebês e outra parte aos aspectos inerentes à formação continuada em serviço. Isso resguarda a relação, na medida em que evita um desgaste físico e emocional da mesma professora durante horas consecutivas com o grupo.

Em relação aos bebês, pude perceber que a conjugação de fatores como espaço, tempo, os materiais disponíveis, a organização destes em relação ao tempo e ao espaço lhes propiciou momentos de interação coletiva, momentos de interação com os colegas pelos quais tinham interesse e momentos para estarem sós, ainda que sob o olhar do adulto. A rotina em tempo integral possibilitou-me presenciar momentos onde os bebês demonstraram alegria em estar no espaço, desejo de tocar /conhecer o outro, surpresa frente às descobertas, espaços preferidos, um movimento frenético durante o período da manhã, o contato com sabores, cheiros, odores. Também momentos de choro, de cansaço, de indisposição, onde só o gesto ou o olhar foram suficientes para dizer sobre seus desejos, suas necessidades. Em alguns desses momentos a sensibilidade dos adultos se fez presente, promovendo a riqueza e evidenciando a sutileza que há nas interações.

Tais evidências convergem para a abordagem sociológica da infância que parte da premissa de que a convivência com os pares estabelece uma nova cultura, reinterpretada e recriada pelas crianças por meio da apropriação de informações do mundo adulto, o que requer um novo lugar do educador frente a esta nova criança. Ao investigar a ação pedagógica com os bebês no espaço da creche, tomando como eixo o espaço- tempo e as interações, me surpreendi com tantas novidades apresentadas pelos bebês. Acredito que o olhar atento, a escuta sensível, a criação de vínculos e uma postura respeitosa são elementos essenciais que podem fazer com que a vivência nestes espaços seja muito mais prazerosa, na medida em que bebês e adultos compartilham os significados, desejos, vidas em movimento e que valorizem as situações inventadas, imprevisíveis, inusitadas que emergem do cotidiano.



## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este.** Florianópolis: UFSC, 2003

AMORIM, Katia de Souza; VITORIA, Telma; ROSSETI-FERREIRA. Maria Clotilde. Rede de Significações: perspectivas para análise da inserção de bebês na creche. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, p. 115-144, março/2000

ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

BASSEDAS, Eulália, HUGUET. Teresa. SOLÉ. Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006

\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na educação infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** MEC/UFRGS, 2009 Disponível em: . Acesso em: 29/2013

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Porto Alegre, 2010. Disponível em: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/FI%C3%A1via/Meus%20documentos/Downloads/asespecificidadesdaacaopedagogica%20\(11\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/FI%C3%A1via/Meus%20documentos/Downloads/asespecificidadesdaacaopedagogica%20(11).pdf)

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In; CRAYDI, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise. Pereira da Silva (Orgs). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, RS: ARTMED, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHITER. Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 85. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BAZÍLIO, Luis Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de educação infantil: Proposta.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília. DF: MEC/SEB, 2010. 24p

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. 32 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006. 45 p: Il

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – Brasília DF: MEC/SEB, 2006 v. 1 e 2, il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica..Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil-** Bases para reflexão sobre orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília:MEC/SEB/UFRGS, 2009.Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf) Acesso em 21jun. 2013.

BRENDA, Bruna; GOMES, Lissandra Ogg.. Entre a sociologia da infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. In: BRENDA, B.; GOMES, L. O. **Currículo sem Fronteiras.** v.12, n°2, p.499-513, maio/ago.2012.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (orgs). **CORPO-INFÂNCIA: exercícios tensos de ser criança:** por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.259-279

\_\_\_\_\_. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado).** UFSC, Programa de Pós-graduação em educação. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/issue/view/102>. Acesso em: 15/10/2013 ?

CAMERA. Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde:** possibilidades interativas entre bebês. Dissertação (Mestrado). UFRGS. Porto

Alegre,2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8899>. Acesso em: 20/02/2014

CAMPOS. Rui Ribeiro de.A natureza do espaço para Milton Santos.**Geografares**, nº 6,2008,UFES,p.155-165. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/geografares/issue/view/102>. Acesso em:20/02/2014 ?

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. Esta creche respeita criança. In: MEC/SEF/COEDI. **Crêterios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitos\\_fundamentais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitos_fundamentais.pdf). Acesso em: 31/01/2014

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

CASTRO. Joselma Salazar.A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação entre os bebês no contexto coletivo da educação infantil. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em:. Acesso em: 31/01/2014?

CERISARA. Ana Beatriz.**Professoras da Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

COELHO. Ana. Repensar o campo da educação de infância. **Revista Iberoamericana de Educación**.Nº 44/3- 25 de outubro de 2007. Disponível em: [www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf). Acesso em: 04/06/2015.

COUTINHO. Ângela Maria Scalabrin.**As Crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Santa Catarina, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/thesis/view/55>. Acesso em: 08/06/2013.

\_\_\_\_\_.A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche, 2010.291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>. Acesso em: 16/06/2013

\_\_\_\_\_. O corpo dos bebês como lugar do verbo.In:ARROYO,Miguel Gonzales;SILVA, Maurício Roberto da (orgs).**CORPO – INFÂNCIA:exercícios tensos de ser criança**;por outras abordagens dos corpos.Petrópolis,RJ:Vozes, 2012.p.240-279

CORSARO, William A. Sociologia da Infância; tradução; Lia Gabriele Regius Reis-Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos R. J. A Educação Infantil como direito. In: MEC/SEF/DPE/ Coedi Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília. MEC/SEF/DPE/ Coedi 1998.

DAGNONI,Ana Paula Rudolf.**Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?**Itajaí, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação

em Educação-Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Ana%20Paula%20Rudolf%20Dagnoni.pdf>. Acesso em: 16/06/2013

DELGADO, Ana Cristina Coll, MULLER, Fernanda. Tempos e Espaços da Infância. **Currículo sem Fronteiras**, V.6,n.1,PP.5-14, jan/Jun 2006. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf). Acesso em: 06/06/2013?

DUARTE.Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. UFSC,Florianópolis,2011. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/url/view.php?id=497711&redirect=1>. Acesso em: 10/09/2013

DUMONT. Erica.A **"Caixa preta" do cuidado. Relações de gênero e histórias de vida de trabalhadoras técnicas de enfermagem**. Belo Horizonte, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../dissertacao.ERICA.DUMONT.publicada.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../dissertacao.ERICA.DUMONT.publicada.pdf). Acesso em: 22/05/2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.).**Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FLICK, UWE. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**.3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FOCHI. Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/.../000878275.pdf>. Acesso em: 02/07/2013.

FRAGO. Viñao Antonio, 1943. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. [tradução de Alfredi Veiga Neto], 2ª edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

GALVÃO. Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes,1995

GANDINI & EDWARDS (orgs).**Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GUIMARÃES. Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. PUC/Rio. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12204/12204\\_1.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12204/12204_1.PDF). Acesso em: 10/09/2013

GOBBATO, Carolina. **“Os Bebês estão por todos os Espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFRGS. Porto Alegre, 2011. Disponível <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29947/000778517.pdf?sequence=1>

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Trad. Marlon Xavier. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 304p.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, Cores e Sons**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOBIM E SOUZA, Solange; CASTRO, Lúcia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A Criança Fala**. São Paulo: Cortez, 2008.

JUNQUEIRA, Gabriel. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005

KAZAHAYA, Daniel. **Bebês, crianças e seus pares: a participação do pequeno Semelhante no desenvolvimento e na constituição subjetiva**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo, 2014. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112014.../en.php](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-10112014.../en.php)

KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2002, 2ªed.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989

LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Espaços de narrativa-onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, S.H; V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. pp. 118-140.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-50.

MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C., GANDINI, L. & FORMAM, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O Cuidado como elo entre a saúde e a educação: um estudo de caso no berçário de uma creche**. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a06.pdf>. Acesso em: 29/09/2013.

MARTINS FILHO, Altino José. Barbosa. Maria Carmen Silveira. **METODOLOGIAS DE PESQUISAS COM CRIANÇAS**. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18,n.2, p.08-28, jul./dez. 2010.

MAZZILLI, Clice.T.S. Arquitetura lúdica:criança, projeto e linguagem. São Paulo,2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(org).**Pesquisa Social: teoria , método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2012,32ª ed.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. In: Guimarães. Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês.** 31ª Reunião da Anped Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>. Acessado 01/08/2015

MÜLLER. Fernanda. DELGADO. Ana Cristina Coll. Tempos e Espaços das Infâncias. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2006.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 22. jun.2013

MÜLLER. Fernanda; CARVALHO. Ana Maria Almeida.(orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com William Corsaro. São Paulo.: Cortez, 2009

\_\_\_\_\_. **Infância em Perspectiva:** políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

NIGITO. Gabriela. Tempos institucionais, tempos de crescimento: a gestão do cotidiano dos pequenos, dos médios e dos grandes na creche.In: BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil:** perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA. Marta Kohl de Oliveira. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In:[Yves de La Taille](#); [Marta Kohl de Oliveira](#); [Heloysa Dantas](#). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **A criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez,1995.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_.**Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana; OLIVEIRA, Eloísa; MESSINA, Virginia da Registro:palavra,coração,pensamento.In:OSTETTO,L.;OLIVEIRA,E.;MESSINA,V. S. **Deixando marcas...a prática do registro no cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura,2001,p.19-25.

\_\_\_\_\_. "Mas as crianças gostam!" Ou sobre gostos e repertórios. Musicais. In. **Arte, Infância e Formação de Professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PRADO, Patrícia. **Educação e cultura infantil em creche:** um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP.São

Paulo:Unicamp, 1998.Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RINALDI, Carina. ReggioEmilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROCHA. Eloísa Acires Candal; STRENZEL.Giandréa Reuss.**Indicadores para uma avaliação de contextos educativos em creche:** articulando pesquisa pedagógica e formação profissional. 25a Reunião Anual da Anped,2002

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/COEDI, 1995. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf> Acesso em 22. jun.2013

ROSSETI-FERREIRA. M. C. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. **Cadernos de Pesquisa**, 67, 59-631988.

SANTOS. Nubia Schaper.**A pesquisa crítico-colaborativa e a formação dos educadores na creche: entre a construção, a contradição e a reflexão**. Revista eletrônica Zero-a-Seis nº 25jan./jun. 2012 NUPEIN/CED/UFSC. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/viewFile/1980-4512.2012n25p20/20505> Acesso em 30/07/2015.

SANTOS.Sandro Vinícius Sales dos.“**A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade**”:a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação,Universidade Federal de Minas Gerais,Belo Horizonte, 2013.Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9UGKGW/vers\\_o\\_final.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9UGKGW/vers_o_final.pdf?sequence=1) Acesso em 29/09/2013

SARMENTO. Manuel Jacinto.O Estudo de caso etnográfico em educação.In:ZAGO, Nadir, *et al*.**Itinerários de pesquisa.**: perspectivas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro:DP & A, 2003.p.137-179.

\_\_\_\_\_. In: Sociologia da Infância:pesquisas com crianças.**Educação e Sociedade**.Vol26,n.91, p.361-378, Campinas,Mai./Ago.2005.

SARTI. Cynthia Andersen. MARANHÃO. Damaris Gomes. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche.Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.11, n.22, p.257-70, mai/ago 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/06.pdf>. Acesso em 29/09/2013?

SCHMITT. Rosinete Valdeci. “**Mas eu não falo a língua deles!** ” : as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação

em Educação,UFSC. Florianópolis, 2008.Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10/09/2013.

SILVA, Ana Paula Soares da. e PANTONI. Rosa Virgínia. Apresentação da série Educação de crianças em creches. (In): Educação de Crianças em Creches. Série TV Saltopara o Futuro. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009

SILVA. Isabel Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção da identidade.**São Paulo: Cortez,2001.

SILVA.Andressa Joseane.A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos.UNESC,Criciúma,2010

\_\_\_\_\_.**Educação infantil no coração da cidade.**São Paulo: Cortez,2008.

SIROTA, Régine.In: Sociologia da Infância:pesquisas com crianças.**Educação e Sociedade.**Campinas, Vol 26,n.91, p.535-562, Mai./Ago.2005.

STRENZEL.Giandréa Reuss . **A educação e o cuidado de meninas e meninos menores de três anos em creches:** indicações para uma pedagogia da educação infantil. UFSC, Florianópolis,2003. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/16258/14803>

TEBET.Gabriela Guarnieri de Campos.**Isto não é uma criança!Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa.**Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação,UFSCAR: São Carlos,2013. Disponível em:  
[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6356](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6356). Acesso em 16/11/2014

TRISTÃO. Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada.** Dissertação (Mestrado). UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1>. Acesso em 08/06/2013

VASCONCELOS C.R.; AMORIM K.S., ANJOS A.M.A. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2003). A incompletude como virtude: interação de bebês na creche. **Psicologia:Reflexão e Crítica**, 16 (2), pp, 293-301Disponível em:  
[www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a09v16n2.pdf). Acesso em 27/07/2015?

VARGAS, Gardia Maria Santos de.**Bebês em suas experiências primeiras:**perspectivas para uma escola da infância. Tese (Doutorado). UFRGS. Porto Alegre,2014.Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98596/000922540.pdf?sequence=1>. Acesso em 01/08/2015

VYGOTSKY, L. **A Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M.A.**Qualidade em educação infantil.**Porto Alegre: Artmed,1998



ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs). A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa.: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003, 2ª ed.

WALDOW, Vera Regina; BORGES, Rosália. Cuidar e humanizar: relações e significados. **Acta paul. enferm.** vol.24, nº 3, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v24n3/17.pdf>. Acesso em 15/11/2013?

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. Educação infantil em creches: uma experiência com a escala *Iters-R*. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Educação. USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-085711/pt-br.php>. Acesso em 23/03/2014

# APÊNDICES

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

É com imensa satisfação que pedimos sua autorização para que seu(a) filho(a) possa contribuir com a pesquisa intitulada: “*Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*”; projeto de Mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da mestranda Flávia de Oliveira Coelho tendo como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por bebês na idade entre 1 a 2 anos no interior de uma instituição pública de educação infantil e esta Unidade Municipal de Educação Infantil foi escolhida para a realização deste estudo. Quanto ao processo da pesquisa, esclarecemos :

1.A coleta de dados será feita por meio de observação, filmagens e fotografias produzidas por seu(a) filho(a). Os resultados serão organizados em bancos de dados e analisados para a produção da dissertação de Mestrado, de artigos, de relatórios e de outros trabalhos a serem divulgados na comunidade científica.

2. Diante as normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Não será revelada a sua identidade ou de seu filho(a). O anonimato dos participantes será garantido com o uso de nomes fictícios na divulgação dos resultados da pesquisa.

3. As entrevistas e observações não oferecem qualquer risco à integridade física das pessoas. Por isso os riscos aos participantes são mínimos. Informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

4.Havendo alguma dúvida em relação ao processo da pesquisa os contatos poderão ser feitos com as pesquisadoras: Isabel de Oliveira e Silva: fone: 3409-6363 e e-mail: [isabel.os@uol.com.br](mailto:isabel.os@uol.com.br); Flávia de Oliveira Coelho: 9977-1054 e e-mail: [flaviaiic@hotmail.com](mailto:flaviaiic@hotmail.com).

5. Se as dúvidas forem relacionadas às questões éticas da pesquisa, disponibilizamos o contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)).

6. Com sua participação você poderá contribuir com a pesquisa e ter como benefício a possibilidade de refletir sobre o trabalho educativo com os bebês e crianças.

Se os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

### **DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Flávia de Oliveira Coelho, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do presente termo. Sendo assim, autorizo meu(a) filho(a) \_\_\_\_\_, a participar da pesquisa.

Governador Valadares, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do(a) responsável (a)

\_\_\_\_\_  
 Profª Drª Isabel de Oliveira e Silva

\_\_\_\_\_  
 Flávia de Oliveira Coelho

## TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

É com imenso prazer que convidamos o(a) Sr.(a), professor(a) desta instituição, a contribuir com a pesquisa intitulada:” *Espaços e tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*”; projeto de Mestrado apresentado ao curso de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob responsabilidade da mestranda Flávia de Oliveira Coelho tendo como orientadora a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva.

O objetivo da pesquisa é analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por bebês de 1 a 2 anos de idade no interior de uma instituição pública de educação infantil e este Centro Municipal de Educação Infantil foi escolhido para a realização deste estudo.

A coleta de dados será feita por meio de entrevistas e conversas, que serão gravadas e transcritas. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos sobre informações referentes às crianças da turma de 1 a 2 anos . Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Você não terá nenhum custo com a pesquisa.

Diante as normas do Comitê de ética da Universidade Federal de Minas Gerais, informamos que os depoimentos coletados nas entrevistas serão confidenciais e utilizados exclusivamente no contexto do referido estudo. Podem surgir possíveis riscos como constrangimento ou desconforto em relação às imagens coletadas, filmagens realizadas, ou relatos feitos. Para tanto exibiremos previamente as imagens selecionadas para que tenham ciência do que será publicado. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento se recusar a participar, caso não sinta o desejo de fornecer as informações.

Havendo alguma dúvida em relação ao processo da pesquisa os contatos poderão ser feitos com as pesquisadoras: Isabel de Oliveira e Silva: fone: 3409-6363 e e-mail: [isabel.os@uol.com.br](mailto:isabel.os@uol.com.br); Flávia de Oliveira Coelho: 9977-1054 e e-mail: [flaviaic@hotmail.com](mailto:flaviaic@hotmail.com). Se as dúvidas forem relacionadas às questões éticas da pesquisa, disponibilizamos o contato com o Comitê de Ética da UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627- Campus Pampulha. Unidade Administrativa II – 2º andar – sala: 2005. (3409-4592; e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)).

Se os termos acima estiverem de acordo com seu consentimento, gostaríamos que o(a) Sr.(a) lesse e assinasse a declaração abaixo:

---

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informada pelos pesquisadores: Isabel de Oliveira e Silva e Flávia de Oliveira Coelho, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido um copia do presente termo. Sendo assim concordo em participar da pesquisa.

Governador Valadares , \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel de Oliveira e Silva

\_\_\_\_\_  
Flávia de Oliveira Coelho

Prezadas Professoras,

Para fins de complementar dados da pesquisa intitulada **“Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês**, orientada pela Profª Draª Isabel de Oliveira e Silva (UFMG), a ser desenvolvida neste Instituição, conto com a sua valiosa contribuição preenchendo as informações abaixo.Obrigada !

Flávia de Oliveira Coelho

Nome: \_\_\_\_\_

(Para fins de registro da pesquisa usarei um nome fictício)

2-

Função: \_\_\_\_\_

3-Habilitação:

\_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

4-Tempo de atuação na Rede Municipal : \_\_\_\_\_

5- Tempo de atuação nesta Instituição: \_\_\_\_\_

6-Com qual faixa-etária você atua? \_\_\_\_\_

7-Qual tempo de atuação com crianças desta idade : \_\_\_\_\_

8-Qual a carga horária diária de trabalho? \_\_\_\_\_

9-Carga-horária trabalhada em sala : \_\_\_\_\_

10-Carga-horária com outras atividades: \_\_\_\_\_

11-O que você considera de positivo no trabalho que você desenvolve no Tempo Integral ?

12-Como se dá a organização do seu trabalho sobre a qualidade do trabalho com as crianças?

\_\_\_\_\_

---

---

13-As rotinas institucionais favorecem ou dificultam o seu trabalho

---

---

---

14- O que você considera de negativo no trabalho do Tempo Integral ?

---

---

---

15-Como você se administra o tempo institucionalizado pela escola e o organizado por você ?

---

---

---

16-Como você analisa o espaço da Creche?

---

---

---

17-Quais espaços da Creche você mais utiliza?\_\_\_\_\_

---

---

---