

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIAS E CAMINHOS: UMA CARTOGRAFIA DOS BEBÊS

JULIA YOKO TACHIKAWA DE OLIVEIRA

SÃO CARLOS – SP

2016

JULIA YOKO TACHIKAWA DE OLIVEIRA

TRAJETÓRIAS E CAMINHOS: UMA CARTOGRAFIA DOS BEBÊS

Orientadora: Profª Drª Anete Abramowicz

Texto apresentado como condição para o exame de defesa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

SÃO CARLOS – SP

2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48t Oliveira, Julia Yoko Tachikawa de
Trajetórias e caminhos : uma cartografia dos bebês
/ Julia Yoko Tachikawa de Oliveira. -- São Carlos :
UFSCar, 2016.
150 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2016.

1. Estudo dos bebês. 2. Cartografia. 3.
Sociologia da infância. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Julia Yoko Tachikawa de Oliveira, realizada em 30/09/2016:

Profa. Dra. Anete Abramowicz
UFSCar

Profa. Dra. Tânia de Vasconcellos
UFF

Profa. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet
UNICAMP

Profa. Dra. Mara Sílvia Aparecida Nucci Morassutti
UFSCar

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz
UFSCar

Aos amados: Kaoru (em memória), Etuko,
Fabio Luiz, Rudá, Tuila, Vinícius,
Oswaldo, Maria Silvana,
aos bebês e aos que me cercam e fazem a vida ser especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar por todas as possibilidades, superações e bênçãos concedidas.

Agradeço à profª Drª Anete Abramowicz por aceitar o desafio desta caminhada, pela sua orientação, paciência, por todas as aprendizagens e por quem tenho toda admiração.

À profª Drª Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, por todas as contribuições, por sua disposição em ajudar sempre, por ser guerreira pela Educação Infantil em todos os campos.

À profª Drª Mara Silvia Nucci Morassutti por todas as parcerias no campo da Educação Infantil com quem tenho partilhado vivências na unidade, em cursos, órgãos colegiados, e em mais este trabalho.

À profª Drª Tânia Vasconcelos, por ter aceitado o convite de participar desta banca e pela sua atuação na Educação Infantil, especialmente ligada às creches universitárias.

À profª Drª Andrea Braga Moruzzi, pelas suas contribuições na banca de qualificação e sua atuação na unidade e na Educação Infantil, com quem tenho sempre muito a aprender.

À profª Drª Ana Cristina Juvenal da Cruz por aceitar o convite de participar desta banca e pelas suas contribuições enquanto pesquisadora.

À minha família querida que é suporte em todas as ocasiões, por todo apoio, carinho e sustentação.

Aos bebês, hoje crianças, com quem ainda convivo, por todas as aprendizagens e tempo juntos, aos responsáveis pela possibilidade do acontecimento.

Ao Fabio Luiz, pelo companheirismo, amor, compreensão, dedicação, parceria em todos os encontros na trajetória de nossas vidas.

Ao Vinícius, por me completar com a alegria das convivências do ser criança.

Ao Rudá, por ter me ensinado tanto com a sua presença em minha vida.

Aos meus pais e família pelo amor, por tudo que compartilhamos, sempre toda gratidão.

Ao Sr. Osvaldo, D. Maria Silvana e família querida, pelo acolhimento, apoio, convivências e amor nutridos, muito obrigada.

À Tuila, pela nossa jornada juntas, por me ensinar a ser mãe todos os dias, por quem tenho incondicional amor.

A unidade em que realizei a pesquisa por todo suporte necessário para que a investigação fosse possível e que tem como princípios o apoio à pesquisa como fonte de conhecimentos.

A todos(as) os(as) companheiros(as) que compõe a equipe, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo traçar os movimentos dos bebês por meio da cartografia, considerando-os protagonistas dos traçados. Visando a promover uma discussão acerca desta metodologia de pesquisa para estudos dos bebês em suas especificidades através dos espaços que ocupam, o trabalho mapeou os movimentos e ações dos bebês no cotidiano de um espaço público, em contexto coletivo de vivências, em uma instituição de Educação Infantil. A metodologia de abordagem qualitativa foi a de observação participante do tipo etnográfica, com captação de imagens, realização de registros, documentações e diários transcritos em mapas acompanhados de legendas e descrições de cenas. O referencial teórico fundamentou-se na Sociologia da Infância, com William Corsaro, destacando o modelo da teia global e as rotinas culturais, e em Fernand Deligny, para a cartografia, cujas práticas de mapas se revelavam como uma forma de transcrição das “vozes”, dos movimentos, dos afetos, encontros e não de explicação da origem ou natureza dos movimentos ou outras formas de interpretações sobre comportamentos e ações normatizadas. A pesquisa utiliza uma linguagem que possibilita indicar alguns caminhos e pistas para ampliar a nossa compreensão sobre o “mundo dos bebês” e buscou conhecimentos em como trabalhos podem ter como ponto de partida a participação dos bebês como fontes e informantes, de forma a constituir-se em uma pesquisa *com* bebês, e não apenas *sobre* bebês.

Palavras-chave: Estudo dos Bebês; Cartografia; Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This research aimed to trace the movements of the babies through the cartography, considering them protagonists of the traces. Aiming to promote a discussion about the research methodology for studies of babies in their specificities on the spaces they occupy, the work mapped the babies movements and actions daily in a public space, in a collective context of experiences, in an institution of early child education and care. The methodology of research was qualitative approach in the ethnographic type with participant observation, capture of images and records, this documentation and diaries was transcribed in maps accompanied by subtitles and descriptions of scenes. The theoretical framework was based on the Sociology of Childhood, with William Corsaro, with the model of the global web and a cultural routines, and in Fernand Deligny, for a cartography, whose practices of maps were revealed as a form of transcription of the "voices", movements, affections, encounters and not the explanation of the origin or nature of movements or other forms of interpretations about behaviors and standardized actions. The research uses a language for the possibility of indicate some paths and tracks to enlarge our understanding of the " babies world " and looked for knowledge in how works can be as starting points babies participation as sources and informants, to be constitute in a research with babies, not just about babies.

Keywords: Study of Babies; Cartography; Sociology of Childhood

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1. Sobre a Cartografia	13
CAPÍTULO 2. Sobre contextos coletivos de Educação Infantil e as perspectivas da Sociologia das Crianças.	23
CAPÍTULO 3: Sobre a Metodologia.	36
3.1. Breve caracterização da unidade.....	36
3.2. Contornos Metodológicos	40
3.3. O desenrolar da pesquisa	52
CAPÍTULO 4: Sobre os Mapas	60
4.1. Episódios	62
4.1.1. Adaptação de Elisa	63
4.1.2. Episódio “Os Pés dos Cadeirões ou Túnel”	78
4.1.3. Episódio “Portões Abertos”	82
4.1.4. Episódio “Pintando Pano”	93
4.1.5. Episódio “Vassoura, Vassourinhas”	110
4.2. Discussão sobre os dados.	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	147

INTRODUÇÃO

O interesse pelo desenvolvimento da pesquisa na área de Educação Infantil está vinculado ao campo de atuação profissional da pesquisadora, que trabalha em Educação Infantil desde 1996, com intervalo entre 1997 e 2000, e continuamente desde 2005.

A escolha pelo recorte dos bebês em espaços coletivos de educação pública se deu tanto pela intersecção dos interesses investigativos da pesquisadora e da orientadora, quanto pela inspiração em outras produções, como a tese de doutoramento defendida por Tebet (2013), que realizou uma pesquisa teórica sobre métodos de estudo de bebês nas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa, na qual distingue teoricamente os bebês das crianças.

Ainda são escassos os campos de pesquisas sobre bebês, que usualmente têm sido incorporados na mesma categoria que as crianças. Esta pesquisa aborda perspectivas que partem de concepções que diferenciam as crianças dos bebês, apontando as especificidades que requerem olhares e condições diferenciadas de estudos, análises, epistemologias e metodologias de pesquisa.

Um aspecto a se destacar sobre a relevância de pesquisas envolvendo bebês, que também explica sua baixa incidência em relação àquelas que abrangem crianças maiores de quatro anos, é o fato de que estas últimas possuem um repertório de fala mais amplo e mais próximo das habilidades verbais convencionais, facilitando a comunicação entre pesquisador e sujeitos.

Assumindo como princípio o fato de que os bebês se comunicam, se expressam, se movimentam e agem peculiarmente de formas diferenciadas dos adultos e das crianças, este trabalho propõe uma investigação que os reconheça como informantes e protagonistas, utilizando uma metodologia de pesquisa e estudo que envolva observações participantes a partir da abordagem do tipo etnográfica, transcrevendo, assim, seus traçados,

movimentos e ações em situações de interação em uma unidade de Educação Infantil.

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a realizar uma experimentação ao adotar mapas cartográficos como metodologia e forma de linguagem, demonstrando através dos mesmos os caminhos, afetos, interações e redes formadas pelos bebês durante as variadas situações de seu cotidiano.

A tese defendida por Tebet em 2013 aponta que os bebês se diferem das crianças no sentido de que estas, de algum modo, já foram individuadas,

[...] já constituiu para si uma identidade geracional, de gênero, de raça, de pertencimento familiar e de pertencimento a um grupo de amigos, enquanto o bebê é um ser ainda totalmente preenchido de uma condição pré-individual [...] ele é o devir é a singularidade da diferença e a potencialidade de fazer emergir novas formas de ser e de relacionar-se. (TEBET, 2013, p. 10).

Os bebês, considerados nesta investigação como potência de vida no tempo presente, como seres em devir, que traçam caminhos, sentidos, que não fazem “obra” do mesmo modo que as crianças, constituem-se como seres plurais que se compõem paulatinamente como agentes, do ponto de vista social, cultural e histórico.

Como afirma Abramowicz (2011),

[...] construímos a noção de que os bebês podem ser compreendidos como seres pré-individuais, imersos em uma condição de metaestabilidade onde tudo escapa. Onde tudo é potência e nada está dado. Os bebês são, deste modo, constituídos como devires, seres singulares, que habitam um sistema “problemático”, do ponto de vista dos adultos – que é esse momento anterior à infância e que pode ainda ser definido como um caos. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 11).

Propomos, dessa forma, discutir a condição e a especificidade dos bebês como categoria diferenciada das crianças, traçando seus caminhos e trajetórias em um ambiente de Educação Infantil, na perspectiva de que sejam eles os informantes de seus percursos, tornando possível cartografar suas redes de interações.

Esta pesquisa fundamentou-se nos aportes teóricos, pensamentos e pesquisas apresentadas por Corsaro¹ na Sociologia da Infância, cuja abordagem interpretativa considera o envolvimento ativo das crianças pelas experiências coletivas, suas perspectivas, conhecimentos e experiências como participantes do mundo social, o qual afetam e pelo qual são afetadas.

Diferentemente das abordagens positivistas, a abordagem interpretativa “[...] destaca o envolvimento ativo das crianças na criação conjunta das experiências [...]” (CORSARO, 2011, p. 103) e, portanto, não se configura como prescritiva, mas sim como descritiva e a partir dos acontecimentos. Faz-se importante salientar que o conceito interpretativo ao qual o autor se refere, remete ao papel ativo das crianças que interpretam e reinterpretam o mundo e as informações que as cercam e não à função interpretativa do autor em relação às crianças, ao qual ele realiza uma descrição densa, que será explicitada no desenvolvimento desta produção.

Nessa perspectiva, os mapas constituem-se como transcrições, como uma linguagem utilizada pela pesquisadora para captar cenas do cotidiano enquanto exercia sua função de professora, descrevendo as redes de interações entre os bebês e ambientes, objetos, entre si, com outras crianças e com os adultos, focalizando seu protagonismo.

¹ William Arnold Corsaro é professor titular da cátedra "Robert H. Shaffer class of 1967", da Faculdade de Sociologia, Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos. Obteve seu bacharelado em sociologia pela Universidade de Indiana, em 1970, e seu doutorado pela Universidade da Carolina do Norte, em 1974. Entre seus principais interesses de pesquisa estão a sociologia da infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização. Há mais de 30 anos, vem realizando pesquisas transculturais sobre as culturas de pares e a educação inicial das crianças na Itália, na Noruega e nos Estados Unidos. (Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000100014).

Na abordagem da concepção dos mapas, a pesquisa foi inspirada pelas práticas, pensamentos e estudos de Fernand Deligny², um pedagogo e pesquisador averso às formas tradicionais de tratamento psiquiátrico, que ponderava sobre o viver em rede, sobre respeitar um modo de vida singular, isento de intenções de normalização ou cura, produziu mapas de crianças autistas que indicavam as chamadas linhas de errância, registrando a movimentação da criança autista e sua relação com o mundo.

Desta forma, no que diz respeito à organização de apresentação desta tese, encontraremos no Capítulo 1 os aportes teóricos que fundamentaram as construções dos mapas destacando-se Deligny e a cartografia.

No Capítulo 2, a perspectiva da Sociologia da Infância, destacando-se Corsaro enfatizando os contextos coletivos de Educação Infantil.

O Capítulo 3 contempla a metodologia da pesquisa, trazendo um panorama sobre a unidade em que foi realizada a investigação, os contornos metodológicos que permearam o desenvolvimento da produção e a apresentação dos mapas acompanhados das respectivas descrições e legendas, assim como, uma análise dos mapas e a processualidade dos dados.

² Nascido em 7 de novembro de 1913 em Bergues (Nord) e falecido em 18 de setembro de 1996 em Monoblet (Gard), foi um educador francês e uma das principais referências da educação especial. Foi um opositor ferrenho ao modelo clássico de atendimento a crianças difíceis (delinquentes) e de crianças com autismo. Sua experiência com essas crianças deu origem a lugares alternativos de educação especial, reagrupados sob terminologia genérica de lugar para viver. (Fonte: <http://www.compartelibros.com/autor/fernand-deligny/1-serie>).

CAPÍTULO 1. Sobre a Cartografia

Nesta investigação, a cartografia e a construção dos mapas se constituem como instrumento metodológico para uma compreensão sobre as formas como podemos visualizar os planos de organização dos bebês, ou seja, como os bebês escapam das segmentalizações ou do padrão de normalidade concebido por Deleuze e Guattari (1996), que nos compõe com tramas e linhas.

Por meio do uso de linguagem não oral, os mapas permitem visualizar como as trajetórias dos bebês significam e traçam os contextos e espaços vivenciados no cenário da Educação Infantil.

O método da cartografia pareceu-nos peculiar e apropriado para que a pesquisa mantivesse a perspectiva de ter os bebês como protagonistas da descoberta, dos conhecimentos, de nossas formulações, questionamentos e ações.

A cartografia, segundo Kastrup, 2010 (p. 32), foi inicialmente pensada e formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) com a finalidade de investigar processos em campo no estudo da produção de subjetividades.

Dessa forma, como metodologia de pesquisa, a cartografia possibilita investigar processos que, segundo Barros e Kastrup (2010), remetem a dois sentidos: processamento e processualidade. Na perspectiva do processamento, a concepção da pesquisa é pautada na teoria da informação, compreendida e praticada como coleta e análise de informações segundo diretrizes de modelos computacionais, nos quais contextos como a relação com a história e o plano dos afetos não se constituem como parte.

Se ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de

subjetividade, já há na maioria das vezes um processo em curso (BARROS E KASTRUP, 2010, p. 58).

Ou seja, há histórias precedentes que compõem o tempo presente, o ambiente, os territórios, os sujeitos. Há disposições de fatos e fatores que não podem ser ignorados, que emergem e devem ser contemplados na processualidade da investigação, sendo portadores de espessura processual.

De acordo com Barros e Kastrup (2010), a espessura processual consiste em qualquer elemento que impeça que o território seja um meio ambiente mero portador de formas e informações a serem representadas ou coletadas.

Nessa perspectiva, a ação em campo é denominada 'produção de dados' e enseja uma proposta de mudança conceitual, na qual fica destacado o "caráter construtivista da atividade cartográfica" (BARROS E KASTRUP, 2010, p. 59), uma prática, experimentação e produção dinâmica e coletiva de formas de atuação que permitem formulações passo a passo.

Nessa abordagem, o percurso da pesquisa em relação ao método foge às formas prescritivas com objetivos previamente estabelecidos, sem, com isso, constituir-se em uma ação sem direção, "é um caminhar que traça, no percurso, suas metas" (PASSOS E BARROS, 2010). De acordo com os autores, essa perspectiva possibilita reverter o sentido tradicional do método de *metá-hódos*³ para um *hódos-metá*, cujas diretrizes cartográficas se fundamentam em pistas que orientam o percurso da pesquisa e os efeitos sobre o processo do pesquisar.

No prisma das pistas do método cartográfico, os autores mencionados consideram uma relação de inseparabilidade entre o 'conhecer' e o 'fazer', e, intrinsecamente, entre o 'pesquisar' e o 'intervir', concebendo que toda pesquisa seja conseqüentemente uma intervenção, cujas inserções no plano

³ "Metá (reflexão, raciocínio, verdade) + hódos (caminho, direção)". Dicionário Etimológico (PASSOS e BARROS, 2010, p. 17).

da experiência instituem agência entre sujeito, objeto, teoria e prática em coemergência, ou seja, num mesmo plano de produção.

O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber (BARROS, KASTRUP, 2010, p. 18).

Nesse sentido, a cartografia pode se apresentar como uma forma de visibilizar, de contornar a rede de forças sobre as quais os objetos e fenômenos estão inseridos, revelando a dinâmica das relações, das permanentes movimentações e modulações. (BARROS, KASTRUP, 2010).

Para os autores, o desafio do método cartográfico consiste na superação das práticas restritivas em que há a predominância da busca de informações, proporcionando ao cartógrafo abrir-se ao encontro.

Para ROLNIK, 2007, citado por Barros e Kastrup (2010, p. 23),

Do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para dar 'língua para afetos que pedem passagem' atitude que não é fácil, não se aprende em livros, mas na prática continuada do método da cartografia (BARROS E KASTRUP, 2010, p. 57).

Considerando a intensidade do presente e da prática, Fernand Deligny (2013) sugere a construção de mapas. A lendária cena que o fez pensar nos mapas foi descrita por Jacques Lin⁴, que relatou seus sentimentos diante da visão de crianças que se mordiam e batiam suas testas contra rochas.

⁴ Em Cevènes, na região do sul da França, Deligny contava com colaboradores ou presenças próximas (présences proches), como ele denominava, que frequentavam o espaço e

Certo dia, em 1969, Jacques Lin expressou seu receio ao ver crianças se mordendo e batendo as suas testas contra rochas. Deligny sugeriu que ele transportasse para o papel e transcrevesse as suas experiências no espaço ao invés de designar esta ou aquela criança por sintomas, ou por denominação na qual a criança não reconhece a si mesma (DELIGNY, 2013, p. 5, livre tradução).

Nesta investigação, fundamentamos a construção dos mapas nas perspectivas, ideias, pensamentos e práticas cartográficas realizadas por Deligny e suas ‘presenças próximas’, constituindo uma forma de linguagem não verbal, mas de aproximação. Seus mapas ilustram os trajetos e afetos de crianças diagnosticadas com diferentes graus de autismos em espaços de vivências denominados redes.

De acordo com Miguel (2015), Deligny marcava seu posicionamento de guerrilha contra o tratamento asilar, reverso ao discurso da norma em relação ao tratamento até então (1967) aplicado aos doentes mentais, e adepto aos pensamentos e práticas que revelassem como compreendemos os humanos e sua essência, para além de humanos normatizados.

Dessa forma, a partir de 1968, Deligny criou um espaço de convivência de diferentes vidas que formavam uma organização em rede, onde ele podia conviver com crianças portadoras de autismo profundo, sendo que a maior parte delas não falava. Tratava-se de uma tentativa de territorialização comum de espaços, em Cevènes, no sul da França.

Nesse espaço com terrenos interligados, as crianças podiam experimentar e vagar livremente pelos territórios, com dinâmicas de vida completamente diferentes dos tratamentos asilares “convencionais”. Desse contexto, entre 1969 e 1970, surgiu a sua cartografia.

contribuíam com o funcionamento da rede em diversos aspectos que são descritos a seguir. Jacques Lin era um desses colaboradores.

O método cartográfico de Deligny surgiu como uma forma de não interpretar os comportamentos, ações e movimentos das crianças, mas de identificar e localizar espacialmente os seus trajetos. Os mapas foram desenhados por pessoas que contribuíam voluntariamente⁵ com as vivências, denominadas ‘presenças próximas’, como o já citado Jacques Lin. Esses mapas compreendem também um espaço comum que se difere da linguagem discursiva e normativa e constitui-se como uma forma de estar em rede.

As ‘presenças próximas’ eram adultos, sujeitos são e conscientes, responsáveis por atividades como produzir pão, cuidar do jardim, lavar a louça, entre outras, garantindo o funcionamento do espaço. Suas atribuições também envolviam criar “impactos”, como bater palmas fortes ou bater em objetos intencionalmente de forma a causar grande barulho, como um fazer, um “despertar” ao qual as crianças autistas reagiam e passavam a agir.

O autor distingue as ações de agir e fazer. De acordo com Pelbart (2013), para Deligny:

Fazer é fruto da vontade dirigida a uma finalidade, por exemplo, fazer obra, fazer sentido, fazer comunicação, ao passo que agir, no sentido muito particular que lhe atribui o autor, é o gesto desinteressado, o movimento não representacional, sem intencionalidade, que consiste eventualmente em tecer, traçar, pintar, no limite até mesmo em escrever, num mundo onde o balanço da pedra e o ruído da água não são menos relevantes do que o murmúrio dos homens (PELBART, 2013, p. 261)

A esse ‘agir’, muitas vezes incompreensível aos adultos, Deligny denomina de linhas de erro, linhas de errâncias, linhas erráticas, que traduzidas nos mapas pelos trajetos das crianças, permitem visualizar como elas se territorializam, como ocupam, se apropriam e passam a habitar o

⁵ “[...] durante os seus anos em Le Serret, Jacques Lin nunca viu a cor do dinheiro. A lema era o seguinte: ‘nós não ganharemos dinheiro nas costas das crianças’. Os encarregados/responsáveis pelos lugares não são pagos para ficarem com as crianças” (DELIGNY, 2013, p. 6).

espaço. Isso possibilita ao adulto repensar o espaço comum, refletir como a criança se apropria ou não do espaço e, conseqüentemente, como se pode melhorar a relação da criança com o espaço e o espaço comum.

Os mapas explicam mais a incapacidade do adulto de entender realmente o movimento da criança do que a razão ou a origem do próprio movimento. Mas eles servem à proposta de pensar o espaço como uma verdadeira instalação que é constantemente reinvestida (MIGUEL, 2015, p. 61).

De acordo com Miguel (2015), no método cartográfico de Deligny, a prática dos mapas para os indivíduos não estruturados como sujeitos nos permite “[...] desviar da linguagem [...] ver o que não pode ser visto por um sujeito justamente por causa da sua linguagem [...] por causa da posição que ele ocupa enquanto sujeito [...]” (MIGUEL, 2015, p. 62).

Tomando como referência a questão da não estruturação da linguagem verbal, de sujeitos não estruturados e com especificidades que ainda temos muito a conhecer, pensamos que a cartografia seria o método apropriado para uma investigação que traz bebês como protagonistas.

Para fundamentar a discussão, apresentamos uma pesquisa⁶ cartográfica envolvendo bebês, realizada por Sumsion, Stratigos e Bradley (2014), com a finalidade de verificar como espaços relacionados às crianças e suas experiências na infância podem ser retratados em organizações de cuidado e educação, constituindo-se como espaços de Educação Infantil⁷.

A referida pesquisa foi realizada na creche domiciliar⁸ de uma família australiana, onde residiam a educadora e sua filha de 18 meses. Ambas

⁶ Realizada em Sydney, na Austrália.

⁷ Os autores se referem à Early Childhood Education and Care (ECEC).

⁸ Em sistema denominado “family day care home”.

participaram da pesquisa, além de outros três bebês com 13, 19 e 24 meses. O interesse primordial do estudo, cujo período de coleta de dados teve duração de 10 semanas, era mapear os desejos das crianças a partir da seguinte pergunta: “o que os corpos das crianças fazem na creche domiciliar?”. Diferentemente de pesquisas que usualmente “medem” as competências das crianças, essa investigação focalizou conceitos de Deleuze e Guattari na performance dos desejos das crianças, do contexto dos agenciamentos de pessoas, materiais, objetos, outras forças, na relação entre elas, além das intensidades e afetos no ambiente da casa.

Outros conceitos, tal como a constituição das coisas e das pessoas por variadas linhas, como as linhas rígidas, linhas complementares e linhas de fuga, orientaram as observações e os mapeamentos, destacando-se as linhas dos desejos: suas direções, efeitos e possibilidades.

Os pesquisadores ressaltam que a pesquisa foi iniciada por um estudo teórico, seguido de gravações em vídeo para posteriores construções e descrições esquemáticas. As perguntas fundamentais de orientação da investigação foram: “como estamos nós para mapear relacionamentos entre bebês e espaço? Que tipos de mapas abrem um novo mundo da organização da educação da pequena infância? Sobre que pontos de vista os mapeamentos podem ser empreendidos?”.

Tais estudos foram fundamentados por pensamentos presentes em Deleuze e Guattari, assim como nas ênfases sobre a variedade e heterogeneidade em elementos híbridos, como humanos e não humanos, seres animados e inanimados que se conectam sob formas de agenciamentos, incluindo-se aí os pesquisadores, os bebês e a educadora.

Para fundamentar o significado dos espaços para os bebês, os autores se basearam em Nigel Thrift (2006, 2008), um estudioso de Deleuze e Guattari que considera os espaços como dinâmicos, porosos, híbridos e complexos, sem formas singulares, podendo ser representados por pontos, planos, parábolas ou borrões. A concepção é a de que os espaços podem ser mais do

que representacionais (more-than-representational) ao invés de não representacionais, e que abrigam fluidez e porosidades ao invés de dualismos.

Thrift considera o espaço convidativo a métodos de mapeamentos que trazem questões quase imperceptíveis e aspectos da multidimensionalidade das crianças em suas experiências com e no mundo. Essa perspectiva nos aproxima da possibilidade de cultivar novos sentidos e compreensões sobre como os bebês experimentam o mundo e os espaços na configuração da educação da pequena infância.

Mais do que inserir os bebês e crianças em modelos ou padrões com coordenadas de desenvolvimentos (mantendo-se atentos aos riscos gerados por concepções complexas que fixam e consideram os bebês como inertes), Sumsion, Stratigos e Bradley apostaram em diferentes percursos e agenciamentos para definir o que constitui um espaço de alta qualidade para bebês.

Baseados em Deleuze e Guattari, os pesquisadores concebem o agenciamento como concatenações produtivas de elementos diversos, incluindo-se elementos e forças humanas e não humanas, fluxos, intensidades e desejos, posicionando a todos como seres existentes e sujeitos desejanter.

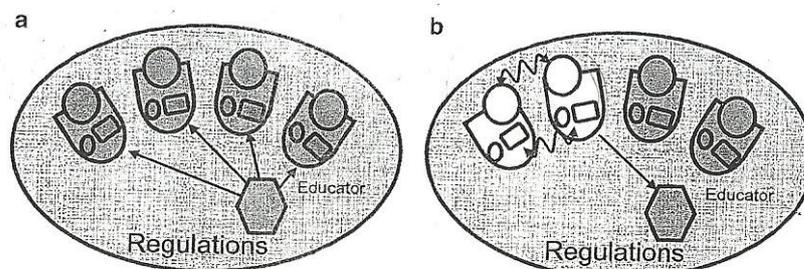
Na mesma pesquisa, também foram consideradas concepções de Deleuze e Guattari a respeito do desejo e suas teorizações sobre espaços, tais como mapear, traçar, espaços estriados, territorialização, desterritorialização, linhas de fuga estendidas e aplicadas a formas de mapeamento dos bebês e suas experimentações e engajamentos.

Os autores advertem para questões que diferenciam as construções de mapas e a realização de decalques, cuja representação não se constitui como fluida. Mapear seria explorar o desconhecido, um convite à experimentação, enquanto “tracing” (traduzido como “decalque”, mas cuja tradução literal seria “traçar”) seria reforçar e sedimentar o que está claro em coordenadas pré-fixadas.

Sumsion, Stratigos e Bradley apresentam mapeamentos de momentos do dia a dia dos bebês, como as refeições (café da manhã, almoço e lanche da tarde), em que os mesmos fluem e retornam de espaços estriados para lisos e vice-versa, de forma que os bebês, a educadora e outros elementos interagem em agenciamentos dos quais todos fazem parte.

Uma das situações mapeadas e que ilustram a pesquisa diz respeito ao ambiente no momento de café da manhã. Quatro cadeiras de alimentação para bebês são posicionadas em semicírculo (dispostas em arco, com distâncias regulares entre as mesmas), no centro das quais se posiciona a educadora. É ela quem determina o lugar em que cada um dos bebês se sentará, uma vez que é responsável por carregá-los e acomodá-los, assim como é ela quem decide a ordem de alimentação. Há limitações de movimentações e interações entre os bebês em razão do formato dos móveis e da disposição dos mesmos no espaço, configurando-se como espaços estriados, como demonstra a figura 1a.

Figura 1 - Bebês no espaço (título original)



(a) espaço estriado, (b) espaço desterritorializado

Fonte: Harrison, Sumsion (2014, p. 51).

Quando a educadora vira as costas, duas crianças interagem com comportamentos que ela considera inadequados para o momento da alimentação (Figura 1b). Tais comportamentos são reforçados como inadequados por meio de reforços positivos da educadora aos demais, dessa forma, os comportamentos considerados adequados são reforçados por elogios

aos bebês. Estes, por sua vez, deixam rastros de suas interações nos objetos derrubados, na sujeira e nas trocas de objetos, revelando seu fluxo pelas linhas de estriamento e lisas, e vice-versa.

As duas crianças contornaram o espaço de estriamento da disposição e da situação da alimentação, desterritorializando-o. Elas utilizaram como recursos os seus corpos, a comida, as garrafas de bebidas e seus desejos, formando pontes entre os cadeirões e interagindo, quebrando regras no compartilhamento de comidas e bebidas. O fato dessas situações frequentemente ocorrerem quando a educadora está de costas sugere que as crianças sabem que estão em oposição aos espaços estriados, em linhas de fuga. Quando a educadora reforça os comportamentos adequados ou inadequados, ela reterritorializa e retoma os espaços estriados.

Os mapas e fotos da situação descrita são mapeamentos baseados em concepções de Deleuze e Guattari e consistem em mais do que uma representação, já que consideram dimensões e multiplicidades para além de coordenadas espaciais e envolvem as relações socialmente vivenciadas, a temporalidade, performances corporais, regras, conceitos, poder, imagens, afetos, desejos diversos, incluindo os desejos dos pesquisadores.

No capítulo a seguir, apresentamos os aportes teóricos da Sociologia da Criança, fundamentando também nossas concepções sobre a criança, a infância, e a Educação Infantil.

CAPÍTULO 2. Sobre contextos coletivos de Educação Infantil e as perspectivas da Sociologia da Infância.

Tendo como princípio o fato de que os bebês passam a frequentar espaços coletivos e públicos (não familiares e fisicamente distantes das mesmas) ao ingressarem em uma instituição de Educação Infantil, onde realizam encontros, afeições e processos socializantes⁹, utilizamos os aportes teóricos de William Corsaro como fundamentação para a investigação, e os da Sociologia das Crianças como base para as discussões realizadas.

William Corsaro empreendeu pesquisas e estudos que consideram as crianças como atores sociais, como agentes sociais (ativos e criativos) na construção de suas vidas, desviando de concepções que priorizam formas de socialização verticalizadas do adulto para a criança.

Para o autor, as relações entre as crianças possuem formas de viabilidade e socialização a partir dos seus coletivos e de seus grupos de pares, com os quais constroem suas vidas na sociedade de forma participativa.

O pesquisador compreende a infância como um período socialmente construído, uma forma estrutural, uma categoria na qual as crianças habitam como membros, mas na qual não permanecem, são passageiras. Várias gerações de crianças passam por essa estrutura, assim como diversas classes sociais, o que nos permite considerá-la uma estrutura social permanente. “As crianças já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento” (Corsaro, 2011, p. 16), não como um ‘vir a ser’, mas como participantes que se constituem histórica e socialmente. Portanto, elas simultaneamente influenciam e são influenciadas pelas culturas, produzindo-as e não somente recebendo-as passivamente.

⁹ Os processos socializantes podem ocorrer em variados espaços como parques, associações religiosas, entre outros, não referimos o espaço da Educação Infantil como exclusivo destes processos de encontros e afeições.

Os conceitos centrais de Corsaro, decorrentes de pesquisas realizadas inicialmente com o intuito de verificar os processos de socialização de crianças pequenas (Corsaro, 2011), são a reprodução interpretativa e a cultura de pares.

A reprodução interpretativa refuta concepções da psicologia do desenvolvimento, em que as crianças são consideradas receptáculos e procedem restritamente de forma imitativa, por meio da reprodução e repetição. Na concepção do autor, as crianças participam de seus processos de socialização com especificidades do 'ser criança', não de forma espelhada, mas de forma criativa. Elas reinventam novas formas de agir, como seres desejantes e com necessidades, não como um adulto em miniatura ou alguém a ser preparado para o futuro, mas como um sujeito que possui potências e potencialidades, invertendo relações de verticalidades para sentidos horizontalizados de relações e processos de estar no mundo.

De acordo com Corsaro, as crianças criam culturas de pares singulares num processo criativo de apropriação de informações, as quais elas procuram estender e aprofundar para atender aos seus mundos de pares, constituindo a reprodução interpretativa. Assim, as crianças demonstram que não apenas internalizam as mudanças de culturas, mas contribuem com a sua participação partindo de interpretações próprias.

As crianças são, portanto, interlocutoras num mundo adulto, para o qual contribuem e constroem culturas próprias. O termo 'reprodução' remete ao fato delas participarem de um mundo pré-existente e adulto, no qual estão submetidas a processos de inserção e reprodução de sistemas sociais e pelo qual são configuradas como formas reprodutivas. Porém, elas causam impacto sobre essas formas como atores sociais, como protagonistas e agentes, por meio de maneiras distintas e peculiares de agir, compondo o termo 'interpretativo'.

Para Corsaro, no processo de reprodução interpretativa, as crianças se encontram restritas a uma estrutura social existente e participam da reprodução social como fruto de processos históricos e sociais. Elas são afetadas por

essas formações, ao mesmo tempo em que também agem sobre as mesmas de forma dinâmica.

O autor focaliza a promoção da 'agency' das crianças, ou a sua capacidade para agir, para protagonizar, destacando que os ambientes coletivos são aqueles que permitem verificar a ação da natureza humana relacional. Sendo assim, as instituições de Educação Infantil, como organizações de temporalidades e espacialidades coletivas, constituem-se como espaços privilegiados dessas ações.

Barbosa, mencionando Corsaro, ressalta que o desenvolvimento humano ocorre por vias de ações coletivas, cujas transições são produzidas coletivamente e tendem a ser compartilhadas com os outros (Barbosa, 2009). Em suas observações, Corsaro verifica que as crianças apresentam aspectos comportamentais, emotivos e cognitivos continuamente produzidos e partilhados com outros significativos, conformando uma cultura local (Corsaro, 2005, citado por Barbosa, 2009, p. 180).

A partir de vivências e da observação das (e com) as crianças, bem como de diversas exemplificações das pesquisas realizadas, Corsaro compreende que as crianças se utilizam de aportes do mundo adulto, mas se reconhecem como capazes de produzir e transformar o seu próprio mundo. Por exemplo, quando recriam um banco itinerante (Corsaro, 2011, p. 14), produzindo o que o autor chama de 'cultura de pares'.

As pesquisas com observação participante realizadas pelo pesquisador e os seus relatos sobre as mesmas permitem compreender as crianças, não a partir das concepções/interpretações dos adultos, mas como se expressam como atores sociais, em uma dinâmica que parte de dentro. Elas próprias denotam quais são as maneiras pelas quais reinterpretam e transformam, reivindicam, protestam, rompem regras, ou seja, criam culturas próprias que atendem às suas próprias "preocupações", através das interações com os seus pares.

Nessa perspectiva, Barbosa (2009) menciona como as pesquisas vêm demonstrando que as interações (inter-relações) acontecem desde os bebês, que “[...] constroem suas preferências sociais e utilizam uma diversidade de meios de expressão para se comunicar e construir significados compartilhados entre pares” (Barbosa, 2009, p. 182).

A autora cita a pesquisa de Câmera (2006), realizada em um berçário, na qual se verifica relações de contatos corporais entre os bebês, aproximações, movimentações e trocas que evidenciam intencionalidade em realizar contato com o outro, demonstrando crescente atenção ao próximo. As manifestações, expressões, vocalizações e comunicações são utilizadas como instrumentos de interação e de atuação sobre o meio.

A especificidade dos bebês em processo de conhecimento do mundo que os cerca, as suas formas de interação com objetos (criando outras formas de manipulação e de exploração), não podem ser sempre previstas pelos adultos (já “sedimentados” pela cultura do “uso comum/habitual”). Assim, somente a partir da nossa observação e percepção sobre, com e entre os bebês é que podemos verificar as suas explorações e formas de conhecimento e interação com o mundo e com as pessoas que os cercam.

Os bebês interagem e participam do mundo por meio de comunicações e linguagens. Os eventos comunicativos dos bebês são realizados através de grunhidos, movimentos, expressões, trajetos, sorrisos, risadas, gritos, entre outros. É comum a emissão de vocalizações e experimentações com a voz, alternando seu volume, além de choros. Porém, muitos desses eventos são suposições que nós, adultos, fazemos a respeito do que os bebês querem dizer. As formas de comunicação consistem em uma aprendizagem mútua para bebês e adultos, e constituem-se e constroem-se como formas de se estabelecer relações.

Nesse aspecto, Corsaro ressalta a importância da linguagem e da participação das crianças nas rotinas culturais. A língua como um sistema simbólico possui a propriedade de traduzir códigos culturais e se constitui como uma ferramenta nas inter-relações humanas. A linguagem faz parte das

convivências e é gradativamente incorporada e compreendida, contribuindo com as rotinas culturais e vice versa.

As rotinas culturais são elementos fundamentais para o processo de reprodução interpretativa, assim como a linguagem, pois o caráter habitual proporciona aos atores sociais segurança (pela situação conhecida/previsibilidade) e sentimento de pertencimento a um grupo social.

Pelo conforto da repetição e do cotidiano, as rotinas podem proporcionar novos conhecimentos socioculturais, ampliação de repertórios, reconhecimentos e recriações, configurando-se como ricos espaços para a participação e para a reprodução interpretativa.

As rotinas culturais fazem parte da vida humana desde o nascimento. De acordo com Corsaro (2011), a limitação¹⁰ das habilidades da linguagem dos bebês conduz a interação social inicial com os mesmos. “[...] Em consonância com a suposição ‘como se’, [...] são tratados como socialmente competentes (‘como se’ fossem capazes de intercâmbios sociais)”, sendo a plena participação nas rotinas culturais alcançada gradativamente.

Nesse processo, como afirma o mencionado autor, o importante não é que a compreensão compartilhada seja sempre alcançada, que ambas as partes tenham pleno entendimento sobre as brincadeiras, jogos, ações empreendidas, mas que as tentativas persistam tanto do adulto em relação às crianças, como das crianças entre si e em relação aos outros. Para ilustrar tal concepção, Corsaro (2009) oferece o exemplo de um jogo de esconde-esconde¹¹ entre pais e filhos.

De acordo com o pesquisador, ao participar da rotina de jogos, “[...] as crianças aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança

¹⁰ Limitação no sentido da falta de verbalização dos bebês que ainda não aprenderam a falar, levando os adultos a fazer suposições e interpretações.

¹¹ Corsaro cita Bruner e Sherwood (1976) em um estudo sobre a díade mãe e bebê nas brincadeiras de esconder a criança com um pano, por exemplo, identificando quatro fases básicas: (1) contato inicial ou olhar compartilhado, (2) o desaparecimento, (3) o reaparecimento, e (4) o restabelecimento do contato. (CORSARO, 2011, p. 33).

e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis” (CORSARO, 2011, p. 33).

Também é importante ressaltar a existência de conflitos no envolvimento das crianças com os adultos, nas relações entre as culturas de crianças e adultos nas rotinas, uma vez que as crianças estão expostas a muitas informações.

Em paralelo, cito a experiência vivenciada com Janaína (11 meses) em seus primeiros dias de retorno à turma do berçário na unidade de Educação Infantil, após período de férias. Janaína brincava com jogos de encaixe, manuseando as peças. Como professora, tinha expectativas em relação às ações de Janaína, se ela faria encaixes, se montaria algo, se conhecia a forma como habitualmente se brinca com aquele jogo. Ela ainda estava só, pois havia sido a primeira a chegar. Ao notar que havia me levantado para pegar um equipamento para fotografa-la, Janaína correu em minha direção e, antes que eu conseguisse capturar sua imagem, me puxou indicando que desejava ver o aparelho. Ela demonstrou conhecer o equipamento, pela forma como o puxava, sugerindo saber que poderia observar imagens por meio dele.

Não sabemos quais imagens ela desejava encontrar, se percebia que podíamos capturar momentos, ou quais relações ela estabelecia entre as imagens, apenas entendemos que ela desejava ver algo, que sabia que ali encontraria imagens. Uma das auxiliares comentou: “Olha, que esperta!”, pois Janaína demonstrou familiaridade e conhecimentos, informações. Pensamos que provavelmente ela estivesse habituada a ser fotografada e checar as imagens em situações com a família. Tal fato foi confirmado ao final do período, quando comentamos o ocorrido com sua mãe, que afirmou que “ela adora olhar as fotos” em equipamentos como celulares, tablets, computadores, máquinas fotográficas. Mais ainda, “Janaína também sabe brincar com jogos eletrônicos, sendo capaz até de ligar o ‘iPad’ sozinha” (informou a mãe). Manusear e observar imagens em equipamentos eletrônicos fazia parte de suas rotinas na família.

Janaína estava inserida numa cultura familiar na qual equipamentos eletrônicos lhe eram habituais. Após as conversas com sua mãe, nos questionamos se ela desejava ver imagens ou jogar (o que costumava fazer com sua irmã mais velha). Também refletimos sobre como a convivência com a irmã lhe trazia elementos de vivências e conhecimentos demonstrados naquela ação de verificar, de me puxar e de tentar olhar o equipamento. Mais adiante, percebemos que, ao observá-la, outras crianças também vieram verificar e olhar as imagens.

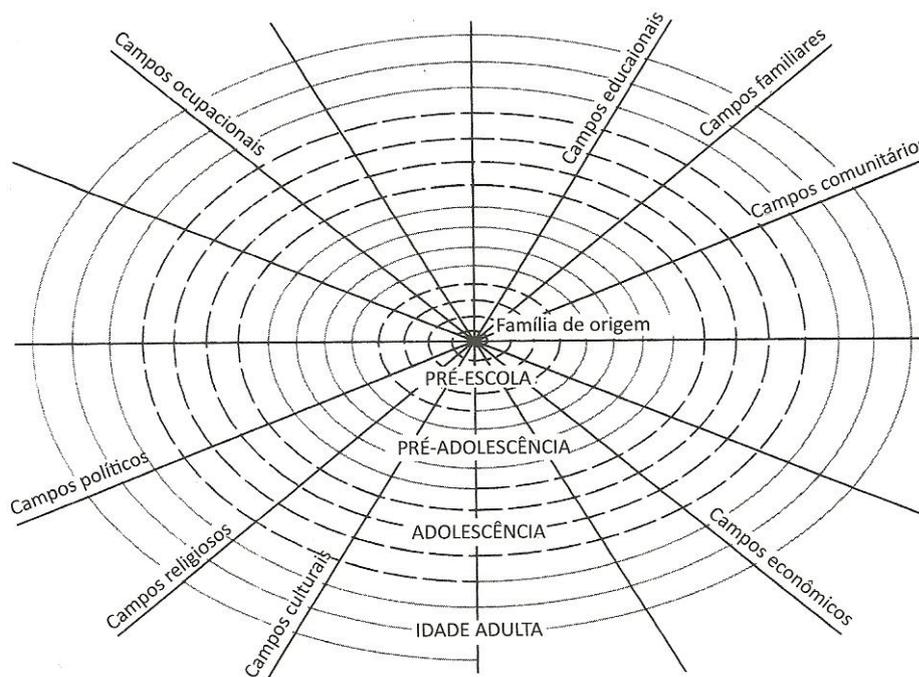
Por algum tempo, sempre que visualizava o equipamento, Janaína corria para ver as imagens, me puxava e vocalizava, não se deixando capturar no momento de sua atividade. Da mesma forma, ela retirava a caneta de anotações das minhas mãos para rabiscar as folhas que disponibilizava. Demonstrando conhecimento sobre equipamentos eletrônicos ou sobre o uso de caneta e papéis nos momentos de rotina (de brincadeiras à escolha), Janaína se mostrava segura e alterava o planejamento da professora a partir das suas reações.

Desde o nascimento, os bebês estão expostos às experiências e vivências a partir de coletivos, de instituições e culturas diferenciadas. Portanto, no decorrer de suas vidas, eles produzem, participam de diferentes rotinas culturais e conseqüentemente, de culturas de pares e da reprodução interpretativa.

A instância nuclear, geralmente as famílias de origem, constitui a primeira vivência das rotinas culturais. É também a partir das famílias e de suas escolhas que as crianças ingressam em outras instituições culturais. Para conceitualizar e ilustrar graficamente a reprodução interpretativa, Corsaro (2011) se utiliza da metáfora das teias de aranhas de jardim (em formato espiral), um modelo que ele denomina de 'teia global'¹².

¹² De acordo com o autor, o importante no modelo da teia é a sua estrutura. Por não se tratar de um modelo fechado, pode ser aplicado a qualquer grupo de crianças, as teias são compostas por números de raios e espirais variados de acordo com as culturas.

Figura 2 - Modelo da Teia Global



Fonte: Corsaro (2011, p. 38)

Na formação das teias, passam braços ou raios que representam locais ou campos, como as diversas instituições¹³ sociais que compõem a teia (vida). Esses raios (ou campos institucionais) se configuram como estruturas estáveis, mas em constante mudança, pelas quais as crianças “tecerão as suas teias” (CORSARO, 2011, p. 38).

No movimento representado pela teia em espiral,

¹³ Campos correspondentes ao familiar, econômico, cultural, religioso, educacional, político, ocupacional, etc.

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda a sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (Corsaro, 2011, p. 39).

Assim, consideramos nesta investigação que pesquisar bebês em contextos institucionais - como a sua inserção na instituição de Educação Infantil - consiste em participar de contextos coletivos, em interagir com outros adultos, bebês, crianças, espaços e objetos. Consiste, portanto, em imergir em rotinas culturais, temporalidades e espacialidades que compõem as redes.

As pesquisas realizadas por Corsaro foram conduzidas por metodologias do tipo etnográficas longitudinais, nas quais o autor se inseria em contextos diversos em instituições de Educação Infantil nos Estados Unidos e na Itália (Módena, Bologna), configurando-se muitas vezes como um adulto atípico, incompetente, como um “igual”, porém, diferente em sua condição de adulto. Isso lhe possibilitou enxergar de dentro do convívio com as crianças a forma como elas se relacionam com o mundo, com as pessoas, com os seus pares.

Para a entrada em campo, o autor destaca a importância de sua estratégia “reativa”, na qual ele escolhia um espaço de brincadeira das crianças, sentava-se e esperava que elas reagissem à sua presença.

Em sua inserção na Itália, sua estratégia resultou em questionamentos por parte das crianças. Decorrido algum tempo, elas passaram a chamá-lo para as suas brincadeiras, indicando que ele havia sido aceito como um adulto entre elas, tendo sido definido como um adulto atípico, pois brincava e permanecia com as crianças, fazia parte do grupo, ao mesmo tempo em que era um adulto.

Pela sua dificuldade com o idioma italiano, Corsaro foi considerado pelas crianças não apenas atípico, mas também incompetente. Em diversas ocasiões, as crianças riam do seu italiano, ao mesmo tempo em que afirmavam que ele sabia comunicar-se com elas (diferentemente de suas professoras). As

crianças riam até mesmo de algumas das informações que ele compartilhava: durante uma visita externa (da escola a um museu), o autor afirmou que os dinossauros que estavam vendo haviam vivido nos Estados Unidos, onde ele morava. Uma das crianças deu risada e passou a repercutir sua fala, contestando-a.

Corsaro acredita que esse fato pode estar relacionado à percepção das crianças de que seus pontos de vista são desconsiderados pelos adultos, e elas reproduzem a ação quando têm oportunidade. Ou seja, elas mesmas enquanto crianças, ao compreenderem uma pessoa como incompetente, desconsideram também suas ponderações.

Ser incompetente e permanecer incompetente nessas ocasiões aproximava o autor das crianças, que tiveram a oportunidade de ajudá-lo a melhorar o seu italiano, de corrigi-lo, deslocando relações de poder e autoridade dos sentidos verticalizados para horizontalizados.

Nas palavras de Ades (2009), a participação etnográfica que Corsaro estabeleceu com as crianças constitui-se num processo e em um “relacionamento espacial” caracterizado como “tendo a ver com a amizade” (Ades, 2009, p. 132).

As pesquisas de cunho qualitativo do tipo etnográficas, com a observação participante, permitiram inserções, aproximações e capturas das realidades das vidas das crianças em ambientes institucionais, como os de educação das crianças pequenas, de forma a revelar a dinâmica dos seus relacionamentos em culturas de pares e a reprodução interpretativa.

Tendo como base para as discussões a perspectiva da criança como protagonista, ou seja, como ator social participante do mundo adulto desde o nascimento, é possível destacar como questão investigadora a identificação de maneiras de se conhecer os bebês e seus mundos *com* e *a partir* deles, partindo do princípio de que, como protagonistas, eles são participantes da vida social e institucional em coletivos na Educação Infantil.

Como os bebês são peculiares nas formas de expressão e manifestação dos sentimentos e ainda não desenvolveram a linguagem verbal, são escassos (porém, crescentes) os campos de estudos e as fontes de conhecimentos e informações a respeito de suas vivências. Assim, nesta investigação, procuramos por meio da metodologia da cartografia mapear os movimentos dos bebês, como forma de captar seus trajetos e conhecer a maneira como se movimentam como atores sociais, em contextos coletivos em um espaço de Educação Infantil.

Diferentemente das crianças que verbalizam e expressam seus pensamentos e questionamentos com a apropriação da linguagem verbal, em muitos aspectos os bebês ainda se apresentam como incógnitas nos processos de suas convivências coletivas e no mundo, tornando-se vulneráveis às interpretações dos adultos e demais pessoas com quem convivem.

Nesse sentido, com o objetivo investigar o protagonismo dos bebês em suas peculiaridades, buscamos uma metodologia capaz de captar a participação dos mesmos em suas inserções/adaptações/movimentos/traçados em contexto coletivo de convivência. Assim, tendo como inspiração a cartografia de Deligny, que oportunizou conhecimentos sobre o “mundo dos autistas” sem que a linguagem verbal representasse um obstáculo, decidimos pesquisar o universo dos bebês por meio de mapas dos seus trajetos e ações.

Esta pesquisa está centrada na abordagem dos bebês como atores sociais efetivos, não passivos, como protagonistas capazes de se exprimir e se expressar de diferentes maneiras, em diversas linguagens, devendo e podendo ser ouvidos, considerados como participantes ativos nas experimentações da vida desde o nascimento.

Nesse contexto, protagonizar o perfil dos mapas constituiu-se como um desafio, já que exigiu a capacidade de descrever, registrar imagens e cenas e compreender contextos destituídos de interpretação, de forma a não suprimir o que de fato querem dizer os bebês.

De acordo com FOCHI (2013),

É neste aspecto que reside um dos principais desafios da pesquisa com crianças pequenas e bebês, já que estas não falam, mas dizem, convocam, anunciam e denunciam. A disponibilidade de estar com os bebês, reconhecendo suas formas de comunicar-se com o mundo fez com que nos deparássemos com a necessidade de pensar esta especificidade de pesquisa (FOCHI, 2013, p. 07).

Na perspectiva da especificidade da pesquisa, entendemos que seria a partir da convivência e interação com os bebês e da captação de imagens que o trabalho seria delineado, tendo como premissa a compreensão dos bebês como autores dos caminhos, “dizeres”, olhares e percursos, enfim, de suas ações. Ao definir que a pesquisa seria uma realização com os bebês e a partir deles, e não somente sobre eles, o estudo os determina como participantes e também agentes da pesquisa.

No interior dessas discussões e, de acordo do TEBET (2013), os bebês ou crianças pequenas com idade entre zero e três anos apresentam condições diferenciadas das crianças mais velhas, requerendo metodologias e aportes teóricos específicos para a compreensão das condições de suas existências.

Considerar os bebês como agentes, desprovido-se de concepções adultocêntricas, perceber os caminhos que desenham, quais trajetos percorrem e por onde transitam, direcionou o trabalho à metodologia cartográfica, que possibilita visualizar e refletir as redes que os bebês integram e formam através das suas participações na instituição de Educação Infantil.

O recorte para a realização da pesquisa em um espaço de Educação Infantil deve-se ao fato de que o mesmo constitui-se como um lugar de convivência coletiva que, ao longo dos últimos anos, tem sido priorizado pelos responsáveis para a permanência das crianças e bebês desde bem pequenos. Some-se a isso o interesse da pesquisadora, que atua como professora da Educação Infantil.

A cartografia baseada em pensamentos, práticas e pesquisas de Deligny foi realizada com a construção de mapas que retratam os locais frequentados pelos bebês dentro da instituição de Educação Infantil.

O método cartográfico seria uma forma ainda que parcial, de não interpretar o comportamento, as ações e movimentos das crianças, mas de identificar e localizar espacialmente os seus trajetos. Os mapas de Deligny eram desenhados pelas 'presenças próximas', como Jacques Lin, citado anteriormente, que frequentava assiduamente os espaços e com quem as crianças também se reuniam. Aqueles mapas compreendiam também um espaço comum que difere da linguagem discursiva e normativa.

Nesse sentido, pelas suas peculiaridades, e como sugere TEBET (2013), adotamos a cartografia como metodologia de pesquisa com bebês.

A cartografia como método de trabalho inverte assim a necessidade de uma reflexão prévia para em seguida agir; antes, ela impede e interdita essa necessidade. Ela é, desse modo, a forma mesma de uma prática que poderia se traduzir em campos políticos, sociais, estéticos e clínicos, mas a cada vez partindo de seu meio, desviando os a priori e premissas; uma prática que, sem dúvida, parte da sua posição para assim poder entender a posição que o observador ocupa e enfim poder deslocá-la (TEBET, 2013, p. 69).

Assumir o papel de pesquisadora, professora, observadora e participante me permitiu visualizar e mapear traçados dos bebês sem que minha presença configurasse uma alteração no ambiente, já que não se tratava de uma “estranha”.

No capítulo a seguir, é descrito o processo de construção do campo da pesquisa com os bebês, a metodologia da cartografia e a análise das informações dos mapas traçados. Ainda, explica-se como se constituíram as diferenças durante a investigação, tendo como parâmetros os conceitos levantados neste capítulo, como a inserção do pesquisador nas relações de poder, sem constitui-se como adulto atípico e adulto incompetente.

CAPÍTULO 3: Sobre a Metodologia.

Constituindo o campo de pesquisa

Antes de apresentar os contornos metodológicos da realização da investigação, fazemos uma breve apresentação da unidade em questão.

3.1. Breve caracterização da unidade

A unidade em que foi realizada a pesquisa localiza-se em uma universidade federal, na região central do estado de São Paulo, ou seja, trata-se de uma unidade de Educação Infantil dentro de uma instituição de ensino superior.

O equipamento foi fruto de reivindicações mobilizadas pela comunidade interna da universidade (docentes, técnicos administrativos e estudantes), num contexto mais amplo em que as creches foram reivindicadas nacionalmente em diversas instâncias.

Documentos registram a formação de uma comissão de estudo para o processo de implantação da unidade em 1978. Os 14 anos que se seguiram até sua inauguração, em 1992, foram acompanhados pela formação de diversas comissões de estudos, planejamentos, plantas, orçamentos e muita luta envolvendo os sindicatos de docentes, de técnicos administrativos, o diretório estudantil e a reitoria da universidade junto ao Ministério da Educação.

Por fim, a administração da universidade e os seus órgãos colegiados assumiram o processo de implantação e funcionamento da unidade, que foi inaugurada em outubro de 1992, acolhendo 73 crianças de dois a cinco anos. Em 1993, crianças de zero a um ano e 11 meses passaram a ser incorporadas, e em 1994 o atendimento foi ampliado também para crianças de 6 e 7 anos.

Como demanda da comunidade interna, até o ano de 2014 a unidade atendia exclusivamente aos filhos de docentes, técnicos administrativos e alunos. Porém, com a implementação da Resolução nº 1 de março de 2011¹⁴, novos integrantes passaram a ingressar na unidade por meio de concorrência por edital público.

No ano de 2013¹⁵, o quadro de funcionamento da unidade era composto por: direção e coordenação administrativa (eleitas pela comunidade); uma pedagoga (efetiva); quatro docentes (efetivos); quatro pesquisadores (com atuação docente); três docentes (CLT); cinco auxiliares de creche (efetivos); uma enfermeira (efetiva); e 14 estagiários. Serviços de nutricionista, cozinha, lactário e limpeza eram prestados por nove profissionais de vínculos terceirizados (CLT).

A unidade organizava os agrupamentos das crianças de acordo com as faixas etárias, atendendo:

- I. Berçário: Contempla as crianças que completam 3 meses até o dia 31 de março do ano vigente;
- II. Grupo 1: Contempla as crianças que completam 1 ano até 31 de março do ano vigente;
- III. Grupo 2: Contempla as crianças que completam 2 anos até 31 de março do ano vigente;
- IV. Grupo 3: Contempla as crianças que completam 3 anos até 31 de março do ano vigente;
- V. Grupo 4: Contempla as crianças que completam 4 anos até 31 de março do ano vigente;
- VI. Grupo 5: Contempla as crianças que completam 5 anos até 31 de março do ano vigente. (Projeto Político Pedagógico, 2013).

No documento do projeto pedagógico, consta um esclarecimento para a manutenção das crianças que completassem seis anos após a data de 31 de março, podendo as mesmas permanecer na unidade até o término do ano vigente.

¹⁴ Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

¹⁵ Quadro sujeito a alterações devido ao provimento de cargos por via de concurso público.

Pedagogicamente, a unidade orientava as propostas de atividades com as crianças por metodologia de projetos, que consistiam em ações de pesquisa e planejamento pedagógico constantes, visando aos interesses das crianças, integrando múltiplas linguagens e compartilhando diferentes experiências.

O Projeto Político Pedagógico da unidade (2013 – 2015) fundamentou-se em legislações para a área, orientações oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), os Parâmetros de Qualidade Infantil, assim como em conceitos de crianças e infâncias e metodologias de práticas pedagógicas que concebem as crianças em suas infâncias como sujeitos históricos, produtores de culturas, com especificidades e necessidade às quais os educadores devem estar atentos.

Especificamente no berçário (2013), a equipe de trabalho era composta por uma professora (efetiva), duas auxiliares de creche (efetivas) e uma estagiária. Até o final do ano, a turma foi composta por uma relação de 10 bebês para quatro adultos.

O requisito mínimo para ocupar o cargo de professor na unidade consistia em ter formação em curso superior de pedagogia, em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação. Para as auxiliares de creche, exigia-se formação em Ensino Médio, enquanto que os estagiários eram remunerados e deviam ser estudantes do curso de pedagogia, devidamente matriculados e aptos a concorrer a jornadas de trabalho extracurriculares de 20 ou 30 horas semanais.

O espaço físico da unidade era composto por uma área construída e por espaços ao ar livre, cercados por alambrado. Abaixo, fazemos uma breve descrição dos espaços por onde as crianças e bebês circulavam, priorizando nos mapas apenas os espaços de maior frequência dos mesmos.

O acesso ao prédio se dava pelas portas central, lateral (do saguão), de serviço e por dois portões da área externa, sendo que a entrada das crianças e pais ocorria preferencialmente pela porta central. Esporadicamente, quando

havia a necessidade de manutenção ou outro contratempo, essa entrada era alterada para a porta lateral.

Ao adentrar a unidade pela porta central, deparava-se com a área administrativa à esquerda, composta pela sala da coordenação pedagógica, secretaria, sala da direção, sala dos professores, banheiros feminino e masculino e sala de espera; à direita, vislumbrava-se uma área restrita aos profissionais, com banheiros, copa, cozinha, lavanderia e acesso para a porta de serviços.

Da porta central, avistava-se um saguão com mesas e cadeiras onde eram realizadas refeições e diversas outras atividades com as crianças, cujo espaço poderia ser adaptado conforme a programação. Um corredor à direita dava acesso a cinco salas onde funcionavam o Grupo 4, a sala de brinquedos (depósito), o Grupo 5, a sala multiuso e a sala de almoxarifado. Entre as salas dos Grupos 4 e 5 e a sala de brinquedos havia um banheiro coletivo para as crianças. As salas dos Grupos 4, 5 e multiuso dispunham de portas que davam acesso para a varanda e para o parque externo da unidade.

No parque externo (ou 'parque grande', como era usualmente chamado), havia brinquedos de madeira e de plástico, além de uma área coberta. De volta ao saguão, seguindo para a direção esquerda, havia um acesso com rampa para o lactário, as salas dos grupos do berçário, dos Grupos 1, 2 e 3, e outra sala de brinquedos (depósito).

Na estrutura das salas dos Grupos 2 e 3 havia banheiros conjugados, com espaços específicos para banho, trocas, pias e vasos sanitários. O Grupo 1 possuía, além de banheiro com trocador, pias e vasos sanitários, e outra sala conjugada para área de descanso e sono. Ao lado da rampa de acesso para essas salas, localizavam-se a sala da enfermagem e uma sala de sono e descanso, que podia ser utilizada por qualquer criança da unidade.

O espaço do berçário era composto por cinco ambientes: uma sala de amamentação (logo na entrada), mobiliada com três poltronas, três pufes e um banheiro de adulto; uma sala de atividades (denominada nestes escritos como

‘sala do espelho’), com seis cadeiras de alimentação, espelho, barra fixa em uma das paredes laterais para estimulação do andar/sustentação, uma pia/bancada com armários embutidos (acima e abaixo da pia); uma sala de sono com cinco berços, colchões, carrinhos; uma sala para banho e trocas (conjugada à sala de sono), com bancadas (paralelas) para trocas de fraldas e roupas e banheiras para os banhos; e um espaço externo denominado ‘varanda’ (acessível pela sala do espelho), com um balanço de dois lugares (fixado no chão), cercado com grades de ferro, contornados por barras de sustentação/apoio.

Assim como a sala do espelho, as demais salas do mesmo piso ofereciam acesso, por meio de portas e portõezinhos, para a varanda e área externa (denominada ‘parquinho’).

Com uma breve descrição da unidade em sua infraestrutura física e humana, detalhamos, a seguir, como se desenrolou o processo de pesquisa com os bebês envolvendo a equipe, professora/pesquisadora e os espaços.

3.2. Contornos Metodológicos

O campo de estudos sobre a vida dos bebês em espaços coletivos - como a instituição de Educação Infantil - pela metodologia da cartografia oferece um amplo caminho a ser desvendado, tanto no que diz respeito à produção de conhecimentos que compreendem as vidas dos bebês nesses ambientes, como no sentido de pesquisar essas vidas.

A entrada em campo, o início das atividades como docente do berçário e como pesquisadora com os bebês, enfim, o percurso como um todo trouxe momentos simultâneos de conhecimento, aprendizagem, ajustes, reflexões e percepções. Todo o contato entre os bebês e a professora/pesquisadora, com a equipe e instituição foram se afinando dia a dia.

Como professora e pesquisadora componente da equipe com interesses investigativos, procurei integrar a observação participante às rotinas diárias, buscando exercitar o olhar sobre os bebês mais como percepção e menos como interpretação. Como aprimoramento da escuta dos bebês, me permiti observar suas interações com as pessoas, com os seus pares, com o espaço, objetos, com os diferentes membros da equipe com os quais estavam habituados, sempre tentando identificar quais recursos de comunicação e ferramentas de diálogos eles utilizavam. Enfim, procurei aprimorar olhares e percepções acerca dos seus processos de conhecimento do mundo.

A pesquisa não focou a prática pedagógica, a análise ou avaliação institucional, mas sim os conhecimentos, relacionamentos, interações, ações e movimentos dos bebês em convivência nos espaços coletivos, como participantes, informantes de suas vidas, como atores sociais.

[...] as crianças são atores sociais e informadores de direito próprio e a infância é uma característica estrutural em todas as sociedades; não é meramente o período inicial do percurso de vida (Hardman, 1973; James, 1998; Qvortrup ET al; 1994. In: Hendrick, 2005, p. 31).

No processo de pesquisa e docência, a professora que se constituiu também em pesquisadora foi participante da vida diária desses bebês num contexto bem particular, pois pôde acompanhar e compartilhar vários momentos de suas vivências e experiências de forma completamente espontânea¹⁶, tendo oportunidade de captar diversos momentos de seu cotidiano durante todo o ano de frequência.

¹⁶ Considerando que a presença de um pesquisador já pode significar uma alteração no ambiente de investigação e que a docente se constituiu também como pesquisadora, ressaltamos que essa possível alteração foi inexistente nos ambientes e relações estabelecidas e, por isso, constituíram-se em completamente espontâneas.

Ainda que se esperasse que os bebês chorassem¹⁷ no início das atividades, os questionamentos sobre a capacidade de se conciliar os papéis de docente e pesquisadora vinham à tona. A todo tempo, se pensava em como os papéis poderiam ser conciliados na prática do dia a dia. Como acolher e confortar os bebês? Seria uma questão de tempo e de estabelecimento de vínculos, de laços de confiança e estabilidade? Ao mesmo tempo, era preciso refletir sobre como saber olhar para todas as situações e identificar aquelas que deveriam ser destacadas.

Vale ressaltar, como afirma Christensen e James (2005), que

Como em todas as pesquisas, o que é importante é que a escolha dos métodos particulares para uma parte da pesquisa seja apropriada aos grupos envolvidos, aos seus contextos sociais e culturais e aos tipos de investigação que foram pensados (Christensen e James 2005, p. XIV).

Nesse sentido, a exemplo de Corsaro, compreendemos que a pesquisa do tipo etnográfica longitudinal¹⁸ com observação participante seria a mais propícia para a investigação em questão, já que permite o acompanhamento e imersão no “mundo dos bebês”, conciliando os papéis de docente e pesquisadora.

A respeito da importância dos estudos de campo, das relações de aproximação, de observação intensiva no ambiente natural, Bussab e Santos (2009) ressaltam que:

¹⁷ É relativamente comum que algumas crianças e bebês chorem no ingresso ou em momentos de despedida dos familiares. Nesse caso específico, não conhecíamos os bebês, assim, não estávamos certas das reações dos mesmos nos momentos de chegada ou de permanência na instituição. Supúnhamos que os bebês poderiam chorar por estranhar a equipe, ou mesmo devido à separação dos familiares. Pela experiência na Educação Infantil, temos visto que na formação das turmas do berçário há muitas manifestações de choros em momentos de despedida, especialmente durante as primeiras semanas na instituição.

¹⁸ Com longa duração, que pode ser de um ano com possibilidades de retorno, como as realizadas por Corsaro em Módena (1996-2001), ou em Bologna (1983-1986), na Itália, relatadas em Corsaro (2009).

A observação em situação natural possibilita ao pesquisador obter informações acerca de características do comportamento e seus determinantes que seriam de difícil, ou até mesmo impossível, acesso através de outros meios, além de propiciar o estudo de comportamentos que não seriam viáveis de serem produzidos experimentalmente (PRETZLIK, 1994, citado por BUSSAB E SANTOS, 2009, p. 108)

Nessa perspectiva da imersão e da observação participante e ativa, destaca-se a relevância do fato de que ao pesquisador cabe fazer alguns recortes, interpretações, participações, envolvimento, porém, o conteúdo da investigação é gerado a partir das próprias fontes investigadas, em contextos que provêm “de dentro”.

Desta forma, partindo de dentro, realizamos recortes que compreendem, de acordo com Bussab e Santos, apreensões e representações da realidade transcritas em mapas por cenas e episódios, compreendendo que a apreensão da realidade, “[.] requer entendimento dos comportamentos significativos e implica necessariamente seletividade guiada por esse entendimento e pelos objetivos da investigação” (BUSSAB E SANTOS, 2009, p. 108).

É importante ressaltar também a importância da conjugação da sistematização dos contextos à realização da observação por meio de descrições, análises, reflexões, captura de imagens e gravações, registros em diários de campo, assim como à orientação de quadro teórico em torno do qual a realidade e a pesquisa possam se organizar.

Para Corsaro, “[...] a validade das representações abstratas do comportamento humano deve se basear na realidade estabelecida com a observação e análise disciplinadas” (CORSARO, 2009, p. 83). Assim, o autor elenca as principais vantagens da abordagem etnográfica para a obtenção dos dados empíricos:

1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específico aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para análise apurada repetida, assim como, [...] três características-chave: [...] 1) sustentável e comprometida; 2) microscópica e holística; 3) flexível e autocorretiva (Corsaro, 2009, p. 84).

A pesquisa etnográfica sustentável e comprometida é uma investigação que tem a duração de meses ou anos e requer que o pesquisador esteja imerso como observador participante. Essa participação envolve uma aproximação e inserção como membro do grupo¹⁹, o que lhe permite compreender os cotidianos, as rotinas, valores, crenças, linguagens, sistemas simbólicos, enfim, os contextos que permeiam os ambientes dos grupos.

O autor se remete a Geertz (1973) para referendar o quesito microscópico e holístico como uma característica que diz respeito ao tempo e atenção das observações e participações, frequentemente ligado a:

[...] aspectos micro e corriqueiros da vida diária daqueles que estão sendo focalizados no estudo ... os etnógrafos devem estar fundamentados na acumulação das especificidades do cotidiano e nas reflexões dos participantes sobre elas (CORSARO, 2009, p. 85).

Essas observações devem ser acompanhadas por descrições a que Geertz designou “descrição densa”, superando as descrições superficiais (CORSARO, 2009, p. 83). Como ilustração, o autor oferece o exemplo de dois meninos que contraem rapidamente a pálpebra do olho direito, destacando que

¹⁹ Ressalta-se a importância de acesso ao grupo como requisito para fazer parte do mesmo. De acordo com o autor, o pesquisador necessita, antes, ser aceito pelo grupo. Para obter esse acesso, em suas práticas de pesquisa Corsaro faz uso de método reativo que consiste em posicionar-se em local estratégico frequentado pelo grupo e observar, aguardando que as próprias crianças o abordem com questionamentos ou conversas (CORSARO, 2011).

a descrição dessa ação não poderia ater-se apenas seus aspectos físicos, mas deveria procurar compreender o contexto em que o comportamento ocorre, “os códigos de comunicação socialmente estabelecidos” e de onde eles derivam. “[...] É necessário não apenas examinar ações microscopicamente, mas contextualizá-las holisticamente, de forma a descrever com sucesso o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores” (CORSARO, 2009, p. 86).

A terceira característica difere das pesquisas de cunho positivista e experimental, cujos procedimentos e hipóteses são testados e estabelecidos a priori. A pesquisa etnográfica não é prescritiva e questões iniciais podem ser modificadas ao longo do processo de investigação.

Para exemplificar essa característica, o autor se remete ao princípio das suas pesquisas e ao arcabouço teórico que o direcionou para junto das crianças. Porém, seus dados e observações da realidade os levaram a novas construções, novas descobertas, reflexões e encaminhamentos sobre o processo de socialização das crianças.

A autocorreção constitui-se como um recurso que permite que os erros metodológicos iniciais possibilitem a revisão dos procedimentos, a procura por novas e melhores formas de adaptação às demandas específicas do campo.

Assim, a flexibilidade e a natureza autocorretiva abarcam não apenas as questões de pesquisa e a coleta de dados, mas também a própria análise dos dados.

A análise interpretativa é geradora de teoria, mas, porque o critério de direcionamento é o de validade cultural, as categorias prescritivas não são predeterminadas, e sim, derivadas de um processo de divisão, classificação e avaliação interativas. Isto não significa que o etnógrafo empreende a organização dos dados sem um esquema ou arcabouço analítico inicial. O que é buscado é um equilíbrio entre estrutura, guiada pelo problema de pesquisa, e flexibilidade, guiada pelo objetivo de entender o ponto de vista do informante (CORSARO, 2009, p. 87).

Algumas proposições de Corsaro para a realização de pesquisas etnográficas, no entanto, não puderam ser adotadas nesta investigação, uma vez que a docente se constituiu como pesquisadora em seu ambiente de atuação. Dessa forma, não foram configuradas a concepção de adulto atípico e as formas reativas de acesso e aceitação da presença do pesquisador.

Porém, como afirma Tebet (2013), Corsaro não se remete aos bebês quando realiza seus estudos e pesquisas sobre a cultura de pares, menciona apenas que eles estão inseridos em rotinas culturais desde muito cedo e defende que “não é possível falarmos deles como um grupo, uma unidade geracional ou coletividade específica” (TEBET, 2013, p. 127), indicando a necessidade de pesquisas empíricas capazes de subsidiar outros debates sobre as condições específicas dos bebês:

[...] os bebês estão mais envolvidos na construção de teias de relacionamentos, de agenciamentos e afetos que na construção de culturas, pois, a ideia de cultura relaciona-se à ideia de uma coletividade que compartilha de uma identidade cultural comum, o que não é o caso dos bebês (TEBET, 2013, p. 128).

Nesta investigação, seguimos imersas em campo com os bebês, buscando observar e descrever as redes de relações tecidas por eles cotidianamente, por meio de registros diários, fotografias, filmagens e transcrições cartográficas expressas em mapas.

O registro do cotidiano das atividades por meio de fotos e de filmagens era usualmente realizado na instituição como forma de documentação pedagógica e acompanhamento das ações das crianças. No caso do berçário, também foram efetuados registros no ‘diário da turma’, um caderno com folhas em branco, sem pautas, preenchidas diariamente conforme o desenrolar das práticas.

Destacamos, nesse sentido, a importância teórica e metodológica de se documentar formalmente a história do processo investigativo em estudos etnográficos, ainda que a investigação não se enquadre totalmente na abordagem mencionada. Compreendemos que a documentação integra os atos de realizar, distribuir, refletir e analisar a investigação em curso, e assim, procuramos incorporar as questões metodológicas às práticas, como discussões de coleta de dados em estratégias de análise e reflexão (Corsaro e Molinari, 2005, p. 211).

Considerando a perspectiva de documentar a história do processo investigativo, esclarecemos que os registros em mapas ocorreram fora do horário do expediente, após os acontecimentos e com base nos registros de fotos, memórias e diário.

A princípio, o contorno dos mapas foi um grande desafio e um dilema, pois desejávamos que os mesmos fossem apresentados nos moldes dos mapas traçados por Deligny (2013), artísticos, “rústicos” e informativos. Depois, pensamos em opções como utilizar recursos como AutoCad²⁰ e solicitar o auxílio de arquitetos para elaboração de projetos dos espaços a serem retratados nos mapas, porém, constituíam-se em uma forma de trabalho diferente daquela adotada por Deligny e sua equipe, que desenhavam sobre mapas-guia e à mão livre²¹.

As primeiras tentativas de acompanhar os trajetos dos bebês que caminhavam resultaram em uma grande bagunça de tracejados, pois os movimentos variavam em questão de segundos. Assim, os primeiros mapas foram uma grande frustração, repletos de tentativas e construções, reflexões e novos planejamentos e orientações.

Em um momento de orientação, me chamou a atenção a afirmação de que realmente seria impossível expressar a rotina de todo um período para

²⁰ Trata-se de um software utilizado por áreas como arquitetura, design de interiores, engenharias e ramos da indústria para a elaboração de peças, espaços, etc, em dimensões bi e tridimensionais, como um recurso para visualização.

²¹ Termo para designar um desenho ou pintura de formas totalmente manuais.

todos os bebês, mas poderíamos destacar momentos específicos. Desta forma, comecei a pensar em episódios, ações, atividades e cenas coletivas ou individuais que poderiam constituir os mapas. Estes, por sua vez, ora poderiam ser individuais, ora coletivos, com a possibilidade de serem sobrepostos.

Os mapas foram inicialmente desenhados em folhas de papel sulfite A4. O primeiro mapa-guia foi desenhado à mão livre pela pesquisadora e continha na mesma folha todos os ambientes que compunham o berçário, os mobiliários fixos da sala de espelho, da sala de sono, do banheiro, das trocas, da sala de amamentação e da varanda.

Os mapas-guia consistem em folhas sobre as quais outras folhas são sobrepostas para desenho dos trajetos. As folhas de papel sulfite brancas não se mostraram adequadas para a tarefa, uma vez que a transparência foi insuficiente para realizar desenhos de sobreposição.

Frente às dificuldades para a sobreposição e inspirada pelos escritos e prática de cartografia de Deligny, experimentei folhas de papel vegetal, propício para sobreposições, mas que não se mostrou apropriado para reproduções em exemplares, como explicado mais adiante.

A priori, tentei reproduzir a forma de trabalho de Deligny e seus colaboradores, que realizavam os traçados no local e no momento dos acontecimentos. Nos primeiros dias de frequência das atividades, tentei realizar os registros em meio às crianças, sentada junto às mesmas em frente ao espelho (na sala do espelho). Porém, assim que me percebeu segurando o diário e a caneta, Janaína a retirou de minhas mãos e passou a rabiscar a folha em branco, demonstrando conhecer as funções daquelas ferramentas, virando e desvirando a caneta enquanto riscava, experimentando o lado pelo qual saía tinta. Deixei que desenhasse por um tempo e decidi que realizaria os registros em outra ocasião. Por causa da atitude de Janaína²², porém, passamos a

²² Janaína inseriu uma nova rotina cultural a partir de suas ações que, por sua vez, refletiam jogos, brincadeiras e atividades realizadas com sua família. Como afirma Corsaro (2011), “Aprendemos não somente sobre potenciais resultados, mas também sobre como as crianças participam e contribuem para a criação de suas próprias infâncias nas famílias” (Corsaro, 2011, p. 103).

inserir na rotina das crianças atividades de desenho com papéis e giz de cera colorido.

Percebendo que os mapas ficariam mais objetivos com a separação dos diferentes ambientes em folhas individuais, passamos a representar os espaços conforme eram ocupados pelos bebês. Ao usar toda a folha de papel sulfite para representar apenas o espaço da sala do espelho ou da varanda, especificamente, garantimos maior clareza na visualização dos trajetos e ações dos bebês.

Como mencionado, alguns mapas foram elaborados individualmente para cada uma das crianças, enquanto outros traziam a representação de um grupo de bebês em atividade. Primeiramente, empreendemos experimentações para visualizar os movimentos e sobreposições. Notamos, por exemplo, a preferência dos bebês por se direcionar para a varanda quando o portãozinho se encontrava aberto.

Diversos momentos da rotina dos bebês poderiam ser representados, inclusive os de repouso (sem movimentação), através da reprodução de movimentos e expressões. Inúmeras informações poderiam ser representadas nos mapas e revelar dados. Nesta pesquisa, porém, investimos em recortes e destaques que representassem as teias de relacionamentos, de afetos, de vontades e desejos expressos.

Desta forma, destacamos trajetos e sentidos direcionados pelos bebês com legendas e descrições informativas (considerações relevantes acrescentadas por ocasião da banca de qualificação), procurando cartografar também as ações, reações, expressões, vocalizações, olhares e demais ações dos bebês.

Os mapas apresentados nesta tese simbolizam as tentativas dessas representações. São versões quase rascunhadas de diversos outros mapas e investidas, buscando a construção de uma linguagem que tornasse possível captar a forma como os bebês tecem as suas teias de relacionamentos e experimentam o mundo, tanto individualmente quanto em espaços coletivos de

convivência, como é o caso da instituição de Educação Infantil onde se realizou a pesquisa.

Para a realização do exame de qualificação, os mapas foram apresentados em folhas de papel vegetal soltas²³ e agrupadas em pastas, de acordo com os episódios. Para possibilitar a sobreposição e o manuseio “livre” dos mapas, cada episódio estava acompanhado de legendas das ações, objetos, e movimentos dos bebês pelos espaços.

As fotocópias em papel vegetal são propícias às sobreposições e desenhos dos trajetos. Porém, a textura delicada do papel tornou trabalhoso o processo de impressão e fotocópia, pois a folha poderia ser “engolida” pela máquina. Os mapas-guia foram digitalizados e, em seguida, impressos. Para a elaboração final da tese, acatei a sugestão da banca de qualificação de apresentar os mapas em papel sulfite e encadernados, a fim de evitar que as folhas fossem perdidas ao serem manuseadas.

Integramos a cartografia, fundamentada em Deligny, como uma forma de linguagem, ou seja, uma metodologia que dá atenção às especificidades dos bebês, inclusive as comunicativas, como afirma Christensen:

[..] da linguagem, aos seus significados conceituais e às suas ações, para obter uma imagem das interações sociais e das ligações entre pessoas, conhecendo diferentes códigos de conduta e de comunicação (Christensen, 2005, p. XIX).

Os mapas se constituíram como meio de adotar e captar práticas relacionadas aos interesses e rotinas dos próprios bebês, visando a

²³ Não encadernadas. Apenas as pastas referentes a cada um dos episódios estavam encadernadas.

[...] compreender melhor a infância e representar uma imagem fiel da vida diária das crianças, necessitamos poder explorar com as nossas metodologias aquilo que é comum e aquilo que é diverso na sua experiência social através do tempo e do espaço (Christensen, 2005, p. XIX).

Nesse sentido, de forma quase autobiográfica, exponho como se fundiram as construções metodológicas, as construções dos mapas e o processo de pesquisa no dia a dia das covivências.

Por tratar-se de pesquisa empírica envolvendo seres humanos, um projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos²⁴ da universidade em que foi realizada a investigação. Após avaliação da unidade de Educação Infantil e do referido comitê, a realização da pesquisa foi aprovada mediante assinatura, ciência e consentimento do responsável legal, em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O processo de participação dos bebês poderia ser interrompido pelos responsáveis a qualquer tempo, e as identidades dos mesmos foram preservadas por meio de nomes fictícios, resguardadas as publicações de quaisquer imagens.

Os relatos de descrições a seguir são apresentados em primeira pessoa, uma vez que se referem a práticas, reflexões e percepções pessoais, e entrelaçam conhecimentos práticos e teóricos, pesquisa e docência em relações particulares de descobertas e construções.

Para as descrições das ações e legendas dos mapas, adotamos as nomenclaturas PP para professora/pesquisadora, AXL²⁵ e AXB para as auxiliares de creche e E para estagiária.

²⁴ Resolução CNS 196/96.

²⁵ AX refere-se à abreviação do cargo de auxiliar de creche e L à inicial do nome, assim como AXB.

3.3. O desenrolar da pesquisa

Apresentamos um breve relato do processo de adaptação e início da formação do grupo do berçário e das rotinas do mesmo, de forma a ilustrar o funcionamento da instituição e constituições dos mapas disponíveis no Capítulo 4.

A rotina dos bebês durante o tempo de permanência na instituição era basicamente estruturada em: acolhimento com brinquedos na sala ou na varanda (dependendo da variação climática e do tipo de brinquedos selecionados); lanche de frutas (às 8h30); brincadeiras dirigidas com momentos de troca e de sono para aqueles que manifestassem a necessidade de descanso (alguns bebês não conseguiam se alimentar bem caso não descansassem); refeição (às 10h30); brincadeiras; e despedida da equipe para retornar aos responsáveis.

Antes ou depois do horário do lanche de frutas, era comum que formássemos rodas cantadas acompanhadas de flauta transversal, pois a turma manifestou bastante interesse em participar das canções utilizando instrumentos de percussão.

A rotina dos bebês permitia alterações, desde que previamente planejadas e em consonância com a programação estabelecida, ou seja, desde que não gerassem variações significativas no horário das refeições. Dessa forma, realizamos passeios a pé com os bebês acomodados em carrinhos, passeios de ônibus (circular interno) pela universidade, fizemos visitas ao parquinho, pinturas com tintas comestíveis (corantes extraídos de frutas, como tinta de beterraba), e promovemos a integração dos bebês com outras turmas da unidade, convidando as mesmas a participar das rodas cantadas.

O processo de adaptação da turma do berçário foi iniciado pela pesquisadora (professora da turma do berçário), bebês e equipe de trabalho no dia 11 de fevereiro de 2013.

A equipe contava com duas auxiliares de creche que acumulavam mais de dez anos de experiência em turmas de berçário e Grupo 1. O processo de adaptação dos bebês na unidade foi acompanhado pelos profissionais²⁶ e responsáveis²⁷ por meio de uma inserção gradativa, conforme a reação de cada bebê. Assim, durante os primeiros dias de frequência, os responsáveis permaneceram na sala junto com seus bebês.

As atividades de adaptação foram iniciadas com dois bebês de dez meses de idade que já haviam frequentado a turma do berçário no ano anterior: Alice e Janaína. Sua permanência havia sido acordada entre seus responsáveis e a equipe administrativa e pedagógica da unidade. Quando completassem um ano e 11 meses (o que ocorreria no mês de maio), elas seguiriam para o Grupo 1.

A primeira semana de trabalho foi destinada à readaptação destes dois bebês, que já conheciam as duas auxiliares de creche (AXL e AXB) desde o ano anterior. Assim, a começar do primeiro dia de frequência (apesar do período das férias), os bebês demonstraram familiaridade ao entrar e permanecer no grupo, sem manifestar choros e estranhamentos²⁸, brincando, alimentando-se, relacionando-se entre eles, com os espaços e com os adultos.

Minha primeira observação foi a de que os bebês não choraram ao se despedir de seus responsáveis. A equipe ponderou que a situação poderia ser decorrente do fato deles terem reconhecido AXL e AXB como adultos de referência, assim como o ambiente com o qual haviam convivido no ano anterior; ou, ainda, porque simplesmente não havia razão para que chorassem.

²⁶ Professora, pedagoga, auxiliares de creche.

²⁷ Pai, mãe, avós, amigo próximo. O acompanhamento durante o período da adaptação é previamente combinado entre a equipe e os responsáveis, no momento de entrevista de ingresso da criança.

²⁸ Muitas vezes, na ocasião da despedida dos familiares, as crianças e os bebês choram, principalmente depois de um período de férias. Geralmente, os profissionais estão preparados para essas ocasiões, no entanto, nenhum dos bebês manifestou reação de choros ou outro desconforto aparente em sua chegada. Prevendo possíveis estranhamentos, ficou combinado em reuniões prévias de planejamento que AXL E AXB recepcionariam os bebês durante a semana de retorno à instituição.

Sobre o processo de inserção, o Projeto Político Pedagógico da unidade indica que:

A inserção e adaptação também são vivenciadas pelos familiares à medida que vão construindo laços de confiança com a instituição e se inteiram do trabalho desenvolvido com seu filho na Unidade (Projeto Político Pedagógico 2013-2015).

Nesse aspecto, percebi que os responsáveis, no retorno às frequências de seus bebês na unidade, externavam uma aparente despreocupação, demonstravam já ter estabelecido conhecimento e vínculos suficientes para deixá-los na instituição com tranquilidade.

Já a adaptação dos novos bebês ao berçário foi acompanhada pelos responsáveis, que permaneceram na sala durante os primeiros dias de frequência, conforme sua própria necessidade e conforme a necessidade de cada bebê, como exemplificado e mapeado pelos mapas de Elisa²⁹.

A primeira a integrar a turma foi Elisa (de quatro meses). No primeiro dia, por orientação da unidade e de acordo seu Projeto Político Pedagógico, a mãe permaneceu na sala com Elisa e com a equipe durante uma hora.

No terceiro dia, Elisa permaneceu na instituição por 3 horas e 45 minutos, sendo que a mãe se ausentou³⁰ a partir da segunda hora. Porém, no momento da mamada, Elisa chorou muito quando lhe foi oferecido leite³¹, esticando os braços e pernas. Ao notar que Elisa recusara o leite no copinho, passamos a oferecê-lo em diversos recipientes e situações: chuquinha,

²⁹ Figuras 4, 5 e 6 (Mapas 1 e 2).

³⁰ Por necessidades pessoais da mesma, que alegou que Elisa “se comportou muito bem” no dia anterior.

³¹ Leite materno, deixado por sua mãe pela manhã e oferecido em copinho de vidro, de acordo com orientação da enfermeira da unidade. No momento da entrevista que antecede o ingresso do bebê, foram esclarecidos os procedimentos de oferta de leite materno.

mamadeira, colher, com ela no colo de AXL, de AXB, da professora, da enfermeira. Entretanto, Elisa chorou em todas as oportunidades. Quando sua mãe chegou³², ela ofereceu seu leite da mesma forma como havíamos feito na unidade, mas Elisa chorou invariavelmente. Por fim, ofereceu-lhe o peito, momento em que o bebê parou de chorar e, soluçando, mamou. A mãe comentou, em seguida: “ela é mesmo muito geniosa!”.

Com esta situação, passamos a refletir sobre o comportamento de Elisa em relação à mamada, pois ela não havia chorado até o momento em que lhe oferecemos leite. Várias hipóteses foram levantadas: ela poderia não estar com fome; sentiu a falta da sua mãe; estranhou o copinho; pode ter se assustado e, assim, passado a recusar todas as demais ofertas; ela só queria mamar no peito e impôs a sua vontade. Não havendo conclusões e sem a perspectiva de qualquer confirmação por parte do bebê, demos seguimento às adaptações, convivências e aprendizagens.

Elisa certamente estava experimentando novas rotinas, conhecendo novas pessoas, novos espaços, vivenciando estar longe da mãe pela primeira vez. Portanto, muitos fatores poderiam ser desencadeadores do choro intenso e, para amenizar a sua adaptação, combinamos que a mãe viria nos momentos de mamada para oferecer o peito à Elisa.

O campo de pesquisa com bebês ainda é escasso e se constitui como um desafio. Porém, há um movimento crescente de busca por conhecimento e, conseqüentemente, um número cada vez maior de pesquisas envolvendo a vida dos bebês em aspectos que vão além de questões fisiológicas, biológicas e desenvolvimentistas.

Trata-se de um campo com muitas particularidades, principalmente porque os informantes (participantes da pesquisa) não verbalizam nada ou muito pouco, representando um campo metodológico que requer mais pesquisas e produção/construção de conhecimentos.

³² Durante as tentativas de oferecer leite à Elisa, a administração da unidade telefonou para a mãe e solicitou que ela retornasse o mais rápido possível.

De acordo com Corsaro (2005, p. 192), a perspectiva da investigação tradicional está focada no desenvolvimento individual da criança, compreendendo-a como incompleta, imatura, em direção à competência adulta, ou seja, em aspectos marginalizantes do ser criança. Por outro lado, na perspectiva do autor, salienta-se a importância da ação coletiva, da estrutura social, das crianças como produtoras de culturas, como atores sociais que são influenciados pelas experiências sociais individuais e coletivas e que influenciam as mesmas, em movimentos de inter-relações culturais constantes.

Em relação à maior incidência de pesquisas com crianças que possuem capacidades comunicativas para se constituírem como informantes, atores sociais e participantes, consideramos o que afirmou James:

Com que frequência os investigadores escolhem um grupo etário simplesmente porque sentem que as crianças terão 'idade suficiente' para participarem efetivamente no processo do investigador, mais do que porque aquela determinada idade, naquela determinada sociedade, as crianças partilham uma experiência social particular, mais do que simplesmente uma experiência de desenvolvimento? (James et al; 1998: 174, citado por: Christensen e James, 2005, p. 172).

A experiência social de ser bebê e frequentar um espaço coletivo de Educação Infantil é um contexto social no qual muitos bebês têm sido inseridos, vivenciando experiências e provocando demandas e modificações em âmbitos políticos, econômicos e sociais.

Historicamente, as primeiras instituições destinadas a crianças pequenas no Brasil foram originariamente equipamentos assistencialistas de cunho higienista. Construídas a partir das lutas das mulheres por direitos trabalhistas e por ações dos movimentos feministas, as creches foram se ampliando e se configurando como espaços de cuidado e educação.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Educação Infantil, composta pelas creches que atendem a faixa etária

de zero a três anos e pelas Pré-Escolas (quatro a cinco anos), passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. Posteriormente, em 2013, foi estabelecida a Lei nº 12.796, que adequou a legislação anterior à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que institui a obrigatoriedade da oferta de educação básica a partir dos quatro anos de idade.

No decorrer dos anos e de acordo com os contextos históricos, a educação das crianças pequenas deixou de ser assistencial e centralizada nos cuidados, para cuidar e educar. Frequentar as unidades deixou de ser um direito da mãe trabalhadora para ser um direito da criança, configurando avanços da política pública educacional em favor das crianças.

Nesse contexto, creches públicas destinadas aos filhos e filhas de trabalhadores eram inicialmente espaços que se impregnaram de fortes concepções, como a de que aquele era um espaço de cuidado para crianças pobres, onde predominavam as relações de cuidados como higiene e alimentação, e de que tal trabalho deveria ser realizado por mulheres carinhosas, “um pouco mãe ou um tanto tia”. Ao longo do tempo, tais concepções (ainda presentes) desencadearam relações de desqualificação do profissional da Educação Infantil, que se intensificam quanto menores são as crianças e bebês.

De acordo com DELGADO e NORBERG (2013), citando KOHAN (2003 e 2004),

a infância tem sido associada a uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento, como minoridade. Entendemos que a metáfora da minoridade também produz marcas nas representações que circulam o trabalho das professoras e auxiliares dos berçários. Uma marca forte é a de que este trabalho não exige muito conhecimento. Por isso, gostar de cuidar de crianças parece sempre ser o suficiente DELGADO e NORBERG (2013, p. 150).

De acordo com as autoras, que desenvolveram projetos de formação inicial e continuada para estudantes e profissionais de berçários visando à especificidade da formação e das práticas direcionadas aos bebês e crianças pequenas, a atuação das profissionais de berçário é de suma importância. Apesar de frequentemente associado à limitada relação entre teoria e prática, e a cuidados, seu trabalho constitui importante porta de entrada para ações que interferem no comportamento e atitudes dos bebês, que incorporam a rotina e relações que vivenciam.

Nesse sentido, é um trabalho que requer formação especializada, a fim de que os berçários não sejam locais onde bebês e crianças bem pequenas vivenciem apenas situações de espera (pela troca, pela alimentação, pelo sono).

Um importante aspecto das vivências dos bebês em espaços de convivências públicas e coletivas refere-se às relações unilaterais e verticais centradas nos adultos. As rotinas de berçários e das crianças pequenas muitas vezes se estruturam em torno de atividades como trocas, alimentação e sono, em formas mecanizadas que muitas vezes desconsideram as vontades dos mesmos.

Partimos de concepções de que a não consideração ao protagonismo dos bebês e crianças pequenas se constitui como dispositivo de poder injusto exercido sobre os mesmos. Assim, no trabalho com o berçário, procuramos “escutar” o que diziam os bebês sobre os seus desejos, e perceber o que lhes chamava a atenção, desviava seus olhares, transformando rotinas e atividades em experimentações.

São muitos os questionamentos e as inquietações sobre o excesso de centralização das ações exclusivamente a partir dos adultos, que definem prioritariamente o curso do dia. Percebemos que nessa relação, a centralização das ações dos adultos sobre as crianças pequenas e bebês é gradativamente maior quanto menores eles são, resultando em imposições que não consideram o outro como crianças e bebês.

De acordo com Corsaro (2005), “[...] durante todo o tempo em que as crianças se desenvolvem individualmente, os processos coletivos de que fazem parte mudam igualmente” (CORSARO, 2005, p. 192). São processos construídos coletivamente tanto por crianças como por adultos, que em culturas inter-relacionadas constituem e compõem a vida e o mundo social como participantes e atores sociais.

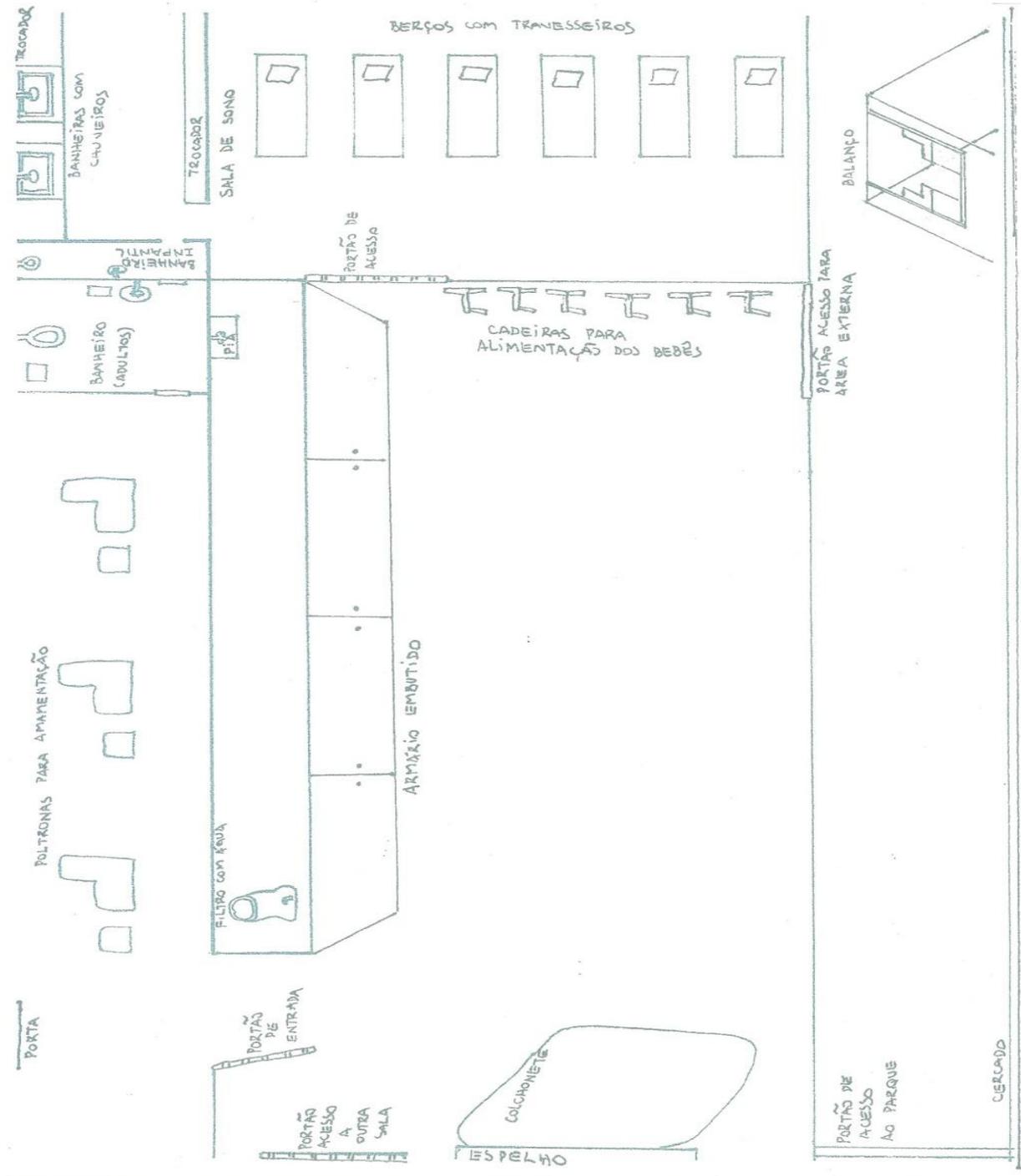
Nessa perspectiva, o Capítulo 4 apresenta os mapas e participações dos bebês no contexto coletivo da Educação Infantil em diversos momentos de interações, participações e construções da vida.

CAPÍTULO 4: Sobre os Mapas

Neste capítulo, apresentamos os mapas, seguidos de descrições e legendas sobre os chamados “episódios” e “cenas”, que compreendem os percursos, movimentos, interações, experimentações, situações rotineiras e outras vivências dos bebês que consideramos relevante cartografar e análise da produção.

Para melhor visualização dos ambientes que compõem o berçário, apresentamos um mapa geral (Figura 3) com uma descrição dos ambientes e mobiliários e, em seguida, revelamos os mapas dos bebês.

Figura 3 – Mapa geral dos ambientes do berçário

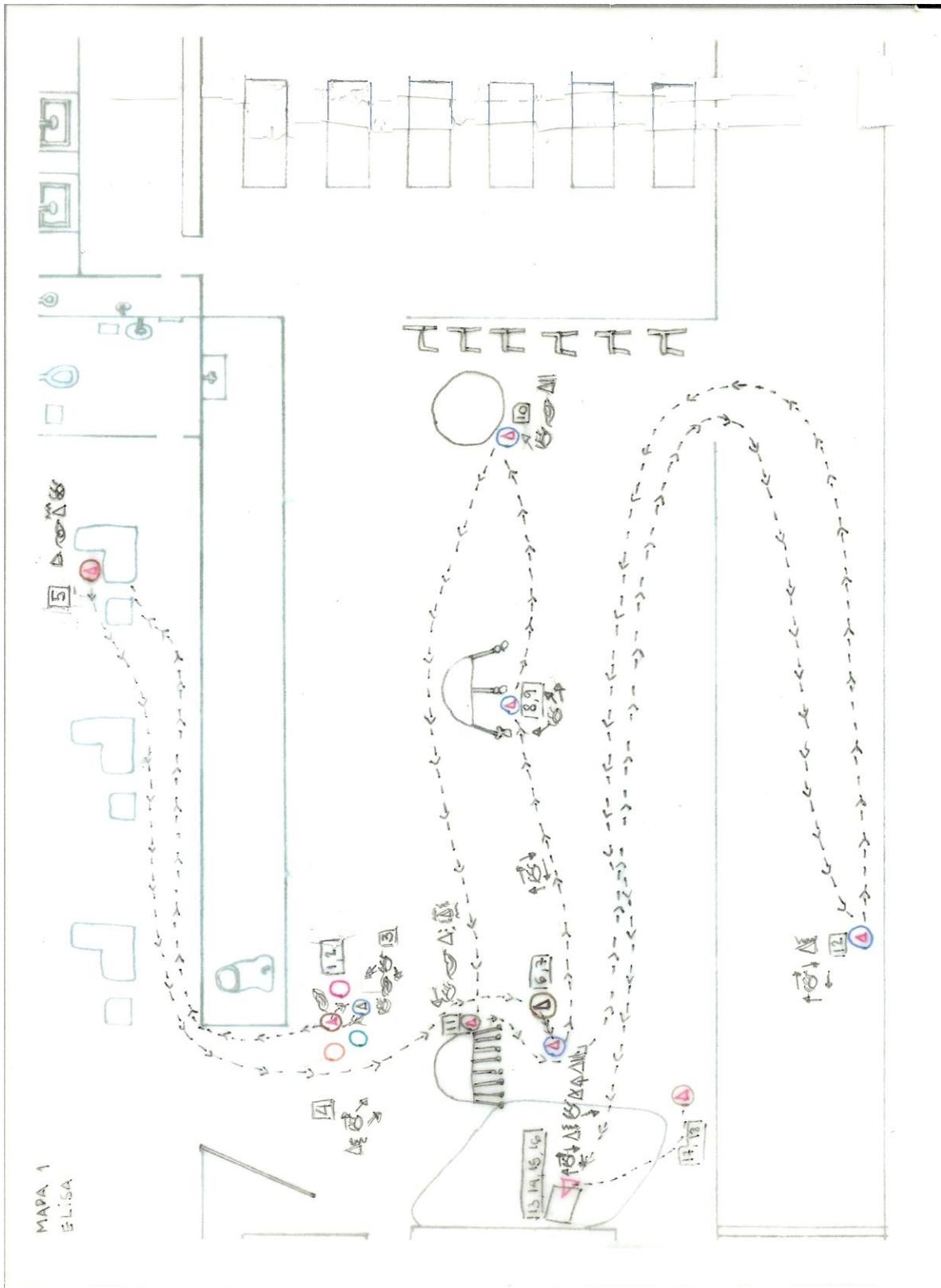


4.1. Episódios

Os episódios e cenas são retratados por meio dos mapas, seguidos pelas respectivas transcrições e contextos.

4.1.1. Adaptação de Elisa

Figura 4 - Mapa 1 (Elisa)



Legenda referente ao Episódio: Adaptação de Elisa.

	abrir a boca
	acordar
	adulto
	Balançar a cabeça
	balançar braços
	balançar pernas
	bebê
	bebê no colo
	brinquedo
	caminhar
	chorar
	deitar
	descrições das cenas
	dormir
	esticar o corpo
	fechar os olhos
	gritar
	levar a boca
	manusear brinquedo
	movimentar o corpo
	olhar
	olhar ao redor
	olhar para
	parar

Δ:	pular no colo
S	segurar
Σ<<<<< >>>>>	sentido
☺	sorrir
↵	vocalizar

19/02/2013

Início: 9h00

Fim: 10h00

1 – Elisa chegou com sua mãe às 9h00, era o seu primeiro dia em um espaço coletivo de Educação Infantil, e também o dia em que completava quatro meses de vida. Elisa foi o primeiro bebê com adaptação recepcionado no berçário no ano de 2013³³, e vestia macacão e tiara cor-de-rosa.

2 – Elisa foi recebida com sorrisos. As boas vindas foram dadas por PP, AXL e AXB, que se dirigiram ao seu encontro. Elisa sorriu quando falamos com ela. Ela chegou acomodada em um canguru³⁴ para bebês.

3 - Sua bolsa com pertences foi recebida por AXB, que a guardou na sala de banho. Ajudamos a mãe a retirar Elisa do canguru, momento em que PP a pegou no colo. Ela reagiu olhando bem para o rosto de PP, que então exclamou: “Oi! tudo bem? Bem vinda! Sou PP³⁵! Esta é a AXL³⁶, e esta é a AXB”. Elisa sorriu durante a conversa e olhou para o rosto das pessoas; em seguida, foi entregue de volta à sua mãe.

4 – Enquanto isso, a enfermeira da unidade se aproximou e cumprimentou Elisa e sua mãe, estabelecendo uma conversa com o bebê: “Oi! Como você é linda! Quanto cabelo você tem! Como está bonita! tudo bem? Toda de rosa!”. A equipe precisava definir os procedimentos em conjunto com a mãe e a indagou se preferia primeiro amamentar ou ambientar-se nas salas. A mãe optou por amamentar antes de entrar. De pé no colo da mãe, Elisa observava a conversa entre sua genitora e as pessoas ao seu redor, e movimentava seu pescoço. AXL comentou: “Olha só como ela observa tudo! E você quer ficar assim?”. A mãe comentou, sorrindo: “Ela é muito curiosa! Olha para tudo e gosta de ficar no colo em pé e não deitada!”.

³³ Por motivo de urgência declarada por sua mãe, que era estudante de pós-graduação, ela e a filha foram atendidas com prioridade na escala de ingresso no berçário.

³⁴ Suporte de pano ou outros materiais maleáveis, com alças, que permite carregar o bebê no colo e manter a liberdade de movimento dos braços.

³⁵ PP mencionou o seu nome.

³⁶ PP mencionou os nomes de AXL e AXB.

5 – Mãe e Elisa foram acompanhadas até a sala de amamentação para que pudessem ficar à vontade; A mãe deitou Elisa em seu colo, que se acomodou abrindo a boca em direção ao peito; balançou sua cabeça procurando o peito e fechou os olhos, sua mãe ajeitou a vestimenta e lhe ofereceu o peito.

6 – Assim que terminaram, cerca de 30 minutos depois, mãe e Elisa entraram no espaço do berçário, onde a equipe as aguardava.

7 – As duas foram convidadas para se sentar no acolchoado em frente ao espelho, mas, antes que se sentassem, AXL pediu para carregar Elisa. Prontamente, a mãe a entregou no colo de AXL.

8 – AXL andou pela sala com Elisa, que observava os móveis³⁷. Percebendo seu olhar, AXL e PP pararam com Elisa em frente ao “móvil bichinhos” para movimentar a peça e cada um dos bichinhos pendurados.

9 – Elisa olhou fixamente para o móvil enquanto AXL comentou: “Olha o ursinho... esse é o elefante, e esse é um hipopótamo!”. Ela olhou seriamente para cada um dos bichinhos apresentados e pareceu prestar atenção nas falas também.

10 – Depois, todas seguiram para o “móvil bola”. PP bateu na bola, que começou a balançar em movimento pendular, Elisa acompanhou os movimentos com o olhar, sorriu e esticou seu corpo. A mãe sorriu e comentou: “Ela está gostando!”.

11 – Após acompanhar a bola, seguimos para o “móvil guizos”. Da mesma forma, PP também o balançou, e quando o objeto emitiu os sons dos guizos, Elisa sorriu e pulou no colo de PP, movimentando seu corpo suavemente. A mãe sorriu baixinho.

12 – PP convidou a mãe para levar Elisa até a varanda, de onde poderiam observar outras crianças brincando no parquinho, as árvores e os pássaros. Elisa procurou olhar movimentando a sua cabeça, sua mãe a acompanhou e comentou acreditar que Elisa estava gostando.

13 – Ao retornar para o espaço interno, Elisa foi acomodada em um grande bicho de pelúcia³⁸, no qual poderia encostar-se e permanecer segura em

³⁷ Os dois semicírculos e o círculo desenhados no mapa representam móveis. O primeiro semicírculo, da esquerda para a direita, é aqui denominado “móvil guizos” e consiste em uma meia bola de isopor revestida em tecido floral, com fitas de cetim penduradas e guizos nas suas extremidades. O segundo móvil, no centro, foi chamado de “móvil bichinhos” e estava encapado em tecido colorido, trazendo três fitas de cetim com bichinhos de pelúcia nas extremidades (um ursinho, um elefante e um hipopótamo); o terceiro e último móvil, denominado “móvil bola”, era uma bola inteira de isopor pintada com cola colorida.

posição quase sentada. Nós nos afastamos um pouco, enquanto sua mãe conversava com ela: “Está gostando? Que lindas coisas!”. Elisa sorriu e balançou as mãos e pés.

14 – Elisa olhava o ambiente, virava a sua cabeça para enxergar o que pudesse, e sua mãe comentou que estava percebendo que ela se sentia bem, curiosa e à vontade.

15 - Foram mostrados brinquedos³⁹ à Elisa, tais como um ursinho, um pateta e um cachorro de borracha que foram apertados por AXL, produzindo sons. Elisa olhava para os bichos enquanto AXL os manuseava e, quando esta movimentou um móbile de mexerica, Elisa mexeu os braços e perninhas, esticando-os.

16 – Já se finalizava o tempo para a sua adaptação naquele dia⁴⁰.

18 – A mãe pegou Elisa no colo e comentou com a equipe que estava aliviada com as reações da filha, por ter percebido que, mesmo que por pouco tempo naquele primeiro dia, ela havia reagido de forma a parecer estar à vontade. Disse ainda que acreditava que a sua adaptação e frequência seriam tranquilas e que ela também ficaria tranquila, pois estava com muitos afazeres e estudos.

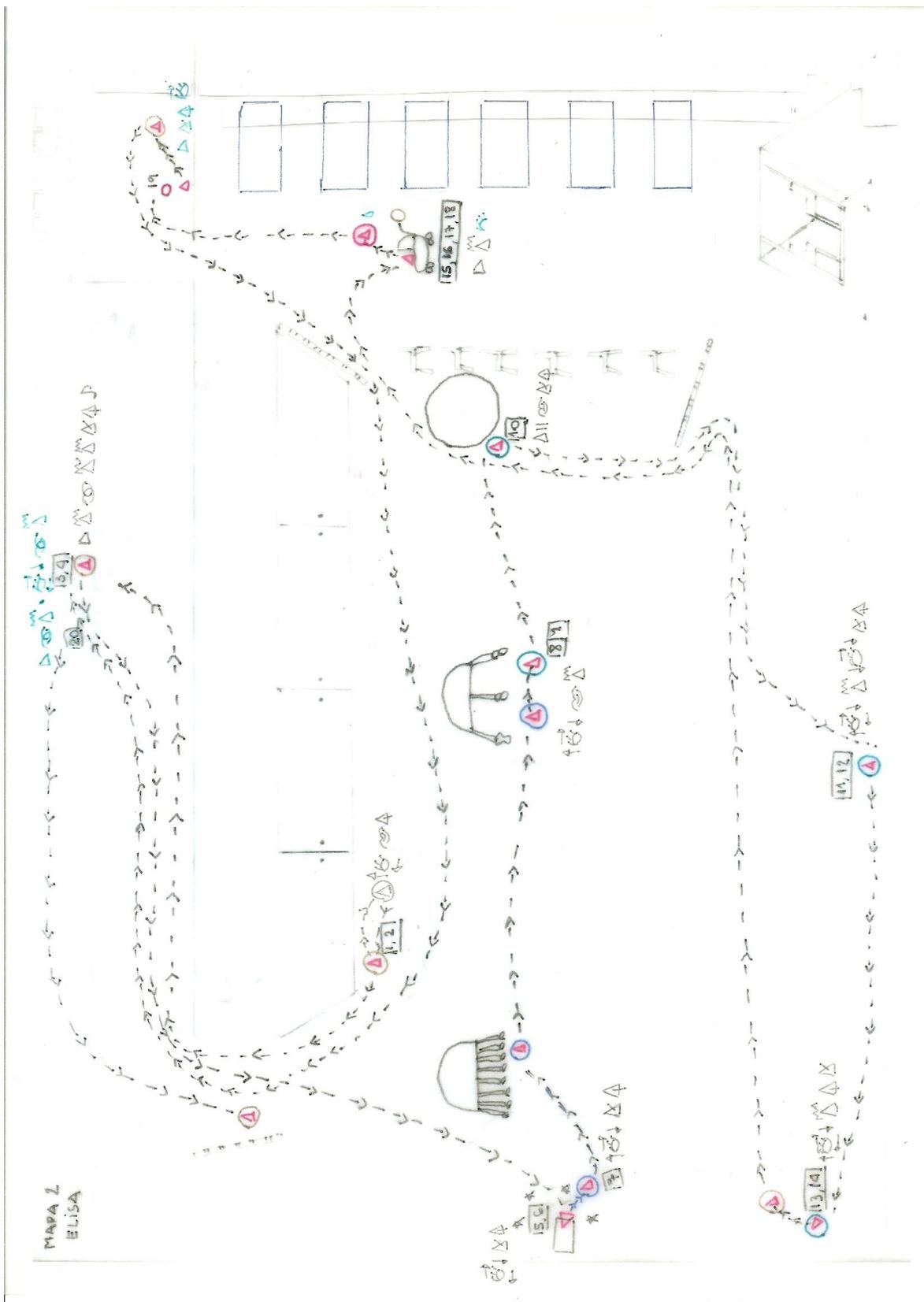
19 – A mãe recebeu a bolsa de Elisa, agradeceu, reafirmou estar aliviada com o início de Elisa na instituição e despediu-se da equipe.

³⁸ Tratava-se de “Tigrão”, personagem tigre de desenhos e histórias do Ursinho Pooh. A pelúcia estava encostada no espelho, sobre o acolchoado no chão.

³⁹ Bichinhos de borracha que emitem sons quando apertados, bonecas e bonecos de pano, mordedores, e um móbile pendurado sobre o acolchoado (em formato de mexerica, que soltava os gomos).

⁴⁰ Havia sido previamente combinado que Elisa faria uma adaptação gradativa, com a presença de sua mãe durante uma semana, começando com uma hora no primeiro dia, duas no segundo e, dependendo das suas reações, três ou quatro nos dias seguintes, até que ficasse sozinha com a equipe na semana posterior (conduta da unidade para adaptações de bebês).

Figura 5 - Mapa 2 (Elisa)



20/02/2013

Início: 8h00

Fim: 10h00

Mapa 2 (vide Figura 5)

1 - Mãe e Elisa chegaram à sala às 8h00. A mãe entregou os pertences do bebê, anunciando que gostaria de amamentá-lo como no dia anterior. Elisa estava vestida de cor lilás e com tiara cor-de-rosa.

2 – Ao cumprimentar a equipe, AXL ajudou a mãe a retirar o canguru, enquanto PP pegava Elisa no colo e conversava com ela, saudando-lhe com: “Bom dia! Tudo bem? como você está? Como está linda!”. Elisa olhou para AXL, para PP, sorriu durante a conversa e esticou as pernas.

3 – PP entregou Elisa à mãe, e ambas se dirigiram à sala de amamentação. A mãe sentou-se na mesma poltrona em que havia se acomodado no dia anterior.

4 – Ao deitar, Elisa mexeu a cabeça abrindo a boca, virando o rosto várias vezes em direção ao peito. Parecia impaciente, mexendo a sua cabeça, braços e pernas, vocalizando, até que começou a mamar.

5 – Após ter mamado, mãe e filha entraram na sala do espelho. A mãe acomodou Elisa no “tigrão” sobre o acolchoado, onde já estavam dispostos vários brinquedos de pano.

6 – AXL e PP mostraram e nomearam alguns brinquedos⁴¹, Elisa observou todos com atenção, balançando os braços e pernas. Encostamos vários desses brinquedos nas mãos de Elisa, que reagia se balançando, parecendo querer pegá-los.

7 – AXL pediu o consentimento da mãe para pegar Elisa no colo. Ao recebê-lo, novamente percorreu a sala na direção dos móveis e viu Elisa sorrir e balançar suas mãozinhas e perninhas;

8 – PP pediu permissão para pegar Elisa e, na sequência, todas riram, ao que AXB respondeu: “Ahhhh! Eu também quero pegar ela depois!”. A mãe gargalhou e comentou com Elisa: “Que bom! Todas querem você!”.

⁴¹ Um cachorro, uma boneca, um ursinho e um livro.

9 – Ao ser pega no colo por diferentes pessoas, Elisa apenas olhava os rostos e sorria quando falávamos com ela: “Oi! Vem comigo um pouquinho? Para onde você quer ir? O que vamos ver? Vamos sair na varanda?”.

10 - Como o dia estava quente, resolvemos sair para a varanda e olhar as crianças que brincavam no parquinho.

11 – Elisa estava no colo⁴², olhou para a movimentação das crianças e movimentou a cabeça de um lado para o outro.

12 – Várias crianças de outras turmas e demais professoras e estagiárias vieram conversar com Elisa, que olhava para as pessoas direcionando a sua cabeça em direção às mesmas, balançando as mãos e pernas.

13 – Depois de mais de 20 minutos do lado de fora observando o fluxo, Elisa se movimentou. Não sorriu, mas pareceu confortável.

14 – A mãe comentou que achava que Elisa estava gostando de olhar para as crianças, já que não havia estranhado os barulhos, mas acreditava que ela estava ficando com sono. PP entregou Elisa à mãe.

15 – Perguntamos à mãe como ela costumava acomodar Elisa para dormir, e ela respondeu que utilizava o carrinho. Oferecemos o carrinho, no qual a mãe aconchegou Elisa, que olhou para ela, virou a cabeça para o lado e, com o balanço, adormeceu.

16 – Elisa dormiu⁴³ por 40 minutos⁴⁴.

17 – Elisa despertou chorando e logo foi retirada do carrinho por AXB, que já estava à sua espera.

18 – Elisa parou de chorar assim que sentiu que seria retirada do carrinho, e AXB conversou com ela: “Oi! Você acordou? Que bom! Descansou bastante? Tudo bem? Estamos aqui! Vamos trocar?”.

19 – Ambas seguiram para a sala de troca e banho, onde Elisa foi deitada sobre o trocador, no qual se espreguiçou esticando braços e pernas. Seus apetrechos para a troca já estavam separados sobre o trocador, e então AXB,

⁴² Em posição que permitia que olhasse para frente.

⁴³ No carrinho, por orientação da mãe, que informou que se a levássemos para o berço, ela acordaria.

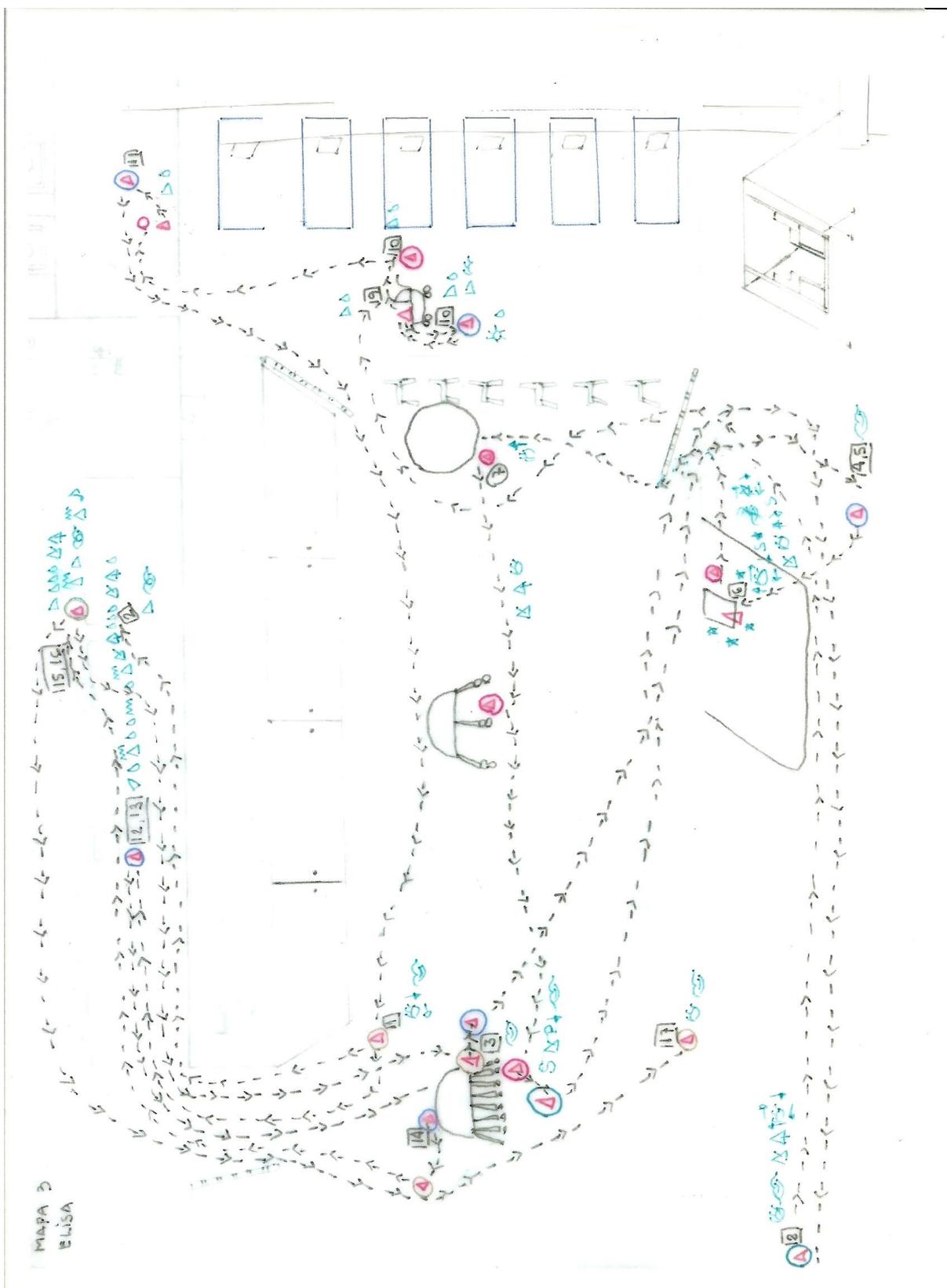
⁴⁴ Enquanto isso, a mãe e equipe combinaram o procedimento dos próximos dias da adaptação de Elisa, reforçando como seriam as rotinas e conversando sobre as demais crianças que comporiam o grupo. A mãe relatou a vida familiar de Elisa, informando que ela solicitava sua companhia durante o tempo em que permanecia acordada, que chorava quando se via sozinha e era brava.

conversando com ela, realizou a retirada de meias, calça e fralda “Só fez xixi! Nossa, quanto, hein!”. Sua mãe, que estava perto, deu risadas.

20 – Depois da troca, a mãe resolveu amamentar Elisa, então encaminhou-se com ela para a sala de amamentação. Elisa repetiu os mesmos movimentos de abrir a sua boca em direção ao peito, mas sem balançar muito a cabeça na procura. Enquanto mamava, AXL conversou com a mãe, assim como a enfermeira que estava acompanhando a adaptação de Elisa. Durante a conversa, Elisa interrompeu a mamada e olhou para as pessoas, voltando logo em seguida a abrir a boca e mamar. Todas riram com a sua atitude e, ao perceber as risadas, Elisa virou a sua cabeça para olhar as pessoas novamente, sem soltar o peito. A mãe comentou: “Curiosa!!!”.

21 – Deixamos mãe e filha a sós. Após dar de mamar, a mãe se arrumou e se direcionou ao portãozinho. PP pegou Elisa para que a mãe vestisse o canguru, no qual acomodamos Elisa. Despedindo-se e agradecendo, elas partiram.

Figura 6 - Mapa 3 (Elisa)



21/02/2013

Início: 8h00

Fim: 11h45

1 – Elisa e sua mãe chegaram às 8h00 em ponto. Ao ser cumprimentada, Elisa sorriu bem abertamente e à vontade. Depois da retirada do canguru e entrega de seus pertences, mãe e filha já se encaminharam para a sala de amamentação.

2 – Deitada nos braços da mãe, Elisa abriu a boca em direção ao peito para mamar, enquanto sua mãe explicava que teria que sair para resolver assuntos importantes, mas que havia trazido seu leite⁴⁵ para ser oferecido a Elisa, caso demorasse.

3 – A mãe entrou na sala com Elisa e a entregou para AXL, ao que Elisa sorriu. Solicitamos que a mãe ficasse atenta às chamadas telefônicas, caso Elisa precisasse. A mãe se despediu de Elisa e saiu da sala.

4 – AXL estava com Elisa no colo, e ao lado de AXB, PP e E, foi em direção à varanda para que o bebê tomasse um banho de sol.

5 – Elisa sorria quando conversávamos com ela, parecia estar à vontade e não estranhar a equipe. No colo, ela sorriu para todos que vieram conversar com ela, crianças e adultos. A enfermeira veio verificar como ela estava e comentou que ela era boazinha e sorridente.

6 – Colocamos o acolchoado na varanda com o “tigrão” para acomodarmos Elisa no ambiente externo. Deixamos vários brinquedos à sua volta e colocamos em suas mãos uma peça de brinquedo de encaixe, a qual ela conseguiu segurar e levar à boca por diversas vezes. Elisa manuseou o brinquedo, balançando os seus braços, olhando-o, soltando-o, segurando-o novamente (com a ajuda da equipe que o colocava em sua mão repetidamente).

7 – Em seguida, avançamos para a sala do espelho e fizemos novamente o trajeto pelos móveis. Elisa olhou para os mesmos, balançou seus braços e pernas, agitando-os mais intensamente junto ao móvel dos guizos. Colocamos

⁴⁵ A enfermeira já havia informado à mãe que o leite seria oferecido em copinho de vidro específico, pois a unidade adotava como orientação o não uso de chuquinhas, mamadeiras ou copos de transição. Por isso, a mãe avisou a equipe que havia trazido uma mamadeira por precaução.

a sua mão sobre os guizos, ela segurou um dos fios com força e o puxou para baixo. Os guizos emitiam sons conforme seus movimentos, e ela sorria.

8 – Depois dessa brincadeira, saímos para caminhar no parquinho. No colo, Elisa sorriu para as pessoas, balançou seus braços, suas pernas, olhou ao seu redor. Próximo das 9h30, entramos para que Elisa pudesse descansar, como no dia anterior.

9 – Ela chorou ao ser colocada no carrinho. AXL a pegou no colo e a deitou, procurando niná-la ao balançar, mas Elisa continuou a chorar e a fazer força para ficar em pé no colo. Então, AXL a fez adormecer em pé e no colo, tentando acomodá-la no carrinho em seguida, mas ela acordou e chorou novamente. AXL recomeçou a niná-la no colo, pois percebeu que ela estava com sono e, quando Elisa adormeceu mais firme, AXL conseguiu acomodá-la no carrinho.

10 – Depois de pouco mais de 30 minutos, Elisa acordou chorando⁴⁶. AXB a retirou do carrinho e a acalmou em seu colo. Quando Elisa parou de chorar, AXB conversou ela, informando que elas iriam para a troca. Ao ser deitada no trocador, Elisa chorou e permaneceu chorando até a finalização do procedimento.

11 – Após ser trocada, no colo, Elisa parou de chorar, momento em que caminhamos pela instituição para solicitar à enfermeira que procedesse à mamada no copinho⁴⁷. Depois, seguimos para a sala de amamentação.

12 – No colo de AXL e um pouco inclinada, Elisa recebeu a oferta do leite por parte da enfermeira, chorou e não o bebeu. AXL colocou Elisa em pé no colo, e lhe ofereceu o leite novamente. Elisa virou a sua cabeça e chorou. Foram realizadas outras tentativas, a enfermeira a pegou no colo e AXL ofereceu o leite; depois, PP e AXB fizeram outras tentativas, mas Elisa chorou cada vez mais forte e agitada, virando a sua cabeça com movimentos bruscos e movendo seus braços e pernas.

13 – Com a recusa de Elisa em beber o leite, ligamos para a sua mãe. Enquanto a enfermeira fazia as ligações, procuramos oferecer o leite em sua mamadeira, mas Elisa continuou a chorar e a recusá-lo, repelindo o bico da mamadeira com a sua língua. Enquanto a mãe não chegava, fizemos a tentativa de oferecer o líquido em chuquinha, cujo bico era menor, mas Elisa

⁴⁶ Como havia muita sonoridade de brinquedos e vozes de crianças na varanda, a equipe entendeu que Elisa despertou devido aos barulhos.

⁴⁷ Tal procedimento ainda era desconhecido pela equipe, pois tratava-se de uma nova orientação da área da saúde para evitar bicos artificiais, ou qualquer utensílio de transição para ingestão de líquidos.

continuou a chorar e a agitar braços e pernas, repelindo o bico. Então, ficamos com ela no colo para acalmá-la, balançando-a e conversando.

14 – AXL passeou com Elisa pelos móveis, o que fez com que ela se acalmasse e parasse de chorar. Quando sua mãe chegou⁴⁸, Elisa não estava mais chorando. Ela a pegou em seu colo, desculpou-se pela demora e caminhou para a sala de amamentação.

15 – A mãe ofereceu à Elisa a mamadeira com o seu leite⁴⁹, mas o bebê chorou fortemente, repelindo o bico com a sua língua, agitando seus braços e pernas com veemência.

16 – Depois de insistir com a mamadeira outras duas vezes e percebendo a irritação de Elisa, a mãe lhe ofereceu o peito. Ao ser deitada em seu colo, ela abriu a boca e procurou agitadoamente o bico, vocalizando. Soluçando e suspirando, ela se acalmou enquanto mamava.

17 – Ao finalizar a mamada, a mãe retornou para a sala e nos informou que teve problemas com o ônibus e adaptação aos seus horários. Comentamos que Elisa havia chorado bastante e estava muito brava! Quando conversamos com Elisa, no colo de sua mãe, ela sorriu. Passamos um tempo conversando com a mãe, abordando a importância do momento da amamentação. Nesse instante, a enfermeira chegou e reforçou a questão, reafirmando que a instituição apoiava a amamentação e estava disposta a ajudar a mãe a viabilizá-la⁵⁰. Combinamos que ela viria em horários determinados para amamentar Elisa, adequando-se aos seus horários e às necessidades de Elisa. Mãe e filha se arrumaram para a partida, como nos dias anteriores.

Percebemos através dos mapas de Elisa que os trajetos eram linhas percorridas por interpretações e caminhos realizados pelos adultos.

Para um bebê de colo que não se locomove sozinho, o olhar do adulto em relação às suas ações e reações, às suas interpretações, definem seus trajetos. Ou seja, perceber para o que e para onde os bebês direcionam seu olhar, interpretar se eles querem ver algo de perto, pegar, tocar, colocar na boca, sentir, conhecer. Da mesma maneira, choros, movimentos de mãos, pernas e braços podem constituir-se em outros importantes indícios de seus desejos.

⁴⁸ Por volta de 11h00.

⁴⁹ Ela informou à equipe que gostaria que Elisa se acostumassem com a mamadeira, que seria a forma como ela mamaria na instituição.

⁵⁰ Como exemplo, a instituição poderia redigir uma declaração para que a mãe pudesse se ausentar de seus compromissos nos períodos de amamentação.

A adaptação de Elisa (e os trajetos estabelecidos pelas interpretações) nos levou a refletir sobre o processo de adaptação de Eduardo, então com oito meses. Ao chegar na instituição, Eduardo não tinha sustentação para manter-se sentado, caindo para os lados. Em entrevista e durante seus primeiros dias, a mãe relatou que na instituição frequentada por Eduardo anteriormente, as “tias”⁵¹ declaravam que ele era bonzinho, que não chorava, não dava trabalho nenhum e que dormia o tempo todo no bebê conforto.

De acordo com Olsson (2009), para a educação das crianças pequenas é necessário superar concepções de “domesticação” para que a vivência das crianças nas instituições não se constitua como momentos de espera restritos a intervalos entre os cuidados.

A discussão que se coloca é sobre o olhar do adulto em relação aos bebês para aliar as concepções de cuidados a todas as potencialidades dos mesmos. Perceber que os seus trajetos e afetos constituem-se como ferramentas para refletir e reorganizar as ações pedagógicas da equipe com os bebês. Assim, é a partir das observações e das interações com os bebês que as rotinas podem ser revigoradas e repensadas.

⁵¹ Denominação relatada pela mãe.

4.1.2. Episódio “Os Pés dos Cadeirões ou Túnel”

Figura 7 - Mapa do episódio “Os pés dos cadeirões ou túnel”



Legenda referente ao Episódio: Os pés dos cadeirões ou túnel.

	adulto
	bebê
	brinquedos
	caminhar
	caixa organizadora
	elevou seu corpo
	engatinhar
	manusear brinquedos
	mexer
	olhar
	olhar para
	sentido do movimento
	sentou
	sorriu
	vocalizou

15/05/2013

Início: 7h45

Fim: 8h05

Este episódio refere-se especificamente a Gustavo (oito meses), que foi cartografado por ter sido o primeiro bebê a empreender a ação de transformar as pernas dos cadeirões em túnel.

Ao chegar às 7h45 e ser recepcionado, Gustavo passou a brincar e engatinhar ao redor dos brinquedos e da sala. De repente, parou em frente ao primeiro cadeirão⁵² e olhou por entre as suas pernas enfileiradas. Em seguida, olhou para PP e sorriu, vocalizando. Olhou novamente pelas pernas e começou a engatinhar por debaixo de três cadeirões, depois sentou e sorriu. Com a cabeça levemente abaixada, mexeu nas pernas do cadeirão, elevou seu corpo e PP exclamou: “Cuidado com a cabeça, Gustavo!”, ao que ele sorriu e seguiu engatinhando até o final do túnel.

Quando começou a engatinhar por entre as pernas do segundo cadeirão, AXB comentou: “Olha que perigo, esse Gustavo!”, ao que PP respondeu: “Pode deixar que eu olho!”. As duas sorriram.

Gustavo demonstrou habilidade motora apreciável. Nós já havíamos percebido que ele tinha a característica de procurar maneiras de subir pelos móveis, se pendurar, se apoiar, pular sobre as pernas, entrar em armários, passar por entre vãos... Neste episódio, foi “permitido” que as pernas dos cadeirões se tornassem um túnel (a nosso ver) ou uma forma de brincadeira, uma experimentação.

Para além das finalidades que atribuímos aos objetos, ele atribuiu às pernas dos cadeirões uma função que supera as concepções dos adultos sobre o perigo e as brincadeiras, criando possibilidades e acessibilidade às experimentações.

Gustavo passou muitas outras vezes por debaixo das pernas dos cadeirões. Há dias estávamos pensando outros lugares para os bebês, refletindo como eles ocupavam o espaço na sala do espelho. Muitas vezes, os conduzíamos à varanda e à sala de amamentação com a finalidade de modificar os ambientes de alimentação e ganhar espaço na sala do espelho.

⁵² Cadeira de alimentação para bebês, denominado na instituição de cadeirão. Havia seis cadeirões dispostos um do lado do outro.

Porém, Gustavo nos fez reconsiderar os cadeirões, pois se os retirássemos, eliminaríamos possibilidades e brincadeiras.

Outros bebês, como Eduardo e Léo, tentaram reproduzir o percurso de Gustavo em outras ocasiões, porém não demonstraram a mesma habilidade e agilidade que o precursor manifestara em sua primeira tentativa. Para Eduardo e Léo, a travessia pareceu mais incômoda no início, mas por meio de tentativas repetidas, ambos foram capazes de concluí-la. Na primeira vez que entrou pelo “túnel”, Eduardo parou no meio do caminho, sentou-se, fez cara de choro, balançou a cabeça e foi retirado do meio das pernas dos cadeirões por um adulto. Depois, insistiu outras vezes e finalizou o percurso.

Quando entrou no “túnel” pela primeira vez, Léo percorreu devagar até o meio do caminho, depois parou, sentou-se e bateu a sua cabeça levemente. Ao perceber que ele bateria a cabeça, PP, que o acompanhava, colocou a sua mão entre a cabeça e a perna do cadeirão. Ao notar que ele se assustou, PP o retirou do túnel e ele foi brincar no cavalinho. Naquele mesmo dia, Léo retornou ao túnel e finalizou o percurso, rindo ao final, esticando as suas pernas.

Gustavo reinventou a função das pernas dos cadeirões e realizou as suas experimentações pelo túnel diversas vezes. Léo e Eduardo o observaram e repetiram sua ação com êxito, demonstrando satisfação.

Mais do que demonstrar a superação de Gustavo ao executar a travessia por entre as pernas dos cadeirões, este episódio nos permitiu fazer uma importante constatação: a de que nós, adultos, atribuímos funções aos objetos de forma diferente dos bebês. As suas visões e olhares são diferentes, assim como as formas de explorar e conhecer os ambientes, interagir com os mesmos.

4.1.3. Episódio “Portões Abertos”

10/09/2013

Início: 7h45

Fim: 8h30

No momento da chegada e recepção aos bebês, mantivemos os portõezinhos da entrada e da varanda abertos. Combinamos entre a equipe que PP e E ficariam na varanda caso os bebês fossem para lá, e que AXB e AXL ficariam na sala do espelho, acolhendo cada um que chegasse.

Na varanda, havia cavalinhos de balanço, motocicletas, uma barraca e uma caixa organizadora com brinquedos variados. Na sala do espelho, encontrava-se outro cavalinho de balanço, bolas de plástico de tamanhos diferentes e duas caixas com brinquedos variados.

Os mapas demonstram os movimentos dos bebês rumo ao portãozinho aberto para a varanda, olhares de quem ainda não se locomovia sozinho em direção à varanda.

Participantes: Gustavo (11 meses), Augusto (um ano), Elisa (oito meses), Eduardo (um ano e dois meses), Túlio (um ano e três meses), Léo (um ano e três meses), Orquídea (um ano e três meses) e João Ricardo (11 meses).

A legenda dos mapas deste episódio encontram-se nas p. 91 e 92.

Figura 8 - Cena 1



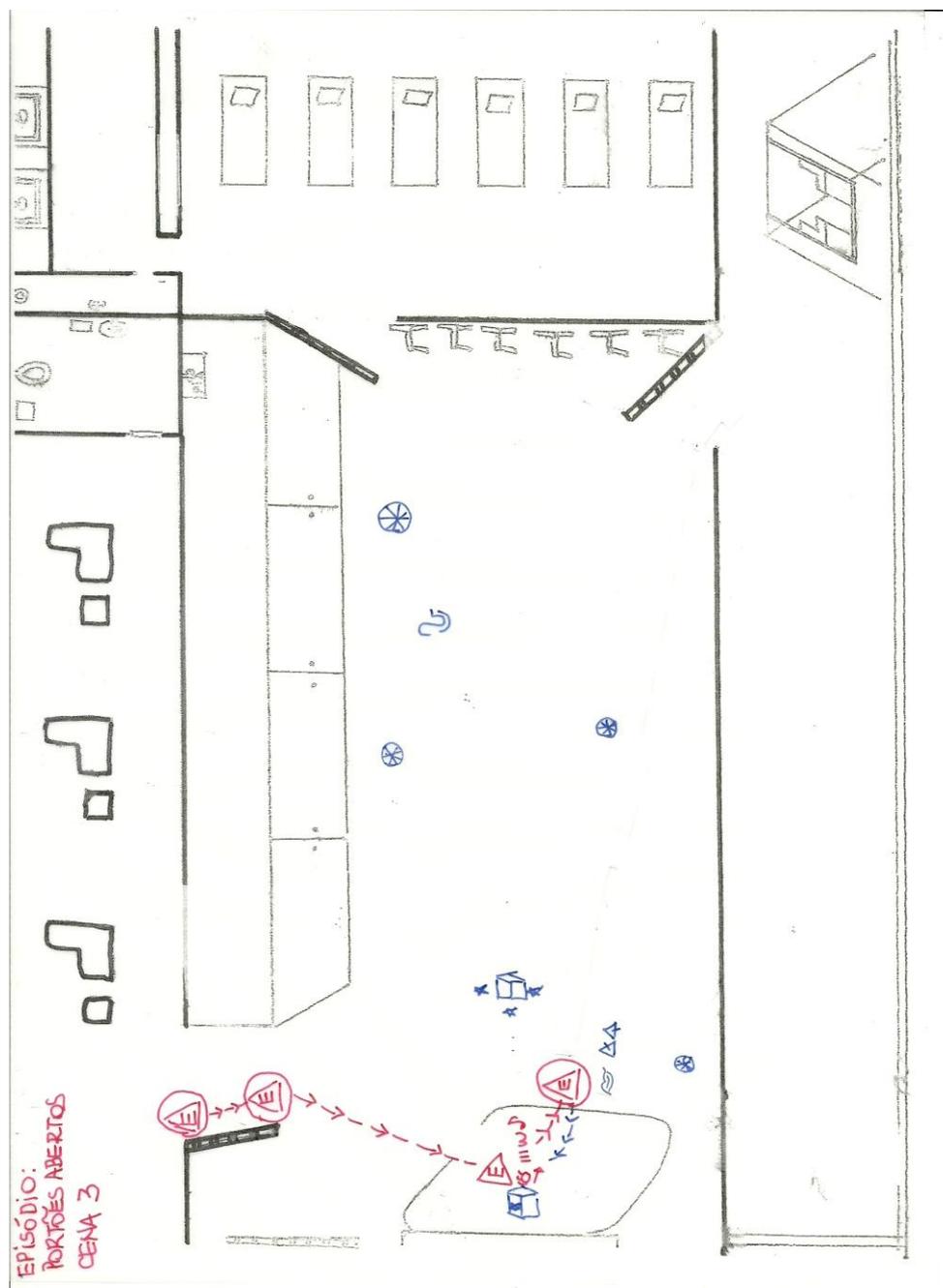
Cena 1: Gustavo foi o primeiro a chegar. A se deparar com o portãozinho aberto, teve a iniciativa de entrar. Sua mãe o chamou de volta e comentou, rindo: “Não vai nem falar tchau?”. Despediram-se e ele entrou novamente, parou, olhou para a sala e caminhou em direção à varanda.

Figura 9 - Cena 2



Cena 2: Augusto chegou à instituição no colo de sua mãe, que se despediu e o depositou no colo de AXB, que por sua vez o cumprimentou e o posicionou sobre o colchonete. Ele olhou ao redor e movimentou-se, vocalizando. Pegou um brinquedo de encaixe (de empilhar em formato de animais), largou-o no chão, vocalizou e locomoveu-se em direção à varanda.

Figura 10 - Cena 3



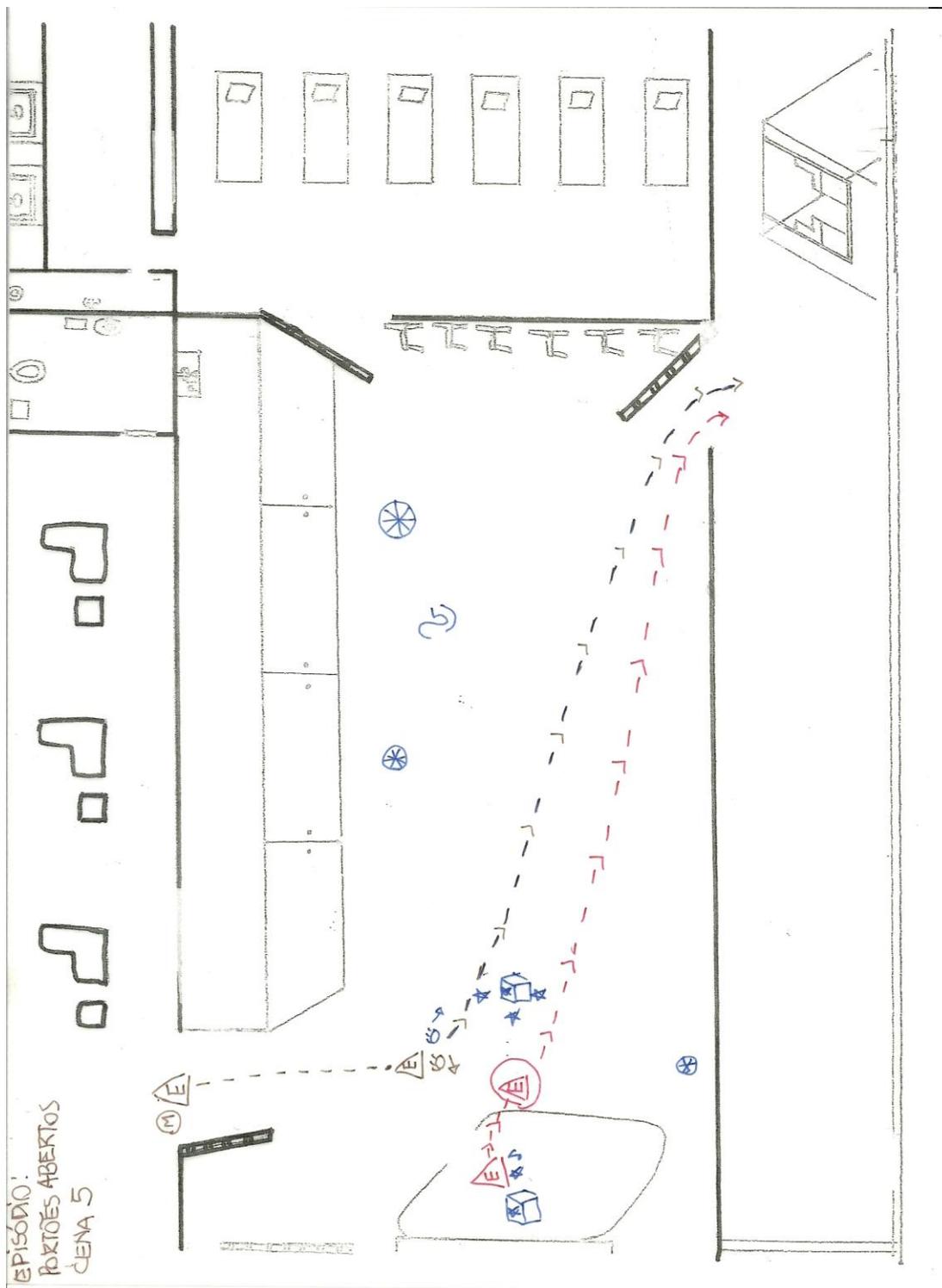
Cena 3: Elisa chegou no colo de sua mãe e foi recepcionada no colo de AXL. Enquanto Augusto se locomovia para a varanda, Elisa foi acomodada sobre o colchonete. Ao observar a movimentação de Augusto, pulou sentada e vocalizou: “Uhhh uhhhh!”. Enquanto isso, Eduardo chegou. AXL pegou Elisa no colo e conversou com ela: “Você também quer sair, né? Já nós vamos também, tá?”. Ela sorriu e AXL a acomodou novamente sobre o colchonete.

Figura 11 - Cena 4



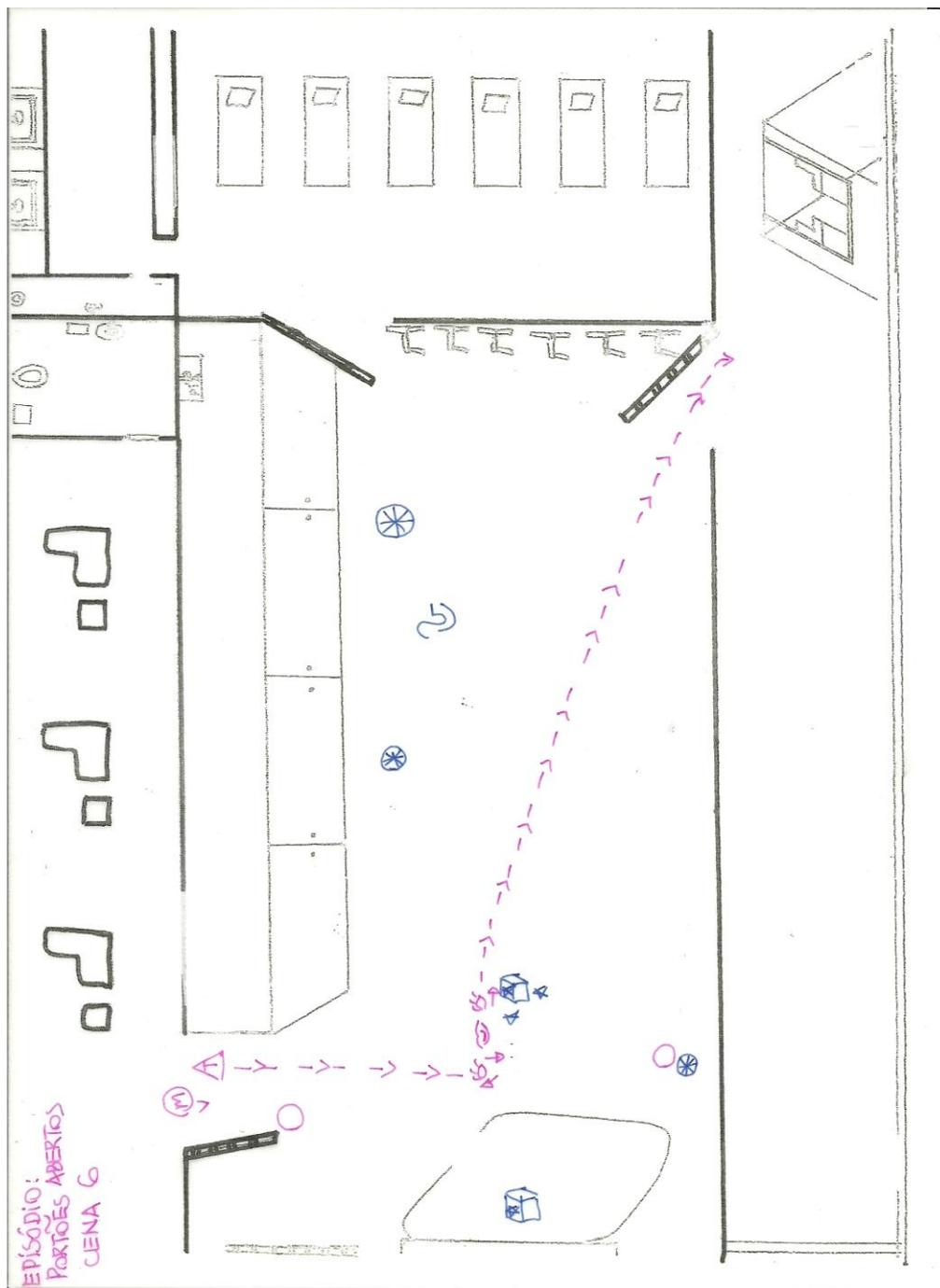
Cena 4: Léo chegou caminhando e foi cumprimentado por AXB. Sua mãe o segurou para despedir-se dele enquanto ria do fato dele entrar imediatamente. O bebê olhou no sentido do portãozinho e correu gargalhando para a varanda, enquanto Elisa, que tinha um brinquedo de chacoalhar na mão, pulava e vocalizava sem parar: “Uhhhh uhhhhh”.

Figura 12 - Cena 5



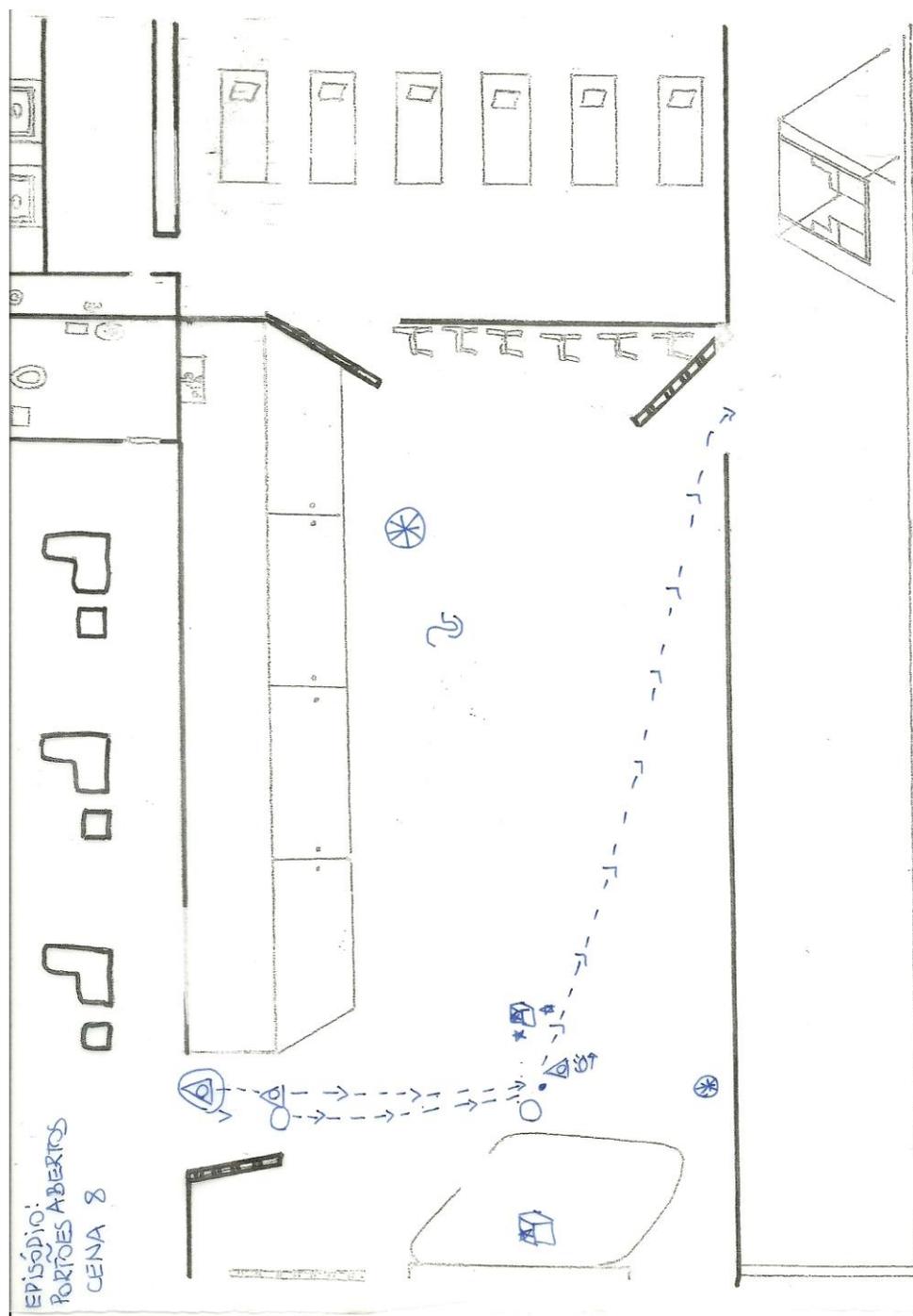
Cena 5: Eduardo chegou, aparentando estar com sono. Despediu-se da mãe e entrou caminhando. Olhou para Elisa no colchonete, olhou para o portãozinho e seguiu na direção do mesmo, enquanto Elisa vocalizava. E buscou Elisa levando-a para a varanda.

Figura 13 - Cena 6



Cena 6: Túlio chegou calmamente com sua mãe, que comentou: “Olha! Estão de portões abertos? Mas vão ficar assim o dia todo? Eles não vão fugir?”. Esclarecemos que aquela era uma situação desenhada apenas para a recepção dos bebês, e que o portãozinho que permitia sair da sala seria fechado em seguida, enquanto o da varanda ficaria cada vez mais aberto. Túlio olhou para frente, para trás, sorriu, observou o portãozinho e seguiu caminhando para a varanda.

Figura 15 - Cena 8



Cena 8: Orquídea chegou com sua mãe, que comentou: “Olha, o portão aberto? Eles não vão sair? Vocês vão ficar assim?”. Esclarecemos tratar-se de uma situação momentânea, especial para a ocasião da chegada dos bebês. Então, ela se despediu de Orquídea, que entrou de mãos dadas com PP, parou no caminho, olhou para o portãozinho, soltou sua mão e caminhou sozinha para a varanda.

Legenda referente ao Episódio portões: abertos.

	adulto
	balançar braços
	balançar pernas
	bebê
	bebê no colo
	bolas de plástico
	brinquedo
	caixas organizadoras
	caminhar
	castelo (brinquedo)
	cavalinhos de balanço
	correr
	engatinhar
	jogar no chão
	levantar
	olhar
	olhar ao redor
	olhar para
	parar
	pular
	segurar
	sentar
	sentido do movimento
	sorrir

V	verbalizar
V	Vocalizar

4.1.4. Episódio “Pintando Pano”

18/10/2013

Início: 9h50

Fim: 10h55

Fixamos um pedaço de tecido de algodão cru no chão da varanda. Sobre ele, colocamos duas bacias com tinta extraída de beterrabas⁵⁵ e, ao seu redor, dispusemos vários pincéis roliços, chatos e rolinhos de pintura.

Não combinamos os detalhes do que faríamos com os bebês⁵⁶. Enquanto eles se alimentavam, PP preparou a varanda com o tecido e os utensílios para pintura e, depois do lanche, todos saíram juntos para a varanda.

Sempre que abríamos o portãozinho, os bebês caminhavam ou engatinhavam na direção da varanda. Nós saíamos para a área externa sempre que não chovia ou que não fazia muito frio.

A varanda é um espaço onde procuramos colocar materiais, objetos e brinquedos para os bebês interajam. Percebemos que o pano com os materiais para pintura foi imediatamente notado.

A vivência com a tinta de beterraba e com as marcas deixadas no pano ocorreu tanto individualmente como coletivamente. Percebemos que os bebês se olhavam, experimentavam, criavam, observavam uns aos outros, imitavam movimentos, percebiam as marcas que deixavam, imprimiam passos, visualizavam o que eles próprios e os outros haviam realizado.

No pano, ficaram pinceladas, traços de rolos, marcas de corpos sentados, de mãos, de passos, respingos de rolos chacoalhados, e ao final, cobrindo grande parte da arte realizada, um banho de bacias viradas (o que havia sido contestado por Orquídea contestou).

Combinamos com a equipe que não interferiríamos nos desenhos e nas formas dos bebês interagirem com os materiais, e que deixaríamos que usassem à vontade o pano, a tinta, os rolos e pincéis.

⁵⁵ Consiste em cozinhar a beterraba em água até que esta evapore. Na panela, resta uma redução, um caldo mais grosso de tinta de beterraba.

⁵⁶ Léo acompanhava PP com o olhar todas as vezes em que ela se dirigia à varanda. Sempre que PP passava por ele, ele vocalizava, pulava no cadeirão e estendia seus braços pedindo colo para PP, indicando que queria sair para a varanda.

Percebemos que Orquídea já sabia manusear um pincel, pois assim que se aproximou do pano, ela se sentou, pegou um pincel, olhou o material disposto, mergulhou seu pincel na bacia e o passou pelo pano, verbalizando: “é tinta?”.

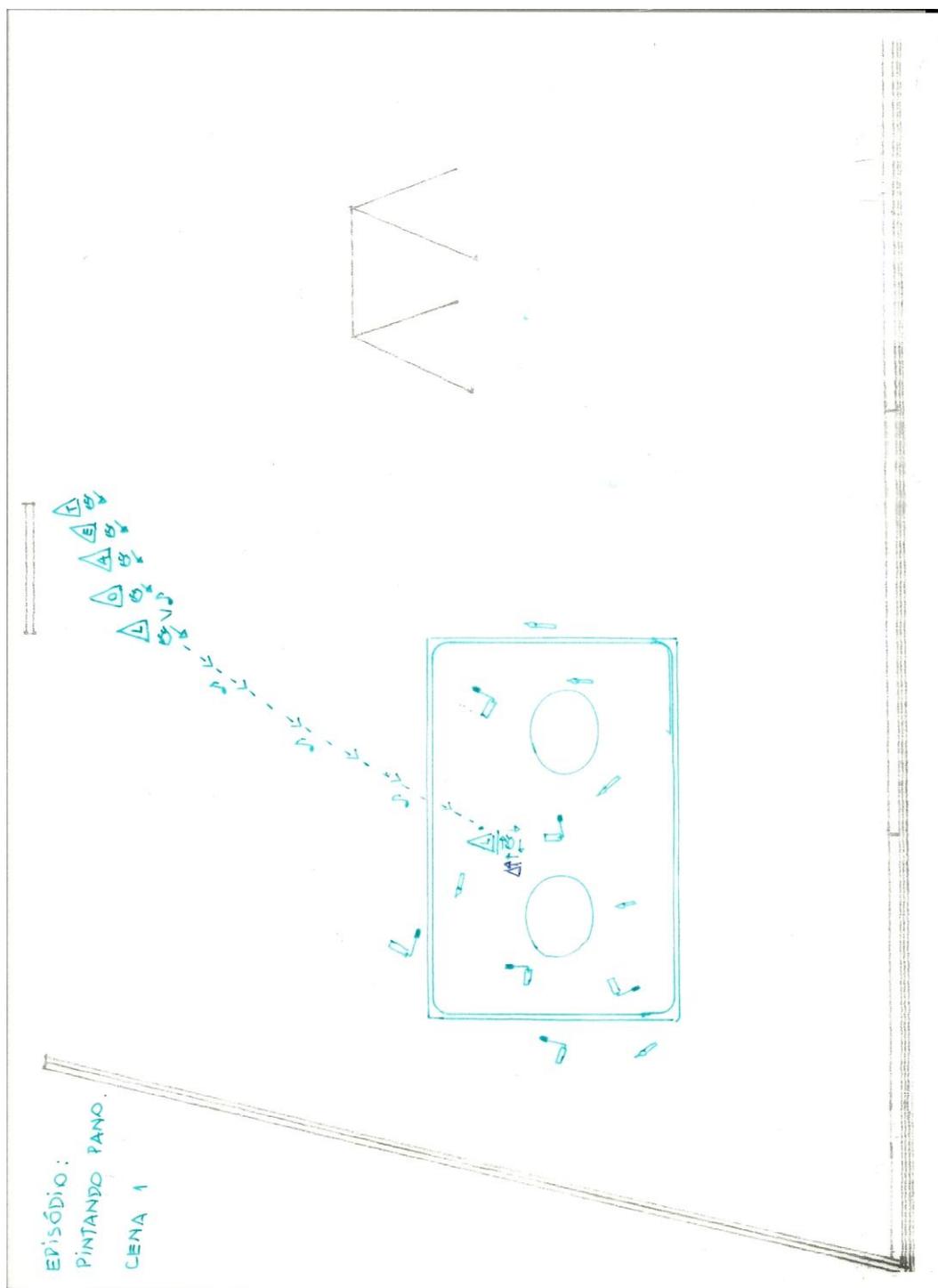
Segue abaixo a descrição da vivência:

Participaram:

Léo (um ano e quatro meses), Augusto (um ano), Túlio (um ano e quatro meses), Orquídea (um ano e quatro meses), José Ricardo (11 meses), Eduardo (um ano e três meses).

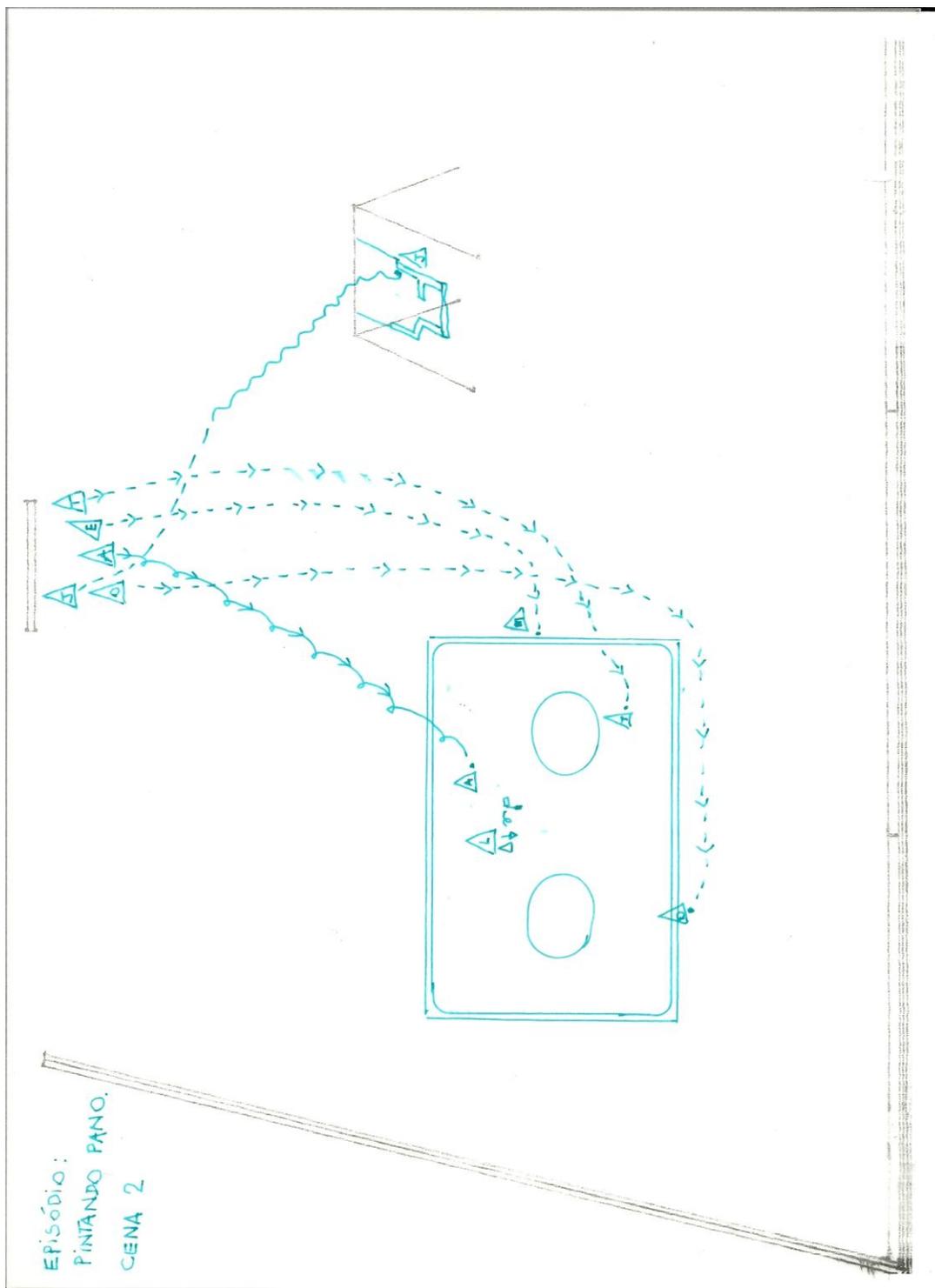
Legenda: p. 108 e 109.

Figura 16 - Cena 1



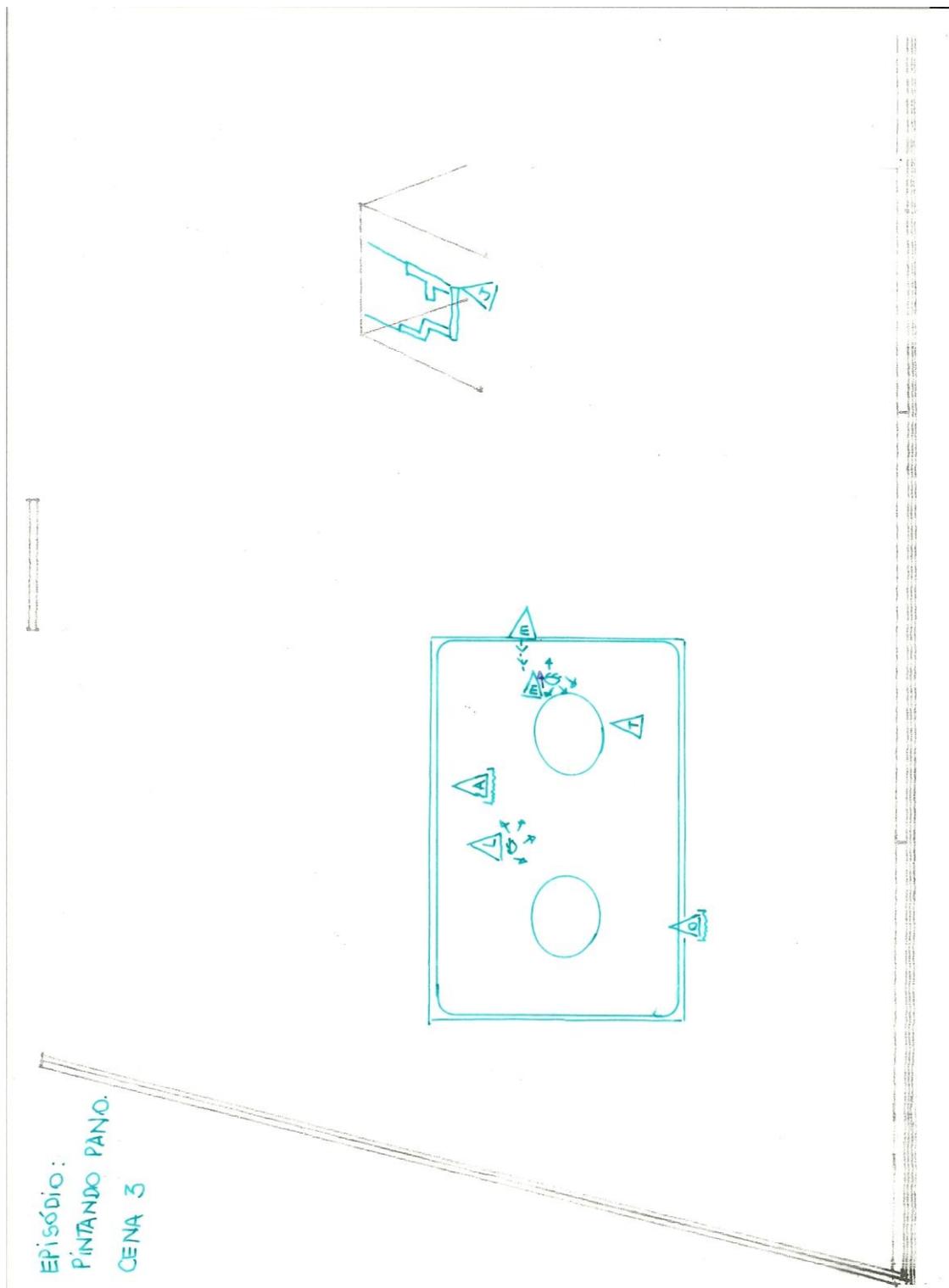
Cena 1: Léo foi o primeiro a sair para a varanda, onde imediatamente notou a região do pano e caminhou em sua direção. Em seguida, saíram Orquídea, Augusto, Eduardo e Túlio. Todos olharam para Léo, que estava em pé sobre o pano, observando os materiais e o próprio pano.

Figura 17 - Cena 2



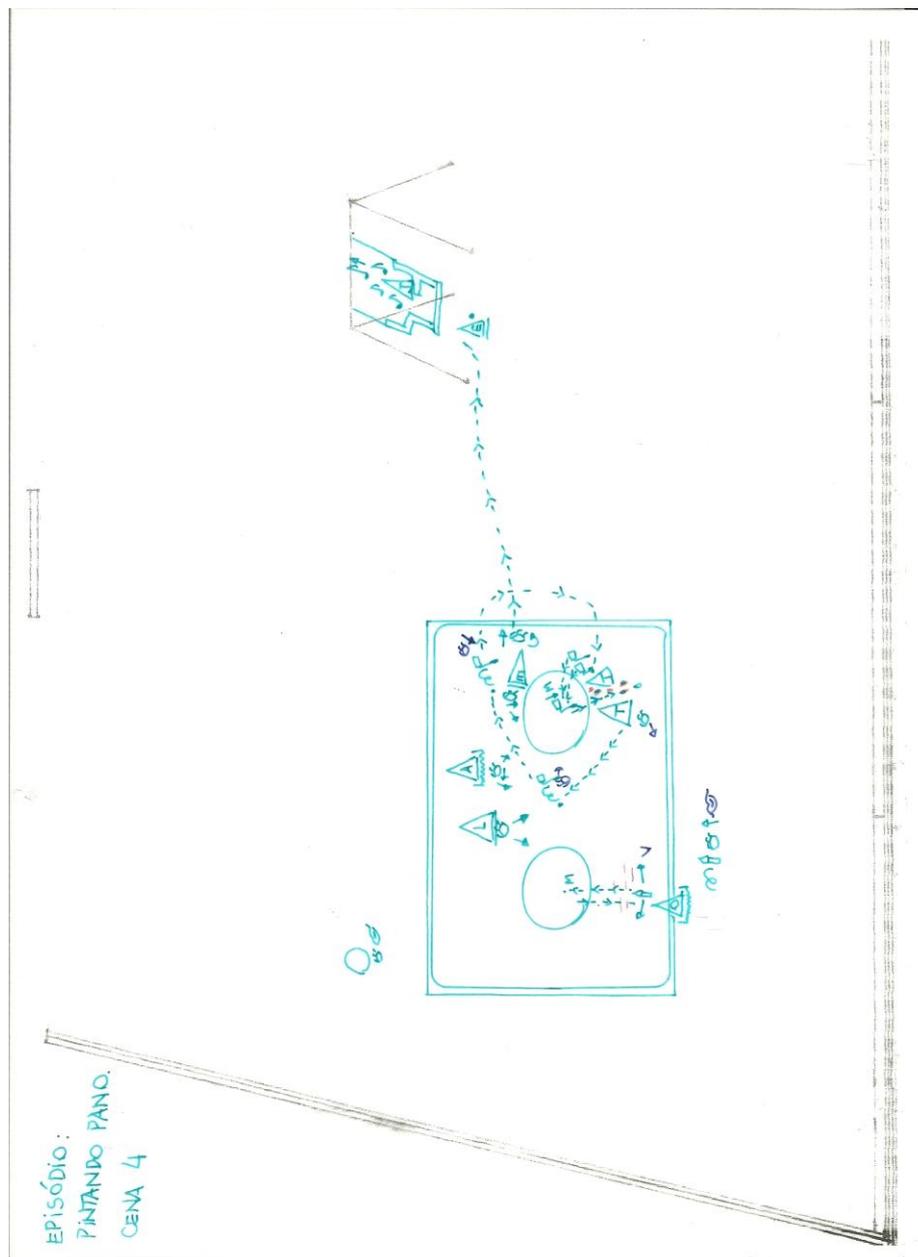
Cena 2: Eduardo, Túlio e Orquídea caminharam em direção ao pano, Augusto engatinhou. José Ricardo chegou à varanda e seguiu em direção ao balanço, enquanto Léo se agachava e pegava um rolo.

Figura 18 - Cena 3



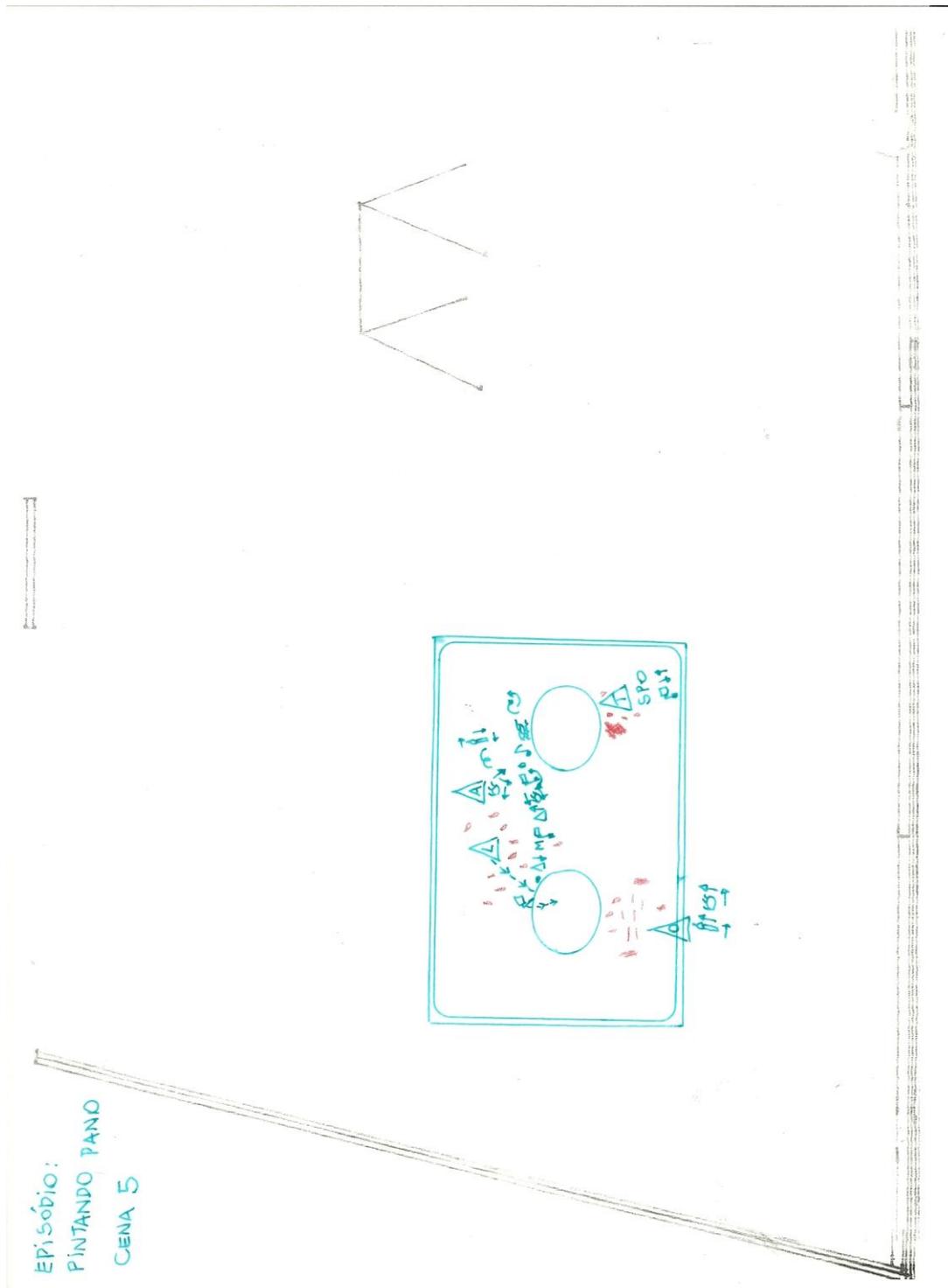
Cena 3: Ao chegar perto do tecido, Orquídea sentou-se em sua borda e sobre as suas pernas. Enquanto Túlio e Augusto se sentaram em cima o pano, Eduardo ficou em pé sobre o mesmo, olhando para os bebês e materiais ao seu redor.

Figura 19 - Cena 4



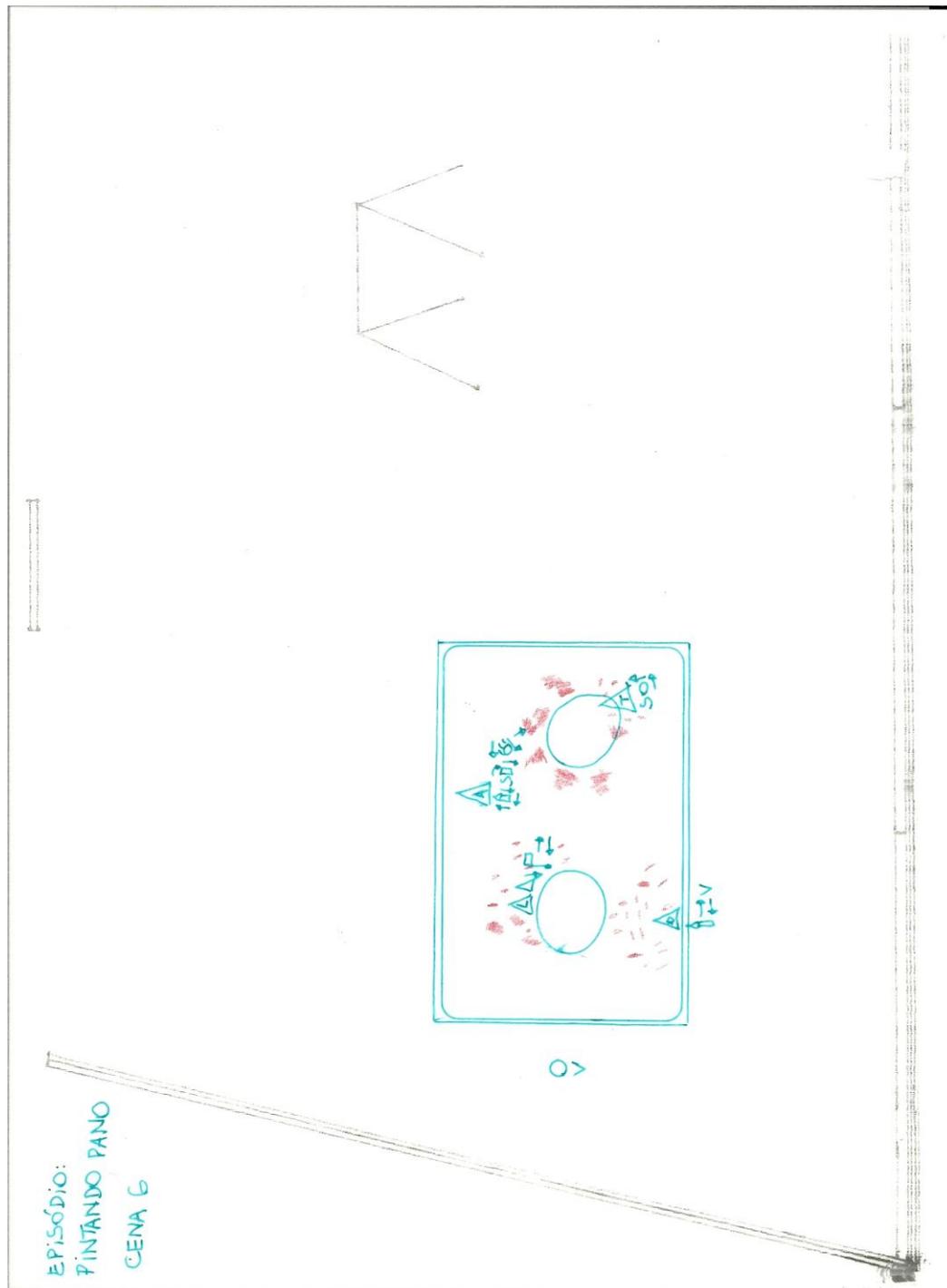
Cena 4: Orquídea pegou um pincel e olhou para PP, que sorriu. Ela sorriu também, depois mergulhou a ponta do pincel na bacia com tinta e pincelou o pano, verbalizando: “é tinta?”. Em seguida, fez vários riscos até que o pincel ficou seco e não marcou mais o pano. Túlio, que a observava, pegou um rolo em cada mão, depois mergulhou um deles na tinta (ou ele soltou o rolo na bacia, ou o rolo caiu de sua mão), e então começou a rodar a mão pela bacia como se estivesse misturando a tinta. Quando retirou o rolo, respingou a tinta pelo pano, enquanto Léo, Eduardo e Augusto o observavam. José Ricardo vocalizou do balanço e todos olharam para ele. Eduardo virou-se e partiu na direção de José Ricardo.

Figura 20 - Cena 5



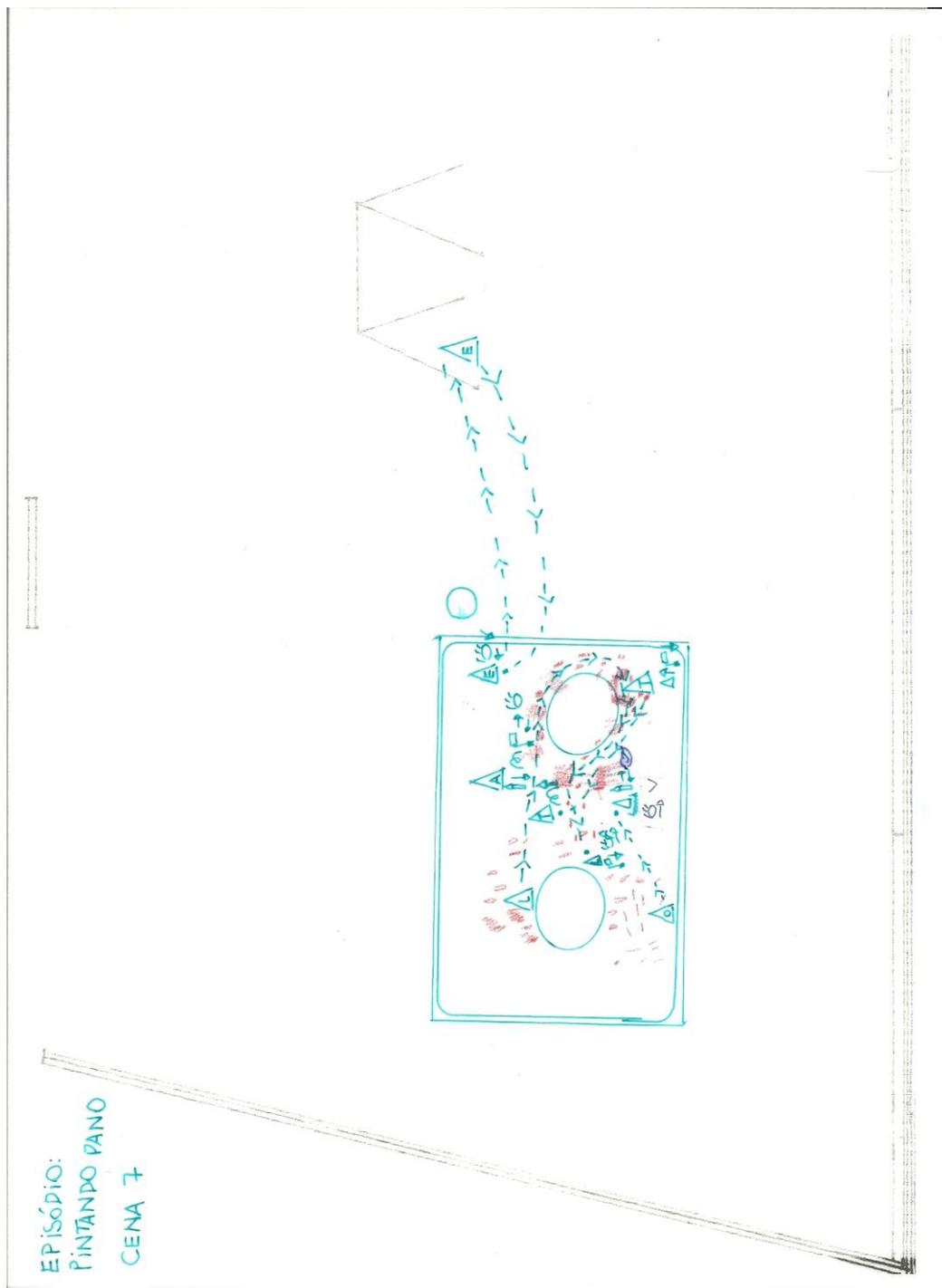
Cena 5: Léo se agachou e molhou o rolo na tinta. Ao ficar em pé, olhou para o seu rolo e para o pano respingado, e então começou a fazer movimentos pendulares com os braços respingando tinta pelo pano, ao que ele reagiu vocalizando e gargalhando. Naquele momento, resolvemos deixar os bebês descalços.

Figura 21 - Cena 6



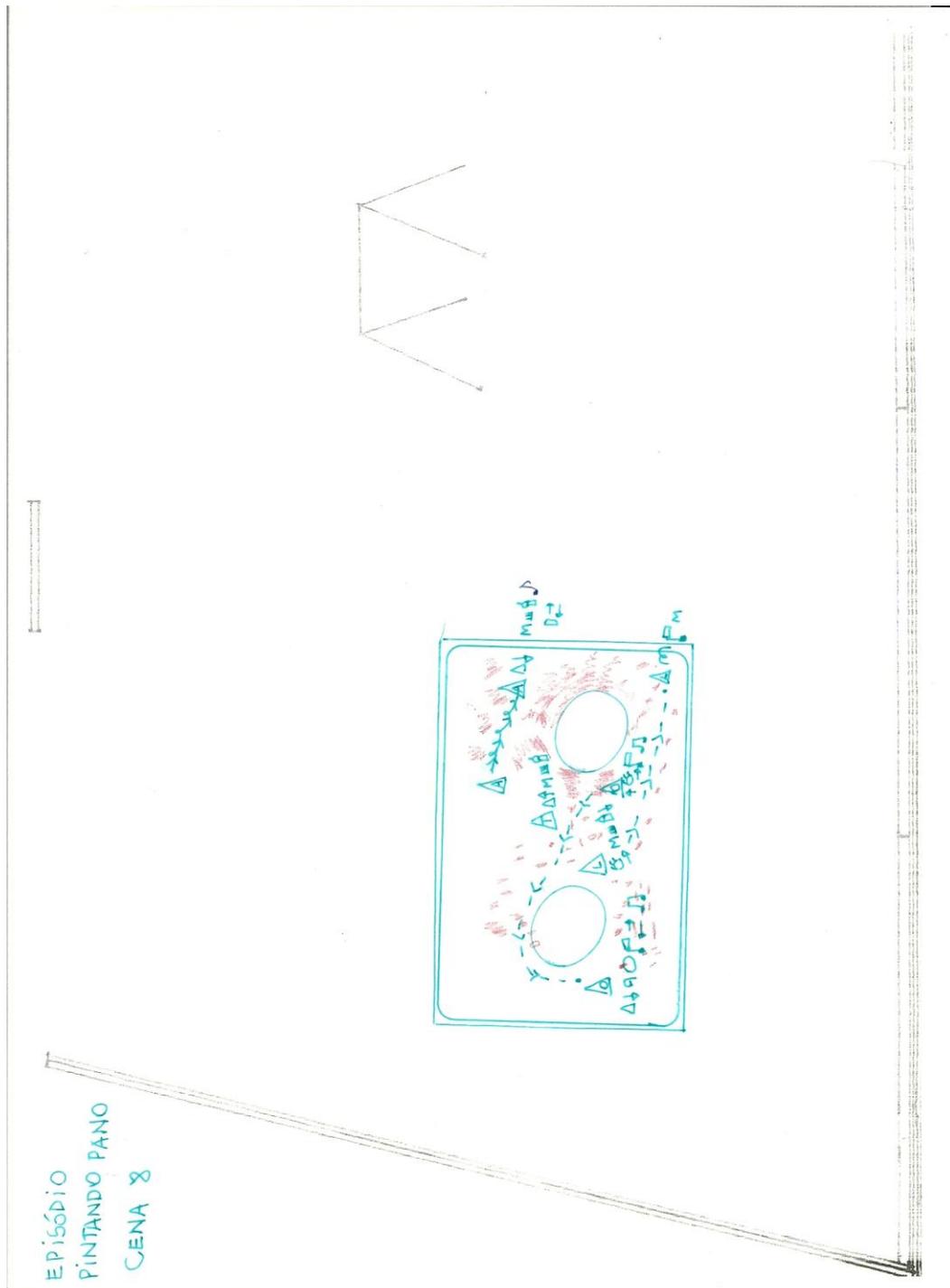
Cena 6: Augusto pegou um pincel e o manuseou, segurou-o pelo cabo, virando-o e desvirando-o. Enquanto isso, Túlio levantou a bacia e a entornou para os lados, deixando poças de tinta pelo pano. Orquídea, que estava a traçar com seu pincel, verbalizou: “Ahhhh ahhhh!”. E, que observava a atividade espontaneamente, verbalizou: “Nãoooo Tulio, não vira!”. Porém, Túlio já havia derramado parte da tinta.

Figura 22 - Cena 7



Cena 7: Augusto trocou o pincel pelo rolo e o movimento sobre a tinta derramada por Túlio. Orquídea movimentou-se para passar o pincel sobre uma poça. Eduardo chegou, ficou em pé, observou a cena e voltou para o balanço. Descalço, Túlio se levantou apoiando as mãos no pano e caminhou sobre o mesmo para pegar um pincel. Orquídea notou as marcas deixadas por ele e verbalizou “Olhaaaaa!”, sorrindo para a E.

Figura 23 - Cena 8



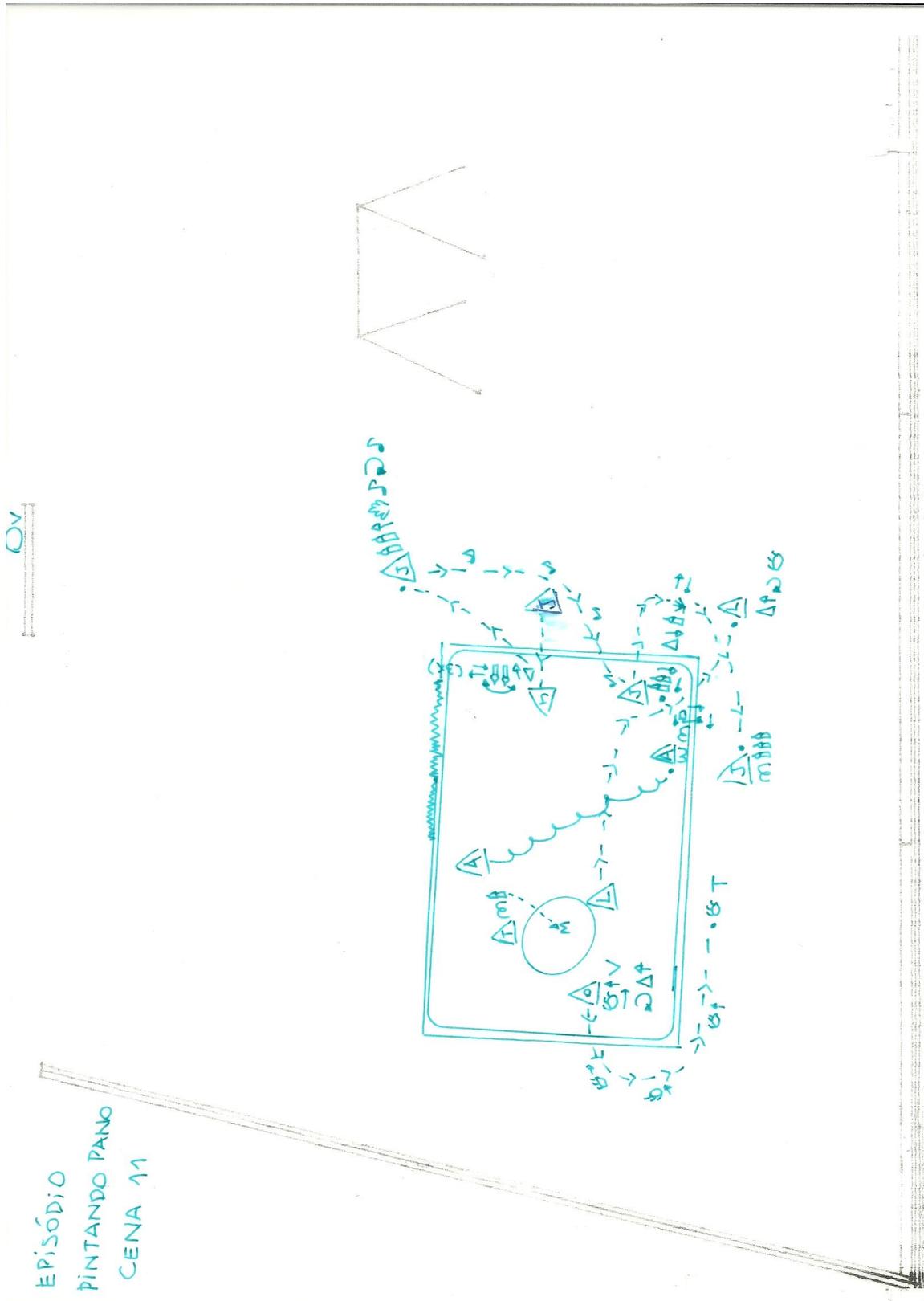
Cena 8: Léo caminhou pelo pano, largou o seu rolo no chão, pegou um pincel, olhou para Augusto (que estava sentado no meio do pano, sobre uma poça, mexendo nas cerdas do pincel) e começou a tocar as cerdas do seu pincel. Léo olhou para trás, virou-se e observou as marcas deixadas pelos seus pés, vocalizando: “Ôoo ôoo!”. Augusto passou várias vezes a haste do pincel sobre o pano.

Cena 9: Túlio rapidamente largou o pincel no chão, caminhou pelo pano, observou-o, passou por uma bacia, segurou na borda e a virou derrubando toda a tinta. Em seguida, repetiu o mesmo movimento com a outra bacia, ao que E exclamou: “Ahhh não, né Tulio! Por que você fez isso?”, retirando do tecido a bacia vazia.

Orquídea levantou os pés para não molhá-los na poça à sua frente, franziu a testa, olhou para PP e verbalizou: “Mais!”. PP perguntou: “Você quer mais tinta, Orquídea?”, e ela balançou a cabeça afirmativamente. PP respondeu: “Que pena, Orquídea, não tem mais tinta, acabou, outro dia a gente faz mais, pode ser?”, ao que ela respondeu: “Mais!”.

Eduardo fez cocô e foi encaminhado para troca. João Ricardo se aproximou, pegou dois pincéis que estavam no chão e os colocou na boca pelas cerdas. PP verbalizou: “José! Tira da boca!”. Ele retirou os pincéis da boca e começou a caminhar pelo pano encharcado.

Figura 26 - Cena 11



Cena 11: Agachado, Léo começou a passar a mão pela bacia. Orquídea olhou para a PP e pediu: “Mais tinta!”. Augusto locomoveu-se sobre o pano⁵⁷, desprendendo partes dele do chão.

Olhando para o pano, Orquídea verbalizou: “Ãaaannn”. José Ricardo agachou e passou os dois pincéis juntos pelo pano com movimentos largos, em um local bem encharcado. Como o pano não ficou marcado, ele repetiu o movimento outras três vezes, depois levantou-se e manuseou os pincéis.

Orquídea virou-se e levantou-se do pano, enquanto Túlio pegou um pincel, passou pela bacia vazia e, depois, desvirou a outra bacia e repetiu o movimento. Léo caminhou para fora do pano e José Ricardo andou ao redor do mesmo, recolhendo e segurando vários pincéis. Augusto locomoveu-se sobre o pano e o descolou ainda mais.

Eram 11h10 quando PP descolou totalmente o pano do chão, esticou-o na frente deles e verbalizou: “Olha como ficou o pano! Agora vamos pendurar aqui (colocando-o sobre a cerca) para secar?”. Todos foram para banho e troca e a atividade de pintura foi encerrada. AXB conversou com Orquídea durante a troca: “Você gostou de pintar hoje?”, e ela verbalizou: “Mais tinta!”.

⁵⁷ Augusto locomovia-se arrastando seu bumbum pelo chão.

Legenda referente ao Episódio: Pintando pano.

○	adulto
△↑	agachar
△	bebê
△	Bebê (identificado pela inicial do nome)
-- --	caminhar
~~~~	correr
△	em pé
see	engatinhar
see	gargalhar
△	haste do pincel
△↑	levantar
M	mexer
6	olhar
↑△↑	olhar ao redor
6↑	olhar para
.	parar
∞	pegar
⊖	pendular o rolo
△	pincel
△H	pincelar
1 x 2 x 3 x	repetições
P	rolinho de pintura
S	segurar
△	sentar

	sentido do movimento
	sorrir
	verbalizar
	vocalizar

#### 4.1.5. Episódio “Vassoura, Vassourinhas”

19/11/2013

Início: 10h10

Fim: 11h15

Este episódio retrata uma situação que não havia sido previamente planejada por PP, AXL e AXB. A atividade partiu da ação de um bebê, que puxou para si a vassoura que PP utilizava para varrer a área da varanda, que estava suja de areia.

Durante a atividade, os bebês foram sucessivamente encaminhados para troca e banho. Na varanda, havia uma mesa e cadeirinhas⁵⁸ empilhadas, pois havíamos planejado uma refeição ao ar livre.

As cadeirinhas⁵⁹, a mesa, a areia e as vassourinhas possibilitaram experimentações.

Aproximadamente às 10h10, AXL alertou que chegara o momento de sair do parquinho, pois estava na hora da troca, banho e almoço.

Conforme entrávamos na sala pela varanda, espalhávamos areia pelo chão. Assim, PP solicitou uma vassoura para limpar a área, enquanto os bebês brincavam com cavalinhos, cadeirinhas, bolas, brinquedos de montar e de encaixes.

Enquanto PP varria, Orquídea foi em sua direção e verbalizou: “Quero, queeerooo! Dá?” (referindo-se à vassoura).

PP entregou sua vassoura para Orquídea e solicitou que AXB ficasse com os bebês na varanda para que ela pudesse buscar vassourinhas⁶⁰ infantis.

---

⁵⁸ Todas as palavras usadas no diminutivo indicam tratar-se de objetos de tamanho reduzido, como ‘vassourinhas’ e ‘cadeirinhas’.

⁵⁹ Cadeiras infantis leves e coloridas. Desde que foram introduzidas no berçário, vinham sendo manuseadas pelos bebês, que as arrastavam, empurravam, sentavam, e nelas se apoiavam para ficar em pé. Nos momentos das refeições, eram transportadas para o respectivo ambiente.

⁶⁰ Vassouras pequenas de brinquedo, confeccionadas com cabo de madeira, cerdas brancas e pretas (materiais muito similares à vassoura usada para a limpeza), e outras de cabo branco de material plástico e colorido nas cerdas, nas cores rosa e roxa.

Sua intenção era disponibilizá-las no canto da varanda e observar as reações dos bebês.

PP retornou com vassourinhas de brinquedo. AXB relatou que Léo estava puxando a vassoura da mão de Orquídea, que reclamava: “Nãaaoo, nãaaooo...”. Enquanto ele continuava a puxar a vassoura e resmungava: “Huuuummmm, hummmm ...”, AXB interveio pedindo que ele esperasse um pouco, explicando: “a PP⁶¹ foi buscar coisas legais”.

PP rapidamente limpou a área, passou a vassoura por debaixo da mesa e por toda a área e varreu a areia para baixo do vão da cerca.

Percebemos que a limpeza do local não fez com que a experimentação dos bebês com as vassourinhas fosse interrompida, eles varriam tanto o chão com areia, quanto o chão limpo. PP observou que alguns bebês reproduziram suas ações, como varrer por debaixo da mesa, pela varanda toda e também por debaixo do vão da cerca.

A areia, a sujeira, as vassouras e o ato de varrer motivaram novas experiências. Percebemos que o ambiente limpo não resultou em alteração da dinâmica ou descontinuidade da vivência.

Como já ressaltado anteriormente, as trocas, banhos e refeições constituíam momentos importantes de relacionamento dos bebês com os adultos e entre eles. Percebemos que tais situações, na medida do possível, não se constituíam em momentos de espera dos bebês pelas atividades de rotina. No caso da vivência com as vassourinhas, a rotina é que precisou ser alterada, “teve que esperar” e ser flexibilizada devido ao envolvimento dos bebês com as experimentações, resultando no atraso do almoço.

A seguir, apresentamos os mapas e a descrição das reações e ações de cada um dos bebês participantes:

Legenda dos mapas p.130, 131, 132.

---

⁶¹ Mencionou o nome da professora.



Léo já estava na varanda quando sua turma chegou do parque, pois havia entrado mais cedo para a troca e banho porque havia feito cocô.

1 - Léo foi o primeiro a notar a professora chegando com as vassourinhas. Ele jogou no chão a peça de brinquedo de montar que estava em suas mãos e correu para pegar uma vassourinha⁶² das mãos de PP.

2 – Imediatamente, Léo começou a arrastar a vassourinha pelo chão (com as cerdas viradas ao contrário).

3 – Ele se agachou levemente e começou a passar a vassourinha pelo vão debaixo da grade, manuseando-a com apenas uma das mãos, e virando-se em seguida.

4 – Então, realizou movimentos contínuos com a vassourinha, para frente e para trás, pelo vão da grade (levemente agachado). Depois, em pé, olhou para Gustavo e José Ricardo que estavam logo ao seu lado e caminhou alguns poucos passos, vocalizando.

5 - Em seguida, levantou a sua vassourinha e a observou. Enquanto a descia ao chão, José Ricardo partiu em sua direção, segurou a vassourinha e a puxou para si. Os dois “gritaram” enquanto disputavam a vassourinha. PP chamou José Ricardo, mostrou-lhe outra vassourinha⁶³ e perguntou: “Você quer esta?”. Ele soltou a vassourinha de Léo e caminhou na direção de PP.

6 - Léo caminhou para perto do portão e se posicionou no canto, utilizou dois dedinhos para segurar a sua vassourinha pela ponta superior do cabo e apoiou as cerdas no chão, olhando para baixo.

7 – A seguir, dispôs a sua vassourinha no chão utilizando apenas uma das mãos, olhou para Gustavo próximo a ele, e empurrou a vassoura pelo vão.

8 - Levemente agachado, Léo virou-se e começou a esfregar a vassourinha pelo chão em posição invertida, com as cerdas para cima, utilizando apenas uma das mãos. Após diversos movimentos rápidos e vigorosos, ele ficou em pé e segurou a pontinha superior do cabo (como quem equilibrava).

9 – Léo olhou para Augusto, caminhou até ele arrastando a sua vassourinha (como quem puxa) e vocalizando: “Mmmmm”.

10 – Ao se encontrar com Augusto, Léo passou a vassourinha pelos pés dele, que os movimentou (como se estivesse chutando) e depois os recolheu. Léo

---

⁶² Ele escolheu uma de cabo de madeira, com cerdas pretas e brancas.

⁶³ De cabo branco e cerdas cor-de-rosa e roxas.

continuou a raspar a vassourinha pelos pés de Augusto, vocalizando: “Uuuuuuu, hummmmm ...”.

11 - PP interveio: “Léo, o que você está fazendo?”. Ele parou, olhou para ela e sorriu. Depois, olhou para o lado, largou a sua vassourinha no chão e seguiu em direção a outro bebê com a mão estendida.

12 - Léo puxou a vassourinha das mãos de P (não autorizado), olhou para a extremidade do cabo e mexeu na tampinha (roxa), utilizando uma das mãos para efetuar movimentos de rodar e puxar. Em seguida, largou a vassourinha no chão e voltou para pegar a outra, de madeira, que havia largado no chão pouco antes e que naquele momento já estava nas mãos de Augusto.

13 - De posse da vassourinha anterior, Léo a segurou pela extremidade do cabo e pareceu querer equilibrá-la. Manteve-se nessa posição, olhando para as cerdas por alguns segundos. Depois, olhou para Túlio, que passava a vassoura grande por debaixo da cerca.

14 - Seu olhar foi desviado na direção das cadeirinhas que começavam a ser dispostas em torno da mesa. Os móveis estavam sendo locomovidos para o ponto onde seria servido o almoço, e Léo caminhou puxando a sua vassourinha até as cadeirinhas.

15 - Léo parou em frente a uma pilha de três cadeirinhas, agarrou a extremidade da primeira e fez força para puxá-la. Ele realizou essa ação utilizando apenas uma das mãos, já que a outra segurava a sua vassourinha.

16 – Ele conseguiu puxar a cadeirinha, que caiu no chão com as pernas de trás enroscadas no assento da segunda cadeirinha da pilha.

17 – Léo interrompe a sua atividade por um instante para olhar para Orquídea, que estava agachada segurando um fio de barbante, tentando colocá-lo sobre as cerdas de sua vassourinha.

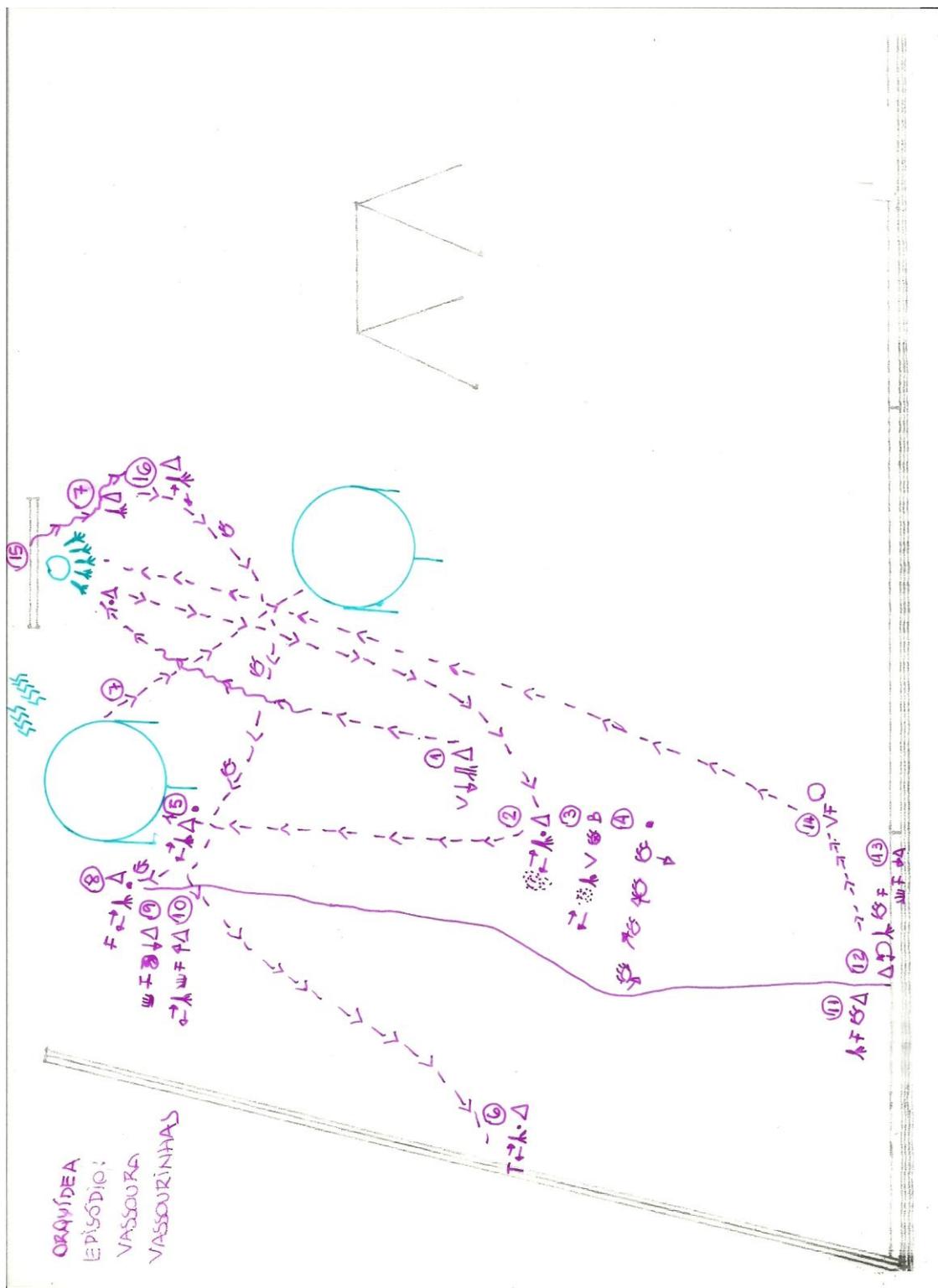
18 - Ele olhou para as cadeirinhas e empurrou a segunda, e as duas caíram no chão ainda encaixadas. Então, Léo caminhou até a mesa.

19 - Sentou-se na cadeirinha que estava posicionada à mesa ao lado de Augusto e colocou um dos dedos na boca (ele costumava chupar o dedão). Depois, olhou para Túlio, que fazia barulho ao bater e passar sua vassourinha pelo cavalinho azul.

Léo permaneceu sentado para o almoço.

## 4.1.1.5. (b) Orquídea (um ano e cinco meses)

Figura 28 - Orquídea



1 - Assim que percebeu que PP havia chegado trazendo vassourinhas, Orquídea largou a sua vassoura no chão e verbalizou: “Eu quero!”. Então, seguiu em direção a PP e escolheu uma vassourinha⁶⁴.

2- Ela caminhou até uma parte da varanda e observou o chão com a vassourinha suspensa. Utilizando uma das mãos, começou a movimentar a vassourinha onde havia areia.

3 - Gustavo se aproximou e levantou sua vassourinha sobre as suas cabeças, ao que Orquídea reagiu estendendo um dos braços sobre o rosto e fechando um dos seus olhos, como se estivesse se protegendo, e verbalizou: “Aaaai, aaaai, ai...”. Quando Gustavo se afastou, ela continuou a movimentar a sua vassoura sobre a areia.

4 - Ela parou e olhou para Léo, depois para Augusto, depois para Gustavo, e em seguida para Eduardo, que segurava um brinquedo de montar. Todos estavam próximos uns dos outros.

5 – Orquídea seguiu para a mesa próxima ao portão e começou a varrer por debaixo dela.

6 – Ela então caminhou até o portão que dá acesso ao parque e varreu pelo vão embaixo dele, quando foi interrompida por AXB para ser encaminhada ao banho e troca.

7 - Quando retornou, pegou uma vassourinha do mesmo modelo e andou pela varanda já limpa. A mesa estava reposicionada bem no centro e as cadeirinhas estavam sendo dispostas para o almoço.

8 - Orquídea caminhou olhando para o chão, parou perto da porta e começou a passar a sua vassourinha sobre um pedaço de fio de barbante, fazendo movimentos para frente e para trás.

9 - Ela se agachou, pegou o fio com as mãos e o colocou sobre as cerdas da vassourinha.

10 - Ao se levantar, Orquídea movimentou seu braço e o fio veio a cair da cerda. Ela passou novamente a vassourinha por cima do fio e arrastou-o aos poucos pela varanda.

11 – Ela andou de costas, olhando apenas para o fio e para a sua vassourinha, até conseguir arrastá-lo para perto da grade.

---

⁶⁴ De cabo branco com cerdas cor-de-rosa e roxas.

12 - Quando bateu com as costas na grade, virou-se com a vassourinha suspensa e olhou para o fio.

13 – Agachou-se, pegou o fio com as mãos e o colocou sobre as cerdas novamente.

14 – Em seguida, Orquídea empurrou o fio, olhou para PP e verbalizou: “Ixo”.

PP perguntou: “O que você quer fazer?”.

E ela repetiu: “Ixo”.

PP confirmou: “Você quer jogar no lixo?”.

Ela balançou a cabeça afirmativamente.

“Então, vamos juntas jogar no lixo”, respondeu PP.

15 - Ambas foram para a sala do espelho. PP a ergueu até a altura de um cesto de lixo, no qual Orquídea depositou o seu fio.

16 - Ao ser devolvida ao chão, ela correu para a varanda, pegou outra vassourinha (mesmo modelo) e a passou pelo chão até o momento em que todos foram chamados para a higienização das mãos e almoço.



1 - Gustavo chegou⁶⁵ ao portãozinho no colo de AXL, olhou momentaneamente para a varanda, para os bebês e depois inclinou seu corpo, quase pulando do colo, vocalizando: “Ã ãnn ann a a a”. AXL deduziu que Gustavo queria descer rapidamente de seu colo, e rindo, verbalizou: “Nossa! Já vai!”, colocando-o no chão.

2 - Ele correu em direção a uma vassourinha que estava no chão, perto de Orquídea. Vocalizando, retirou-a do chão com uma mão e começou a manuseá-la segurando pelo cabo, primeiro usando apenas uma das mãos, depois as duas, rodopiando a vassoura por cima de sua cabeça e da de Orquídea, que estendeu seu braço, esbarrando e parando a vassourinha.

3 – Gustavo deu um passo para o lado, girou o cabo, tocou as cerdas, girou novamente, e PP advertiu: “Olha, Gustavo! Cuidado com os amigos!”.

4 - Ele segurou a vassoura com uma das mãos e começou a movimentá-la pelo chão.

5 – Caminhou, puxando a vassourinha por trás de si, olhando ao redor e vocalizando. E então, posicionou a vassourinha à sua frente e a arrastou mais um pouco pelo chão.

6 – Depois, parou, segurou com as duas mãos a sua vassourinha suspensa no ar. Notou Orquídea, que caminhava, e a seguiu até o portão de acesso ao parque.

7 – Gustavo olhou para João Ricardo, que estava observando a sua vassourinha.

8 - Caminhou até perto da mesa e, com as duas mãos, começou a movimentar a sua vassourinha suspensa no ar. Olhou para o objeto e mexeu nas cerdas, primeiramente passando os dedos, e depois a sua mão.

9 - Em seguida, olhou para Léo, que movimentava sua vassourinha por debaixo das grades, pelo vão, e então começou a realizar os mesmos movimentos.

10 - Gustavo caminhou pela varanda arrastando a vassourinha, observando os demais bebês ao seu redor, vocalizando.

---

⁶⁵ Ele havia saído do parque um pouco antes da turma por ter feito cocô, seguindo para o banho e troca, ou seja, ele não acompanhou a entrada dos bebês pela varanda e a chegada das vassourinhas.

11 - Deteu-se na parte central da varanda, apoiou o cabo, agachou-se e deixou a vassourinha no chão (na horizontal). Voltou a mexer nas cerdas e olhou para Túlio, que passava sua vassourinha pela barra⁶⁶.

12 - Em pé, movimentou a vassourinha pelo chão e depois, usando os braços, a suspendeu sobre sua cabeça.

13 - Começou a andar em direção ao portão, com a vassourinha erguida sobre a sua cabeça (na horizontal). Desviou-se de Augusto, que arrastava a vassoura pelo chão e, ao alcançar o portão, movimentou a sua vassourinha pelo vão.

14 – Depois, virou-se e caminhou em direção ao centro da varanda.

15 – Gustavo parou, apanhou a vassoura que Augusto havia deixado no chão e permaneceu com uma vassourinha e a vassoura, uma em cada mão. Então, ergueu as duas ao mesmo tempo, depois desceu apenas a vassoura e passou a movimentá-la pelo chão, enquanto mantinha a vassourinha erguida paralelamente ao seu braço.

16 - Olhou para Augusto, que estava bem próximo à vassoura, abaixou as duas e as posicionou paralelamente no chão, colocando a vassourinha bem na frente de Augusto.

17 - Olhou para PP e sorriu, depois pegou a vassoura do chão e movimentou-a, olhando ao seu redor.

18 - Colocou a vassoura no chão, andou até uma vassourinha perto de Augusto - que estava sentado sobre a ponta do cabo - e a pegou do chão, afastando-se de Augusto.

19 – Gustavo caminhou arrastando a vassoura e depois começou a movimentá-la pelo chão, largando-a logo em seguida.

20 - Quando Orquídea chegou, ele parou e olhou para ela, depois para Augusto, que estava sentado à mesa batendo com as mãos sobre a mesma. Gustavo caminhou até o móvel e verbalizou: “Papaaaa, papaaaa”, batendo as suas mãos e esfregando-as pela mesa. Depois parou e olhou para Túlio, que arrastava cadeirinhas para encaixá-las à mesa.

21 - PP conversou com Gustavo⁶⁷: “Já já seu almoço vai chegar, tá?”.

---

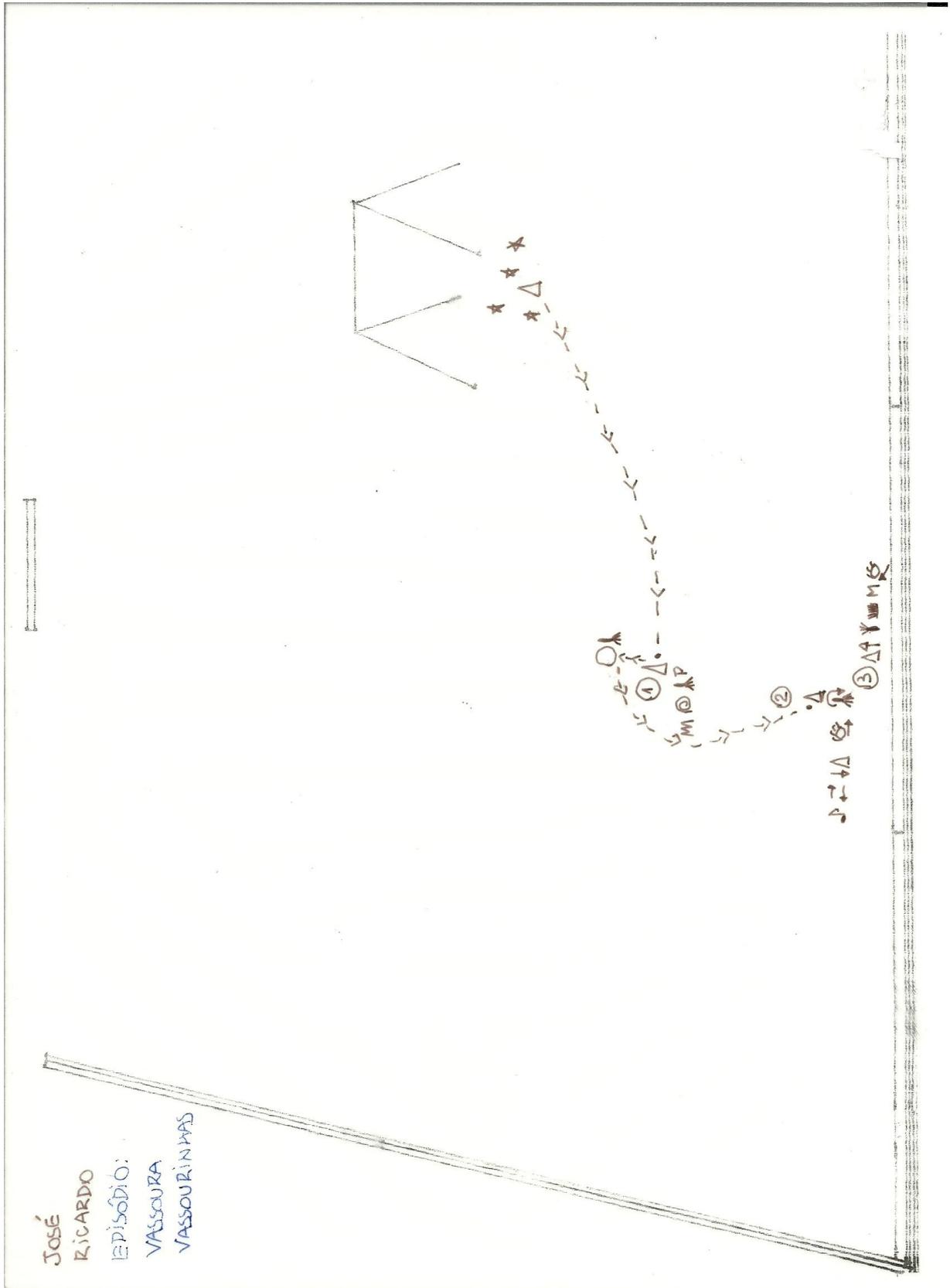
⁶⁶ Barra de sustentação que contorna toda a cerca, usada para apoio e para auxiliar os bebês a ficarem em pé sozinhos.

⁶⁷ Frequentemente, Gustavo se comportava de forma que PP, AXL e AXB compreendiam que ele sentia fome e estava ansioso para almoçar.

22- Ele sorriu, olhou para Orquídea, que manuseava uma vassourinha, caminhou até outra vassourinha no chão, agachou-se levemente e a movimentou pelo chão ao seu redor, até ser chamado para lavar as mãos e almoçar.

4.1.1.5. (d) José Ricardo (um ano e um mês)

Figura 30 – José Ricardo



1 - José Ricardo caminhava entre os brinquedos quando seguiu na direção de Léo e puxou para si a vassourinha que estava com ele. Ambos entraram em disputa e gritaram. PP ofereceu outra vassourinha para José Ricardo, diferente⁶⁸ da que estava com Léo, e ele então soltou a vassourinha de Léo e seguiu na direção de PP.

2 - José Ricardo pegou a vassourinha com PP, caminhou, parou, observou o cabo durante algum tempo enquanto a segurava. Depois, apalpou a vassourinha, agachou-se e passou a arrastá-la pelo chão utilizando apenas uma das mãos. Passou um tempo nesse movimento, vocalizando com a boca fechada.

3 - Em seguida, levantou-se fazendo “um bico”. Parado, posicionou a vassourinha com as cerdas para cima e começou a apalpá-las, observando a interação de Gustavo com sua própria vassourinha.

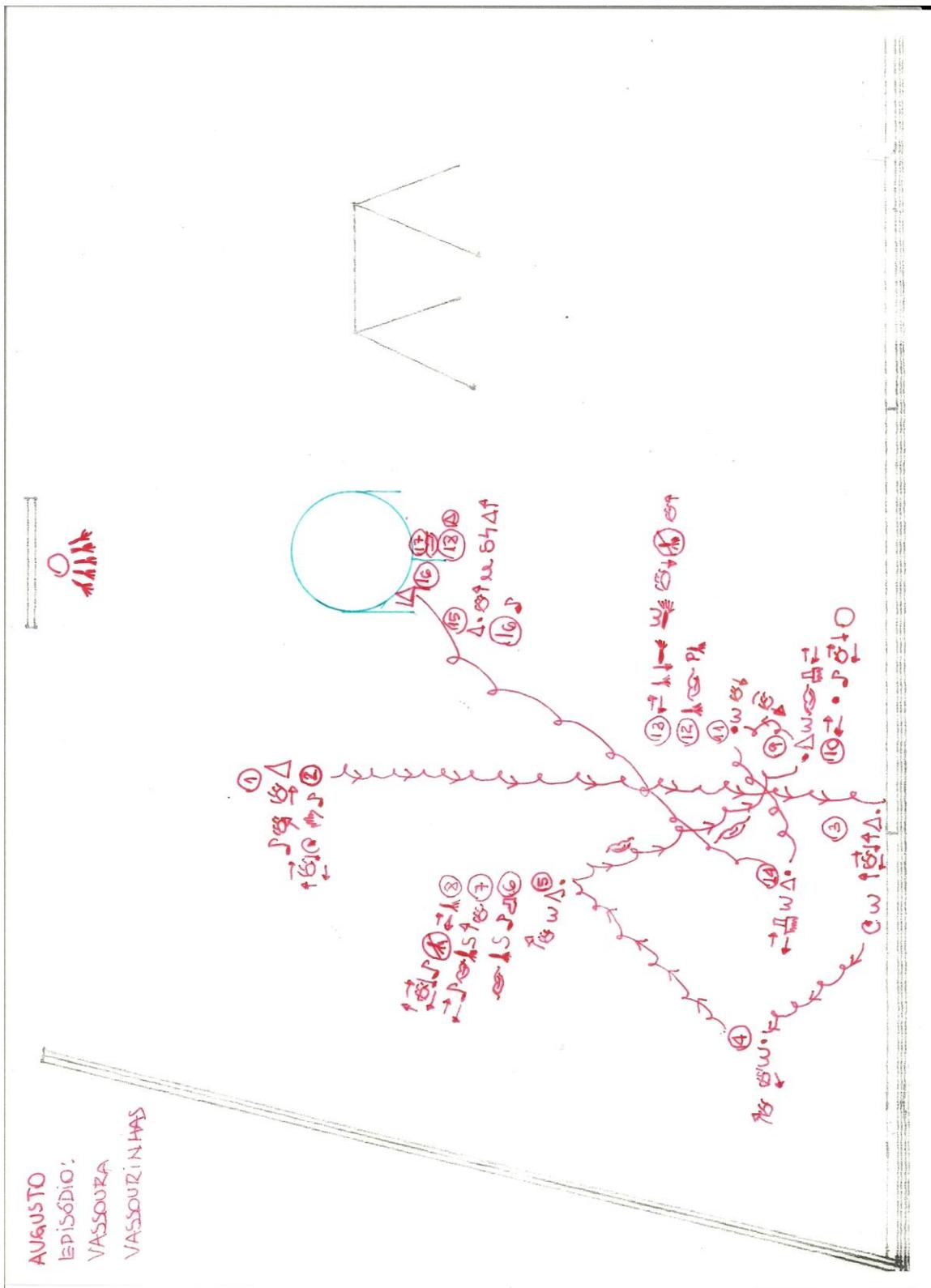
4 – José Ricardo foi interrompido ao ser chamado para o banho e troca. Após o banho, dormiu, e não retornou para a varanda.

---

⁶⁸ De cabo branco de plástico com cerdas cor-de-rosa e roxas.

4.1.1.5. (e) Augusto (um ano e um mês)

Figura 31 - Augusto



1 - Augusto estava sentado na varanda quando viu Léo e Orquídea se mobilizarem para buscar vassourinhas, e vocalizou: “Ãaannn”.

2 - Enquanto vocalizava, esticou os braços em direção às vassourinhas, aumentou o volume da voz, mas todas foram rapidamente entregues aos bebês que foram retirá-las. Então, ele logo se virou para o outro lado, locomoveu-se⁶⁹ e olhou para Orquídea, Léo e Gustavo.

3 – Augusto seguiu até a barra da cerca e, segurando-se nela com ambas as mãos, ficou em pé olhando ao redor. Depois, sentou-se, virou-se e partiu.

4 - Ele se movimentava próximo a Léo, no sentido do portão. Ao se aproximar de Léo, sentou-se, olhou para ele, depois para P (não autorizado), que acabara de chegar e começava a esfregar a vassourinha pela mesa.

5 – Locomoveu-se com o olhar fixo em Léo, que segurava a vassourinha pela pontinha, depois se sentou.

6 - Léo posicionou-se em sua frente, estendeu a sua vassourinha até os seus pés, e Augusto movimentou os pezinhos, como se estivesse chutando algo, recolheu as pernas e vocalizou: “Uuuuu hummmm ...”. Léo se afastou.

7 - Augusto observou que Léo retirava a vassourinha de P (não autorizado), quando notou no chão a vassourinha largada por Léo. Sorriu, pegou a vassourinha e, sentado, vocalizou enquanto a arrastava pelo chão.

8 - Enquanto movimentava a vassourinha, Léo se aproximou e a retirou de sua mão, ao que Augusto vocalizou: “Uuuuu, mmmmm, hummmm ...”, olhando para os adultos ao redor.

9 – Em seguida, olhou para Túlio, que havia deixado a vassoura no chão, sorriu, e movimentou-se para pegá-la. Segurou-a com uma das mãos, apoiando a outra no chão e arrastando as cerdas. Ele sorriu praticamente todo o tempo.

10 - Enquanto Augusto arrastava a vassoura, Túlio pisou na base de madeira, próximo às cerdas. Augusto interrompeu o movimento, olhou para ele, e depois vocalizou: “Mmmmmm...”, olhando para PP.

11 – Augusto deixou a vassoura no chão, engatinhou na direção de PP, sentou-se e passou a observar Gustavo, que havia apanhado a vassoura abandonada por ele, observado-a, erguido-a e depois a havia disposto no chão.

---

⁶⁹ Augusto se locomovia movimentando as pernas, “pulando” sobre o “bumbum”, diferente de engatinhar sobre mãos e joelhos.

12 - Gustavo posicionou as duas vassouras no chão paralelamente, colocando a vassourinha bem na frente de Augusto, que sorriu e a pegou.

13 - Ele a movimentou pelo chão, depois a deixou cair das mãos e sentou-se sobre a ponta do cabo. Olhou para baixo e, enquanto isso, Gustavo retirou a vassourinha.

14 – Augusto acompanhava Gustavo com olhar quando notou a vassoura abandonada por ele. Então, locomoveu-se em sua direção, pegou-a e arrastou-a pelo chão em posição invertida.

15 - Observou as cadeirinhas que estavam sendo dispostas à mesa para o almoço (dos maiores). engatinhou até a mesa e apoiou-se nas cadeirinhas para ficar em pé. PP segurou as cadeirinhas apenas para que elas não virassem enquanto ele se levantava.

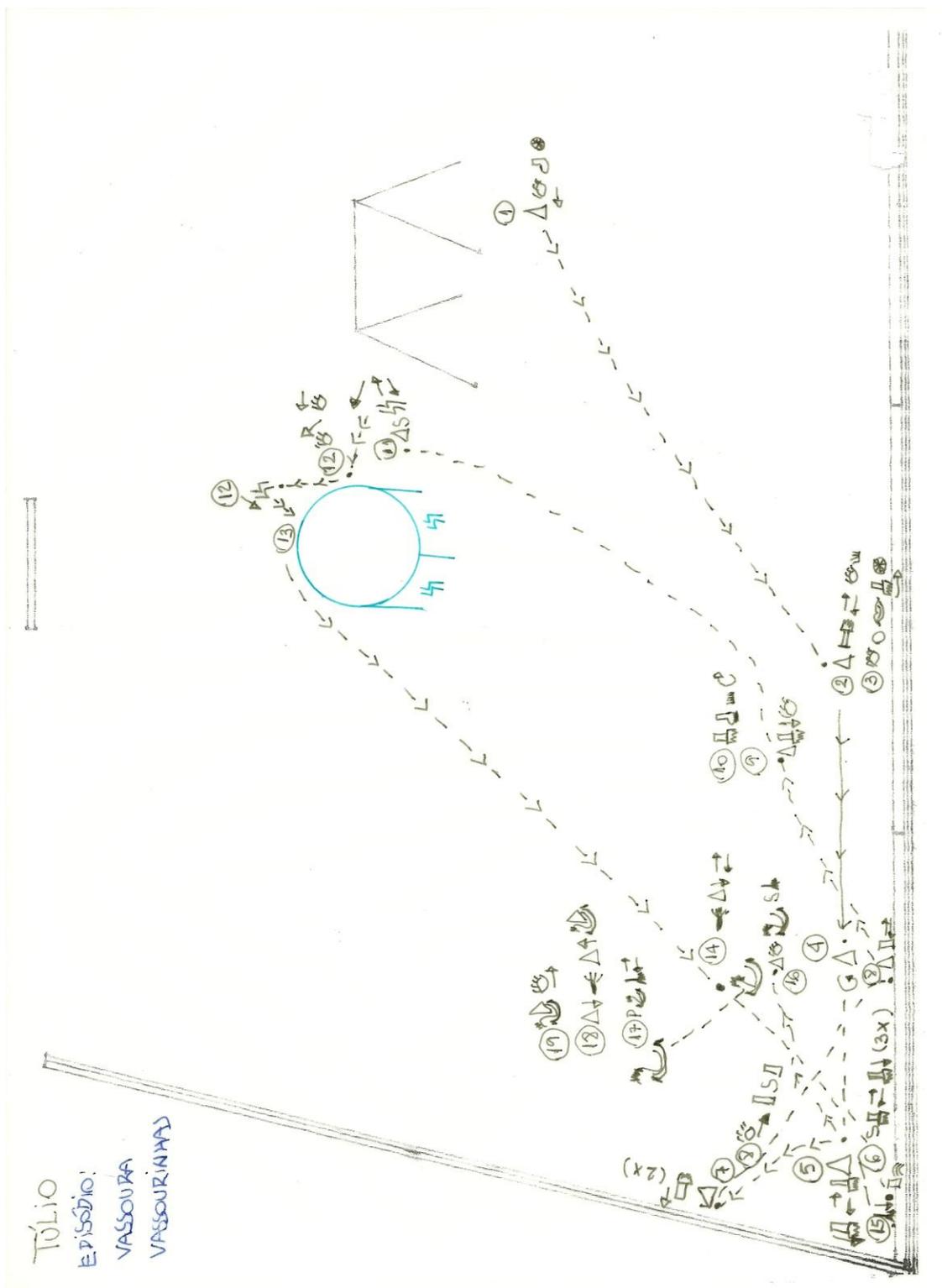
16 - Ele vocalizou, ergueu-se e equilibrou-se nas pontas dos pés. PP interpretou que ele queria se sentar e, então, o sentou na cadeirinha, aproximando-o da mesa. Ele sorriu, bateu com as duas mãos sobre a mesa e as esfregou sobre a mesma.

17 - Augusto continuou sentado sorrindo, bocejou e olhou para Léo, que estava sentado ao seu lado.

18 – Quando seu almoço chegou, AXB foi buscá-lo e verbalizou: “Augusto! Seu papá chegou, vamos comer?”, retirando-o da cadeirinha para colocá-lo na cadeira de alimentação.

4.1.1.5. (f) Túlio (um ano e quatro meses)

Figura 32 - Túlio



1 - Túlio brincava com uma grande bola de plástico quando notou que Léo e Orquídea manuseavam vassourinhas. Ele chutou a bola para longe, olhou a vassoura e partiu em sua direção.

2 – Ele pegou a vassoura do chão, segurou-a pela extremidade com as duas mãos na altura do peito e começou a movimentá-la para os lados, para frente e para trás. Depois, segurou-a com uma mão e continuou a movimentá-la pelo chão, olhando para as suas cerdas.

3 – Túlio olhou para PP, sorriu e empurrou a bola com a vassoura, depois varreu por debaixo da cerca, manuseou a vassoura, locomoveu-a pelo chão, olhou para PP novamente, e sorriu.

4 - Túlio virou-se de costas e puxou a vassoura enquanto andava em direção ao portão.

5 - Depois de esfregar as cerdas pelo chão - pelo lado avesso e pelo lado certo -, ele a largou no chão.

6 – Túlio pegou a vassoura do chão e a largou novamente, emitindo sons. Repetiu a ação por três vezes (parecia estar ouvindo o som da vassoura ao bater no chão).

7 - Em seguida, arrastou a vassoura pelo cabo até o portão e começou a encaixá-la no vão da cerca, colocando-a em dois vãos diferentes.

8 - Olhou para Augusto e apoiou o cabo na cerca. Logo depois, segurou o cabo e caminhou, arrastando a vassoura pela barra de apoio.

9 – Em determinado ponto, largou a sua vassoura no chão, observou Augusto apanhá-la e permaneceu atento enquanto Augusto arrastava as cerdas pelo chão.

10 - Quando a vassoura se aproximou dos seus pés, ele pisou sobre a base de madeira próximo às cerdas, prendendo-a. Virou-se⁷⁰ e seguiu em direção às cadeirinhas que estavam sendo dispostas próximas à mesa para o almoço.

11- Túlio pegou duas cadeirinhas e começou a empurrá-las em direção à mesa, como quem está ajudando a arrumá-las.

12 - Olhou para as cadeirinhas que haviam sido derrubadas no chão por Léo, olhou para as outras na pilha e caminhou até as mesmas, puxando-as na direção da mesa.

13 - Ele puxou as cadeiras pelo encosto e as posicionou de frente para a mesa.

---

⁷⁰ Provavelmente porque escutou o barulho das cadeirinhas.

14 – Depois, notou uma vassourinha⁷¹ no chão, caminhou até a mesma, pegou-a e, agachado, começou a movimentá-la.

15 – Em seguida, em pé, partiu em direção à cerca e começou a passar a vassourinha pela barra, batendo com o cabo sobre a barra e emitindo sons.

16 - Túlio parou, olhou para o cavalinho de balanço e caminhou em sua direção, com a vassourinha suspensa.

17 – Ele puxou o cavalinho, locomovendo-o sem soltar a vassourinha, e a passou sobre o mesmo, batendo e esfregando, emitindo diferentes sons.

18 - Túlio agachou e colocou a sua vassourinha no chão. Em seguida, levantou-se, subiu no cavalinho e começou a balançar.

19 - Enquanto balançava, olhou para Orquídea, que estava sentada no meio da varanda.

20 – Em seguida, foram chamados para o almoço.

---

⁷¹ De cabo branco e cerdas cor-de-rosa e roxas.

Legenda referente ao Episódio: Vassoura, vassourinhas.

	adulto
	agachar
	andar de costas
	areia
	arrastar a vassoura ou vassourinha
	bater/emitir sons
	bebê
	bola
	brinquedo
	cabo (vassoura, vassourinhas)
	cadeirinhas
	caminhar
	cantar
	cavalinho de brinquedo
	cerdas (pincel/vassouras, vassourinhas)
	chutar
	correr
	descrição das cenas
	elevantar a vassoura ou vassourinha
	em pé
	engatinhar
	estender os braços
	fechar os olhos
	fio de barbante

	gargalhar
	gritar
	jogar no chão (brinquedo)
	levantar
	levantar objeto sobre a cabeça
	manusear/rodar a vassoura/vassourinha
	mão estendida
	olhar
	olhar ao redor
	olhar para
	parar
	pegar
	pular
	puxar
	puxar a vassoura ou vassourinha de costas
	repetições
	retirado o objeto
	rodar a vassoura ou vassourinha
	segurar
	segurar pela ponta da vassoura ou vassourinha
	sentido dos (direção)
	sorrir
	varrer vigorosamente
	varrer
	vassoura
	vassoura ou vassourinha no chão
	vassourinha

✓	verbalizar
↻	virar (no sentido da seta)
↵	vocalizar

#### 4.2. Discussão sobre os dados.

A unidade em que foi realizada a pesquisa e onde a pesquisadora atua como docente há 11 anos constitui-se como parte de uma universidade, e como tal, dialoga com a mesma nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Desta forma, apoia e incentiva a produção de conhecimentos e investigações acadêmicas que possam ampliar e projetar ações que contribuam para a melhoria da educação das crianças e dos bebês em todos os seus aspectos. Trata-se de um posicionamento político conscientemente adotado de valorização da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e principalmente das crianças como protagonistas e participantes do seu processo de educação desde bebês.

O incentivo da prática diária de escuta às falas das crianças e dos bebês (em suas especificidades) proporciona à equipe da unidade possibilidades de repensar o cotidiano, os espaços e as relações interpessoais. O respeito ao protagonismo e participação das crianças e dos bebês amplia conhecimentos e incita a formação contínua e exercícios diários, pois exigem aprimorar olhares e escutas as quais não fomos habituados a exercer. Desta forma, entramos em contato diário com a forma como crianças e bebês concebem os seus mundos para remodelarmos as nossas práticas pedagógicas e reflexões.

Acreditamos em perspectivas nas quais a infância se constitui como uma construção social e as crianças são compreendidas como atuantes da produção das sociedades, como na condição de “agency” da Sociologia da Infância, bem como, na importância da espacialidade, dos ambientes de vivências dos bebês e das crianças como relevantes para a construção social dessa infância.

Na consideração da espacialidade e da autoria dos bebês em suas vivências na Educação Infantil, a metodologia da cartografia na investigação foi apropriada, pois, os mapas constituíram uma forma peculiar de descobertas, de

reflexões e conhecimentos, incluindo-se questionamentos às nossas formulações e ações.

Nessa perspectiva, os mapas de Elisa permitiram identificar que ela participou da rotina (de alimentação) mobilizando várias formas de viabilizar o oferecimento da mamada conforme o seu desejo. Não importavam as orientações provenientes de outras instâncias⁷², indicações de uso de utensílios (como a não utilização de mamadeira ou copos com tampa de transição), ela estabeleceu a sua linha de fuga ultrapassando as linhas estriadas (determinadas) a partir da sua ação de chorar.

Nós adultos nos configuramos por linhas normatizantes, e fomos questionados por Elisa, pois, com apenas 4 meses, fugiu da segmentalização ou padrão adotado que, como concluímos, não consideravam a bebê, seus desejos e afetos.

Não saberemos o que realmente Elisa disse ao chorar tão intensamente e haver parado de chorar quando a mãe lhe ofereceu o peito para mamar após todas as recusas; porém, poderemos por meio de reflexões e escuta ao que dizem os bebês, nos apropriarmos de condições para proporcionar espaços de interações em muitas circunstâncias que nos façam compreender como melhorar as inter-relações entre as equipes de berçários e os bebês efetivamente.

Os trajetos dos mapas de Elisa, por exemplo, demonstraram que um bebê que ainda não se locomove sozinho, “anda” por onde determinam os adultos, por isso, podem correr o risco de permanecerem parados ou serem locomovidos quase que exclusivamente para os momentos de cuidados. Nesse sentido, requerem olhares que os possibilitem interagir com o ambiente, com os espaços, com as pessoas, objetos. São necessárias também, políticas públicas que resguardem condições de trabalho que permitam atender às demandas e desejos manifestados pelos bebês, evitando a superlotação de

---

⁷² Manual de alimentação do Ministério da Saúde para bebês e crianças menores de 2 anos, adotado pela unidade sob a orientação da enfermeira.

salas de berçários, extrapolando o referencial de adultos por bebês como temos visto em creches públicas em todo território nacional.

Na perspectiva da atenção ao que dizem os bebês, ressalto que o episódio dos portões abertos ocorreu como decorrência de constantes ações de um dos bebês que se agarrava às suas grades e o chacoalhava intensamente. Essas ações levaram a professora a abrir-lhe o portãozinho, ao que o bebê saia sorrindo.

O chacoalhar do portãozinho seria em anos anteriores (como relatado por AXB) um momento em que o bebê seria “repreendido” em sua ação, e não “ouvido”; ele deveria entender com as conversas que não seria o momento de sair, por exemplo, ou que não deveria chacoalhar o portãozinho, pois, poderia eventualmente danificá-lo. No entanto, com novos olhares, novas perspectivas em relação ao trabalho que faríamos no berçário, o portãozinho foi aberto, e assim, a equipe passou a entender cada dia com maior clareza, como compartilhar as convivências com os bebês com a participação efetiva deles.

A ocupação dos espaços e as formas de percepção sobre os desejos das crianças, expressos pelos mapas deste episódio, possibilitaram outras formas de ocupação e interação na varanda que partiram de ações dos próprios bebês. Assim, os planejamentos para a organização das semanas e dos dias proporcionaram novas perspectivas sobre a utilização dos espaços considerando os bebês como seres desejantes e participantes das rotinas.

O episódio dos mapas que traçam caminhos rumo ao portãozinho aberto para a varanda não representam apenas espaços e trajetos, mas uma história e contextos, denotam desejos e o plano dos afetos, fazem visualizar e ressaltam o lugar da varanda para estes bebês. Os brinquedos dispostos na sala (com os quais demonstravam afetos) foram deixados quase intocados; um dos brinquedos manuseado por um dos bebês foi utilizado apenas como apoio para sua locomoção até a varanda.

O trajeto dos bebês do episódio portões abertos permitem visualizar como eles se territorializam, atribuem significados e como ocupam os espaços

para além da compreensão dos adultos sobre a origem ou razões do movimento. Cabe aos adultos repensar dinâmicas de ocupação destes espaços e conseqüentemente melhorar as inter-relações, convivências e projeções diárias.

O trabalho da Educação Infantil deve superar concepções de confinamento e domesticação das crianças e dos bebês; ao contrário, deve proporcionar perspectivas de organização dos espaços e reflexão das ações tendo as perspectivas das crianças e dos bebês como base para planejamentos e direcionamentos nos espaços coletivos de educação.

Como espaço público e coletivo onde os bebês iniciam outras convivências longe dos familiares o referencial de Corsaro, apesar de ter sido formulado com crianças maiores, pareceu-nos apropriado, uma vez que traz como contribuição o modelo da teia global, com a ideia de que as redes são ampliadas e tecidas ao longo da vida desde o nascimento.

Acreditamos que a partir dos vários encontros que os bebês realizam em suas redes de convivências com adultos, outros bebês, familiares, espaços, e objetos, suas compreensões de mundo são ampliadas. Quando os bebês se reconhecem como um grupo de pares, individuados, como sujeitos, são incógnitas por serem desveladas. Percebemos, pois, que por meio do processo de rotinas culturais, gradativamente passam a reconhecer pertencimentos como as culturas de pares e concebem construções e participações por meio da reprodução interpretativa.

Não identificamos nesta investigação a partir de quando os bebês passam a interagir e produzir cultura na perspectiva mencionada, mas por alguns indícios acreditamos que, por meio da convivência coletiva e pelas relações estabelecidas, estes processos sejam acelerados em espaços como o da Educação Infantil, constituindo questões que necessitam de outras investigações e estudos.

Através das ações e manifestações dos bebês, acreditamos na concepção da teia global apresentada por Corsaro como importante formulação

para estudos e pesquisas com os mesmos. Percebemos em episódios como na adaptação de Elisa que ela estava inserida em rotina cultural familiar, identificamos que a mesma trazia consigo informações e hábitos provenientes de sua convivência e vínculos com a mãe e o pai.

Acreditamos, como no modelo mencionado, que muitos raios de teia são erguidos no decorrer da vida, e que por meio da reprodução interpretativa, as crianças protagonizam relações com o mundo e com quem convivem. Neste aspecto, Corsaro estabelece contribuições que fogem de modelos verticalizados de socialização do adulto para a criança considerando-as agentes sociais, visão que ampliamos para que essas relações verticalizadas sejam estendidas e observadas para com os bebês em suas especificidades.

Como protagonismo dos bebês, observações de rotinas culturais familiares e como consequentes participantes da organização das atividades, apresentamos os episódios vassouras vassourinhas e pintando pano.

As vassouras e vassourinhas foram introduzidas mediante interesse manifestado por um bebê que procurou retirar uma vassoura da mão da professora. Se seguissemos o planejamento previsto para o período, não haveria como flexibilizar horários com outra atividade, porém toda a equipe concordou em reorganizar o tempo para novas experimentações.

Os mapas retratam a varanda, com um histórico de bebês que foram ao parque e deixaram pelo chão areia espalhada. O bebê que quis manusear a vassoura trouxe informações provenientes de suas observações, repetiu movimentos, usos, além de ter manifestado preferência pela vassoura ou pela vassourinha colorida, rosa e lilás.

Os motivos pelos quais utilizou quase que exclusivamente a vassoura e a vassourinha colorida não foram explicitadas pelo bebê que já verbalizava um pouco, porém, pelos seus trajetos e interações demonstrou conhecimento sobre a função e utilização do utensílio, procurou por sujeiras para varrer, demonstrou intencionalidade para com o objeto, para a ação, como um fazer e nem tanto como agir. Suas ações foram restritas em relação à função da

vassoura, quando encontrou um pedaço de linha pelo chão, sorriu, como quem comemorava encontrar uma sujeira num chão já limpo: sua vassourinha ganhara função novamente.

Os demais bebês “agiram”, experimentaram, vaguearam pelo espaço da varanda, reproduziram movimentos de varrer, de jogar a areia para fora (sem areia), manusearam as vassourinhas e vassouras de variadas formas, em cima das cabeças, arrastando-as, puxando-as, emitiram sons, enfim, interagiram com a areia, com o chão, com as vassouras e vassourinhas, com os demais bebês, com a equipe, reterritorializaram a varanda a partir de seus olhares, sua ocupação, suas formas peculiares de movimentação e formas de conhecimento do mundo.

O Episódio pintando o pano, diferentemente de vassoura e vassourinhas consistiu em atividade planejada para os bebês. Durante o lanche matinal de frutas, alguns bebês já manifestavam interesse em sair das cadeiras de alimentação, pulavam sobre as mesmas, vocalizavam e choramingavam, estendendo seus braços para frente. Eles olhavam para a professora que transitava da sala para a varanda preparando o ambiente, carregando os materiais.

A orientação (da professora) para a equipe sobre a atividade era para deixá-los experimentar o pano, a tinta, o espaço e utensílios à vontade sem que houvesse jeito certo ou errado de pintar e de interação. Eles poderiam até mesmo nem se interessar pela instalação como um dos bebês inicialmente o fez. O importante na cartografia deste episódio foram as ações, os trajetos, os afetos dos bebês, não o produto do pano pintado. Ressaltamos as percepções, espelhamento de rotinas culturais vivenciadas pelos bebês, as suas interações com os objetos, entre eles, seus olhares, o espaço da varanda em outras perspectivas, enfim, novas e outras experimentações que reforçaram reflexões sobre as formas de segmentalização das nossas sensações e expectativas em relação ao agir dos bebês.

Na organização dos espaços, o episódio “os pés dos cadeirões” foi fundamental para visualizarmos a ótica dos bebês, que se difere das

perspectivas sobre a funcionalidade dos objetos e das relações que estabelecemos com os mesmos.

Toda a disposição dos mobiliários e das salas que os bebês frequentam são configuradas por adultos, os portõezinhos de acesso que isolam as salas (do espelho, de sono, da varanda), constituem discursos e medidas de proteção e de cuidados permeadas pela visão segmentarizada dos adultos compondo espaços estriados, como na pesquisa apresentada por Harrison e Sumsion (2014). Os mapeamentos dos bebês ressaltaram como são necessários conhecermos, como retornarmos nossos olhares a eles no cotidiano dos berçários, desde a atenção às disposições dos mobiliários como também a utilização dos espaços com a participação dos mesmos.

Os mapas referentes ao episódio portõezinhos abertos foram resultantes de linhas de fuga dos bebês em relação à ocupação de espaços, e possibilitaram repensar a função dos portõezinhos, a contenção, o cuidado e a proteção, a educação, os desejos dos bebês, a “domesticação” pelas restrições, para formas de ouvir as “vozes” dos bebês.

Os mapas dos bebês fundamentaram-se em concepções que consideram os espaços e os traçados dos mesmos em mais do que representações de coordenadas espaciais, pois consideram dimensões e multiplicidades, envolvem relações socialmente vivenciadas, complementadas pelas descrições densas, bem como, por construções que se configuraram na prática da processualidade dos acontecimentos.

Retomamos os conceitos da constituição das coisas e das pessoas (pág. 19) por variadas linhas nas quais as linhas rígidas que permeiam o cotidiano dos bebês se encontram nas formas como podem ser organizados e planejados o dia a dia dos pequenos nas unidades, ou seja, sem consideração ao que eles dizem, sem ouvir as suas vozes.

Nesse sentido, os mapas apresentados nesta tese, representam um pouco do quanto podemos modificar e alterar, muitas vezes, as nossas rotinas de atividades pedagógicas na educação dos bebês, como podemos escutá-los.

Reflete também concepções de educação e de cuidados que possuímos enquanto professores que atuam em berçários, como concebemos os bebês e a infância nestes espaços, pois permite nos questionarmos, refletirmos e nos flexibilizarmos.

O episódio reflete que como professora muitas vezes interpretei olhares como os de Elisa indicando possíveis desejos de manusear objetos, tocá-los ou andar entre os mesmos, e como pesquisadora, restringir à professora atendo-me à descrição apenas indicando olhares, balbucios, vocalizações, choros, numa relação entre estranhamentos e pertencimentos de relações que mediavam o ser professora e pesquisadora.

Macedo (2009, pág. 177) se remete à relações de alteridade, ao dialogismo nas pesquisas confrontando sujeitos de pesquisas e a congregação entre ser professora e pesquisadora, configurando distanciamentos e aproximações resultantes de processos de investigação e envolvimento na materialização em forma de texto de um discurso (dos sujeitos) dentro de outro (do pesquisador).

No caso dos bebês que não verbalizam ainda, o cuidado com a descrição dos encontros e acontecimentos teriam que garantir formas as mais detalhadas e fidedignas possíveis, uma vez que não se tratava de impor as nossas interpretações, mas sim, os dizeres dos próprios bebês nas suas mais variadas formas de manifestações e interações.

Nesse sentido, as orientações das descrições densas indicadas por Corsaro foram primordiais para que não disséssemos por eles os significados das suas formas de conhecimentos e interação com o mundo, tendo constituído importante contextualização e complemento para os mapas que transcreveram os trajetos e interações dos bebês no espaço público de educação, cuidados e convivências coletivas.

A intencionalidade da pesquisa que não parte dos bebês, mas que se constrói a partir deles e se desenvolve com os mesmos, consiste em que estes sejam considerados como participantes em suas potencialidades dos

acontecimentos e de seus processos de experimentações e de aprendizagens, agentes em suas vivências e processo de conhecimento do mundo, para que por meio das suas manifestações, das suas vozes, seus desejos, constituam-se como participantes destes processos nos espaços coletivos em que frequentam, especialmente os berçários na Educação Infantil, promovendo reflexões a quem se propõe a conviver e aprender com os bebês, tornando estes espaços menos adultocêntricos e de cuidados (prioritariamente) para tornarem-se espaços realmente de educação e cuidados.

Os mapas representando a espessura processual de situações, histórias, relações e contextos vivenciados possibilitaram experiência de investigação e intervenção na medida em que a produção de dados já modificava práticas nas rotinas e planos, instituindo-se agência entre teoria e prática, sujeitos, objetos e investigação (pág.15).

A investigação com bebês têm ainda longos e muitos caminhos a percorrer. A presente pesquisa constitui-se ainda como um esboço no campo de conhecimentos e de pesquisa com bebês. Há grandes contribuições que indicam a Geografia da Infância ressaltando, pesquisas, estudos e reflexões sobre os espaços, os lugares, territórios nas concepções das crianças, que acrescentam conhecimentos capazes de ampliar nossas visões em relação às crianças e bebês em suas relações com o mundo que as cercam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta metodológica da tese, que se constituiu em cartografar construindo mapas como uma forma de linguagem para retratar e transcrever as redes de relações que os bebês estabelecem com as pessoas, com as coisas e com os espaços, representou um grande desafio, na medida em que as pesquisas com bebês compreendem ainda um campo escasso de teorias e de conhecimentos, não obstante crescentes.

Como acrescentou Corsaro (2005), as pesquisas sobre rotinas culturais envolvendo bebês e crianças em ambientes familiares constituem-se como áreas a serem exploradas. Sabemos que desde o nascimento somos mergulhados em organizações que nos pré-existem, e assim, entramos em contato desde sempre com rotinas culturais familiares que nos compõem primeiramente, assim como passamos a compor o meio através das nossas interações.

A primeira transição da rotina cultural familiar para outras formas de rotinas culturais têm ocorrido prioritariamente (e de maneira crescente) nas instituições de Educação Infantil, onde os bebês entram em contato com novas rotinas culturais em contexto de educação e de cuidados em convivência e coletividade.

Em suas investigações, Corsaro não abordou profundamente as questões relativas aos bebês, pois suas pesquisas focalizavam mais intensamente crianças a partir dos quatro anos, porém, seus referenciais e metodologias inspiraram a presente pesquisa estendendo-as para o estudo dos bebês em suas especificidades.

Na instituição de Educação Infantil, os bebês são os mais são atingidos pelas relações de autoridade e “poder” centradas em adultos, no sentido dos adultos para as crianças. Por não terem ainda desenvolvido as capacidades de linguagem verbal, os bebês são integralmente interpretados, ou seja, ficam à

mercê das interpretações e das incompreensões dos adultos sobre as suas vidas.

Nesse aspecto, investigações que têm os bebês como foco e como participantes ativos possibilitam o acesso a conhecimentos que extrapolam o âmbito da psicologia ou da biologia, compondo um complexo campo que ainda necessita ser explorado.

Percebemos que é por meio das rotinas e das constantes interações que os bebês passam a compreender o mundo que os cerca. Podemos observar a maneira como significam e dão “vida” aos espaços, aos objetos e às pessoas com quem convivem. Notamos que é pelas redes que tecem e pelas formas como as relacionam que os bebês enfrentam desafios, desafiam, superam medos, receios e constroem seus conhecimentos.

As metodologias empreendidas por Corsaro em suas pesquisas com crianças e as concepções estabelecidas em relação à cultura de pares e reprodução interpretativa, peculiares dos relacionamentos das crianças, foram suportes teóricos fundamentais. No entanto, podemos afirmar, como indica Tebet (2003), que embora os bebês ainda não se constituam como um grupo geracional, eles constroem gradativamente para si identidades, concebendo-se ainda como seres pré-individuais, pura potência e devir.

Os bebês tecem redes como no modelo da teia global (Corsaro 2011), no qual o autor faz uma analogia de formação das redes com as teias de aranhas de jardim. Assim, as famílias constituem um núcleo a partir do qual as redes são ampliadas. As vivências com os bebês durante o ano de 2013 confirmaram conhecimentos e informações apreendidas por meio das rotinas familiares.

Com a ampliação das teias em contexto coletivo de convivência, observamos a imersão dos bebês em outras rotinas culturais e pudemos constatar como estas lhes acrescentaram muitas informações, capazes de catalisar processos de individuação. Dessa forma, o trabalho de educar e cuidar de bebês em instituições de Educação Infantil compreende muito mais

do que persistir em aspectos assistencialistas, requer olhares e escutas afinadas com abordagens que os considerem participantes e construtores de suas infâncias desde o nascimento.

Nesse sentido, a composição entre ser professora e pesquisadora na mesma instituição gerou uma situação privilegiada para a observação participante, possibilitando a compreensão de contextos e espontaneidade de comportamentos dos bebês nas redes de suas relações.

Considerando relevante a crítica ética da ausência do pesquisador ao findar a pesquisa em campo, a qual as crianças e bebês podem não compreender, a conjunção 'professora e pesquisadora' em atuação profissional e em campo foi providencial, uma vez que não houve prejuízo causado pela ausência do pesquisador, que permaneceu com o grupo após o término da pesquisa.

É notório que muitas pesquisas têm sido realizadas com êxito em processos cuidadosos de entrada, aceitação e permanência temporária em campo com os bebês na Educação Infantil, resultando em importantes contribuições e ampliando o campo teórico e prático sobre bebês.

Nos últimos anos, o espaço da Educação Infantil tem se estabelecido como escolha preferencial pelas famílias para deixar as crianças e bebês. Como afirmou Tebet (2013, p. 49), o espaço não se constitui apenas e somente um lugar, mas é compreendido como elemento possibilitador da construção social da infância por meio da disciplina; não representa um lugar neutro, ele regulamenta e disciplina a infância, limita e restringe as aprendizagens infantis, bem como a percepção que as crianças possuem de si (suas identidades). Cada um desses espaços, apesar de seus problemas, produz um conjunto específico de parâmetros e normas em relação às crianças, que devem ser consideradas em nossas análises sobre a construção social da infância.

Nesse aspecto, conceber os bebês como participantes do mundo social, conhecer os seus trajetos, movimentos, ações, interações e concepções torna-

se fundamental para que as práticas de cuidado e educação na Educação Infantil não permaneçam engessadas.

De acordo com Lopes (2009),

[...] para as crianças, a prática espacial é uma prática de lugar-território, já que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que se inserem (Lopes, 2009, p.129).

As crianças significam os espaços, como pôde ser constatado no episódio “Portões Abertos”, quando todas, até mesmo Elisa, que não se locomovia sozinha, manifestaram movimentação no sentido de sair para a varanda. O que significam os portõezinhos, a varanda, a sala do espelho, os objetos, as pernas dos cadeirões, senão lugar-território com significados para os bebês?

Os mapas representam movimentos que não podem ser visualizados somente pelas descrições, constituem-se em linguagem que possibilita transparecer e elucidam compreensões por meio da visualização.

A trajetória dos mapas de Elisa (ou a não trajetória de Elisa) revelou que os caminhos traçados consistiam nos trajetos dos adultos que a acompanhavam e a interpretavam.

Os mapas dos pés dos cadeirões revelaram a visão utilitarista que temos dos objetos, como percorremos por linhas estriadas com olhares e visões endurecidas, com valores e determinações, enquanto os bebês escapam e “agem” realizando experimentações conforme seres desejantes territorializando-se.

O mesmo se pode dizer sobre um armário novo disposto na sala: para PP, significava possibilitar aos bebês alcançar e manusear brinquedos com autonomia. No entanto, para alguns bebês, a experimentação envolveu jogar

tudo para fora, esvaziar as prateleiras, batucar sobre elas, transformando completamente a função utilitarista que os adultos tinham atribuído àquele móvel.

Os mapas dos portõezinhos abertos demonstraram o movimento para espaços elegidos, ou lugares-território, como definiu Lopes (2009), pelos quais os bebês trafegaram sem hesitar.

As vassourinhas extrapolaram a sujeira, o único bebê que lhes atribuiu a função de varrer pareceu ser Orquídea. Os movimentos dos bebês com os objetos, com o espaço, revelaram as suas observações ao reproduzir ações de rotinas culturais. As interações entre eles e os objetos foram evidenciadas nos mapas como trajetórias de “vagueamentos”, de fazer e de agir.

Os mapas são possibilidades de se realçar os movimentos ou as linguagens dos bebês. Nesta pesquisa, eles consistiram em um instrumento metodológico, trazendo os bebês como protagonistas das linhas dos seus trajetos. Pensados *a priori* como um modo de transcrição e informações incógnitas, revelaram-se ao longo do processo como um importante meio pelo qual podemos compreender um pouco mais o “mundo dos bebês”⁷³.

As descrições que acompanham os mapas complementam, discriminam contextos e explicações. Porém, somente os mapas revelam a representação dos trajetos em linguagem quase análoga à dos bebês, que não dominam ainda a linguagem verbal. Nesse sentido, revelam o que eles não verbalizam, mas dizem.

---

⁷³ Como analogia ao mundo das crianças reportado por Corsaro, reforçada pela distinção teórica entre bebês e crianças, defendida por TEBET (2013).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABRAMOWICZ, A. O debate sobre a infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-2911--Int.pdf>>

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância in: FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela. Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O direito das crianças à Educação Infantil. In: Pró-Posições – Dossiê Educação Infantil e Gênero. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp, vol. 14, nº 3 [42] – set.\dez. 2003.

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2009b. p. 127-135.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. Silveira; FOCHI; Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e criança bem pequena. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>, último acesso em: 02/12/2015.

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8069, 13 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

BUSSAB, V. S.R; SANTOS, A.K; Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. IN: In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 104-114.

CHRISTENSEN, P; JAMES, A (orgs). Investigação com crianças. Perspectivas e práticas. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2005.

CORSARO, W; MOLINARI, L. Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A (orgs). Investigação com crianças. Perspectivas e práticas. Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2005. p. 191-214.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2009a. p. 83-103.

_____. Educação Infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Eds.). Diálogos com William Corsaro: Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças. São Paulo: Editora Cortez, 2009b. p. 139-161.

_____. Sociologia da infância. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. Tese. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf>>

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A Criança Fala. A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. Revista da Faculdade de Educação UNB. Linhas Críticas. Janeiro de 2013. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/8924>

DELIGNY, Fernand. Cartes et lignes d'erre/Maps and Wander lines. Traces Du réseau de Fernand Deligny 1969 – 1979. L'Arachnèen, 2013.

_____. O Aracniano e outros textos. Tradução: Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015. 288 pp.

FALK, Judit. Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs). Sociologia da Infância no Brasil. Coleção polêmicas do nosso tempo; 102. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: GUATTARI, Félix. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 50–55.

_____, ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARRISON, Linda, J; SUMSION, Jennifer. Lived Spaces of Infant-Toddler Education and care. Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice. Springer Science+Business Media Dordrecht, 2014.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e o estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas. Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovele, 2009 (p. 119 – 132).

MACEDO, Nélia Mara Rezende. Eu, eu mesma e as crianças: os desafios de uma professora pesquisadora. In: O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas. Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovele, 2009 (p. 173 – 191).

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cèvennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. In: Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 1º quadrimestre de 2015 – vol.8 – nº 1 – pp. 57-71.

MULLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. In: Educação & Sociedade. Educ. Soc. vol.28 , no.98 , Campinas, Jan./Apr.2007. Último acesso em: 26/08/2016  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000100014)

OLSSON, Liselott Mariett. Movement and Experimentations inYong Children’s Learning. Deleuze and Guattari in early childhood educacion. New York, USA: Routledge, 2009.

PELBART, PETER PÁL. Linhas erráticas (Deligny). In: O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento. Traduzido por John Laudenberger. São Paulo: n – 1 Edições, 2013. Série future art base – pp. 261-290.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA (orgs), Maria Cristina Soares de; Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

SINCLAIR, Hermine. *et al.* Os Bebês e as Coisas. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

STAMBAK, Mira. *et al.* Os Bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos. Coleção Formação de Professores. Série Educação Infantil em Movimento. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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. 2013, 158 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VASCONCELLOS, Tania de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas. Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovele, 2009 (p. 83 – 95).