

3

A Creche Otávio Henrique de Oliveira: contexto e cenário da pesquisa

No capítulo anterior, situei as discussões acerca das funções da creche no Brasil, explicitando modos de relação com as crianças que se constituíram historicamente, em especial, assistir, educar e cuidar. Tradicionalmente, cuidar é entendido como proteger, ou realizar ações instrumentais (como dar banho, alimentar, etc). No diálogo com Foucault, busquei re-significar o cuidar e o cuidado, abrangendo uma postura ética.

Neste capítulo, apresento a situação do atendimento nas creches do Rio de Janeiro. Focalizo de modo especial a creche Otávio Henrique de Oliveira, na comunidade de Rio das Pedras, 7^a CRE⁹⁹, onde realizei esta pesquisa, discutindo a relação entre a comunidade pesquisada e a realidade mais ampla. Neste caminho, a história da instituição e o desenho de seus espaços e funcionamento são expostos. Além da minha narração acerca da organização e modos de funcionamento da instituição, trago as falas da diretora e das recriadoras do berçário, colhidas em entrevistas coletivas e individuais¹⁰⁰. Além disso, apresento o perfil das crianças e famílias atendidas na creche, particularmente no berçário, buscando identificar o lugar que ocupam no contexto social que participam.

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, contexto corresponde a *inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação*. No mesmo dicionário, cenário é descrito como *conjunto de elementos visuais que compõem o espaço onde se apresenta uma cena*; cenário também é o mesmo que *paisagem* ou *panorama*. Neste capítulo, apresento o cenário da creche onde se desenvolveu esta pesquisa, descrevendo seus espaços e atores, numa visão panorâmica. Ao mesmo tempo, analiso o contexto da creche, explicitando as circunstâncias sociais que contribuem para a compreensão das situações e fatos que serão narrados e problematizados na tese.

⁹⁹ Coordenadoria Regional de Educação (o Município do Rio de Janeiro é dividido em 10 coordenadorias).

¹⁰⁰ Estas entrevistas constituíram –se como espaços de diálogo, que complementaram as observações do cotidiano do berçário. Realizei uma entrevista individual com cada recriadora do berçário e com a diretora, buscando seus sentidos sobre a creche na comunidade, e sobre o trabalho que realizam. Além disso, participei de um Centro de Estudos com toda a equipe da creche, onde partilhei parte dos achados da pesquisa e pude discutir com elas alguns aspectos que se destacaram. Este processo será detalhado no item 2.3.1 deste capítulo.

Ao final do capítulo, situo os pressupostos metodológicos que organizaram minha participação no campo da pesquisa. Discuto especificidades e tensões do processo de observação no berçário da creche e analiso a fotografia como recurso metodológico na pesquisa. Observar, escutar, fotografar e escrever¹⁰¹, na perspectiva da Antropologia, foram ações que me constituíram pesquisadora, ao mesmo tempo que contribuíram na delimitação do foco deste estudo.

3.1

O atendimento às crianças de 0 a 3 anos nas creches do Rio de Janeiro e o sentido da creche pública em Rio das Pedras

Neste item, apresento um breve histórico da passagem das creches da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação no município do Rio de Janeiro, para contextualizar a relação com a comunidade e com o poder público na creche estudada. Explicito também o número de crianças atendidas e a organização administrativa e política deste atendimento na atualidade, para situar a creche pesquisada no panorama mais amplo do município. Assim, exponho como se desdobrou no contexto da cidade do Rio de Janeiro o viés higienista e assistencialista que marcou as primeiras creches no Brasil (como visto no capítulo anterior).

Além disso, discorro sobre a região/comunidade onde se situa a creche pesquisada (a favela de Rio das Pedras), assim como o sentido político e social da inauguração e instalação da creche pública na comunidade. É importante mergulhar nos aspectos sociais que marcam o funcionamento da creche, à medida que a compreendo como um feixe de relações (relações dos adultos com as crianças, dos adultos entre si, etc) que circunscrevem a constituição da subjetividade dos bebês.

¹⁰¹ A reflexão sobre olhar, ouvir e escrever como ações que marcam o exercício etnográfico do antropólogo inspira-se no texto de Oliveira (1996). O mesmo autor em entrevista a Samain e Mendonça (2000) reflete acerca das contribuições também da fotografia no trabalho etnográfico.

3.1.1 Sobrevôo na história das creches no Rio de Janeiro

Ao longo da primeira metade do século XX várias iniciativas de cunho assistencialista, e outras de face pedagógica¹⁰² foram sendo constituídas no Rio de Janeiro. A criança carioca de 0 a 6 anos era encarada de modo fragmentado e pulverizado, nos campos da saúde, alimentação, segurança e educação. Vigorava a cisão entre programas de baixo custo, organizados, sobretudo, por instituições filantrópicas¹⁰³ para populações pobres, principalmente visando as crianças com menos de 4 anos e o atendimento especialmente em pré-escolas privadas para os segmentos favorecidos da população, com modernas metodologias.

Os primeiros jardins-de-infância públicos¹⁰⁴, que recebiam crianças de 4 a 6 anos, foram inaugurados dentro de uma perspectiva alternativa e experimental, atendendo as classes favorecidas, mas logo o foco no ensino de 1º grau enfraqueceu o investimento neste trabalho. Já a primeira creche¹⁰⁵ foi inaugurada tendo em vista as necessidades das mães trabalhadoras, no contexto fabril. Também na cidade do Rio de Janeiro, a instalação de creches esteve fortemente ligada à manutenção do trabalho da mulher e à substituição dos cuidados familiares.

De acordo com Corsino (2003)¹⁰⁶, a esfera pública esteve sempre especialmente preocupada com a educação das crianças maiores de 7 anos. Nesta situação, a demanda da classe média por atendimento às crianças menores, estendeu a oferta de serviços privados. Em contrapartida, a demanda das classes populares criou alternativas ou dentro das fábricas e espaços de trabalho da mulher, ou dentro das próprias comunidades.

¹⁰² Kulhman (1998) afirma que, no Brasil, o termo pedagógico surge dando legitimidade e prestígio ao trabalho que acontecia nas pré-escolas, à despeito do cunho higienista, sanitarista e assistencialista do trabalho nas creches nas primeiras décadas do século XX.

¹⁰³ Mais tarde, especialmente na segunda metade do século XX, iniciativas federais de assistência, tais como a LBA e o UNICEF também colaboram neste sentido.

¹⁰⁴ A primeira unidade escolar destinada à educação de crianças menores de 8 anos, a Escola Municipal Campos Salles, localizada na Praça da República, no centro da cidade, foi inaugurada em 1909, dentro do caminho do atendimento público de qualidade às classes abastadas que caracterizava este período (Kulhman 1998).

¹⁰⁵ A primeira creche carioca que se tem registro foi a da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1899, final do século XIX (Kulhman 1998).

¹⁰⁶ CORSINO, Patrícia. *Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003. Tese de Doutorado (mimeo).

O município do Rio de Janeiro foi criado em 1974 (com a fusão do antigo Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro). Neste contexto, é implantada a Secretaria de Educação e Cultura que assume a responsabilidade pela gestão das escolas públicas de 1º grau. Naquele momento, nasce uma organização que marca a educação no município até hoje – o foco no 1º grau. Em um município de enormes proporções, com mais de 6 milhões de habitantes, quais as prioridades? Onde se situam os investimentos no setor social? Nas populações pobres de modo geral? Nas crianças? De quais idades?

Ao longo da história a ampliação de oferta de creches pelo poder público esteve fortemente relacionada com o interesse pelo trabalho materno. O foco nos direitos da criança é recente. As políticas de assistência e de educação sempre se apresentaram multifacetadas, distribuídas entre instituições privadas (filantrópicas e religiosas, ou não) e outras ligadas ao empresariado, com pouquíssimas iniciativas do Estado (Barbosa, 2006)¹⁰⁷.

Depois de muitas décadas de silêncio da esfera pública sobre as crianças pequenas e as creches, a partir de 1970 há uma mudança¹⁰⁸. A década de 70 do século XX pode ser identificada como um momento de investimento no trabalho com as crianças de 0 a 6 anos¹⁰⁹.

Isso pode ser entendido pela conjunção de vários fatores. Primeiramente, a organização de mulheres trabalhadoras cria o Movimento de Luta por Creches, impulsionadas pela urbanização das cidades, presença feminina no mercado de trabalho e pelo fortalecimento dos grupos feministas, que demandavam a qualificação do atendimento nas creches com objetivos educacionais mais definidos. No Município do Rio de Janeiro, este movimento teve especial expressão na organização do *Grupo Creche*, criado em 1975, no Centro da Mulher Brasileira (Barbosa, 2006).

¹⁰⁷ BARBOSA, Tatagiba Ana Paula. *O que os olhos não vêem ... práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFF, 2006. Dissertação de Mestrado (mimeo).

A referida dissertação traz contribuições importantes na compreensão da situação histórico-política das creches no RJ, ao focalizar de modo aprofundado os mecanismos de passagem das creches da SMDS para a SME numa das Coordenadorias Regionais de Educação do município (a 1ª CRE).

¹⁰⁸ Ainda na primeira metade do século XX destaca-se a instituição da LBA (que funcionou de 1942 até 1995). O foco assistencial deste programa era amplo, mas privilegiava as crianças, ampliando a rede de creche, especialmente através do Projeto Casulo, que preconizava a instalação do maior número de creches pelo mais barato custo operacional possível. A precariedade do atendimento era notória.

¹⁰⁹ Não há nestes investimentos separação clara entre o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos e o trabalho com as crianças de 4 a 6 anos.

Além do movimento de mulheres, há criação no MEC da COEPRE (Coordenação do Pré-Escolar) em 1975, e a instituição do Ano Internacional da Criança em 1979. No bojo deste movimento, em 1981 acontece o lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Não obstante, a perspectiva educacional assumida é marcada pela premissa do fracasso escolar. A educação das crianças de 0 a 6 anos é considerada como forma de educação compensatória, tendo em vista prevenir o fracasso posterior, o que gera intensas críticas no campo acadêmico e social (Jobim e Souza; Kramer, 1988¹¹⁰).

No contexto do Ano Internacional da Criança, é criada no Rio de Janeiro a SMDS (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social), com o propósito explícito de cuidar da população favelada e dos bairros proletários da cidade (que preocupavam os setores públicos, por conta do crescimento exacerbado e desorganizado). Então, no contraponto das exigências do Movimento de Luta por Creches, consolidava-se uma política pública assistencialista, marcada por uma visão preconceituosa da pobreza e um descompromisso com a qualidade do atendimento às crianças. A SMDS passava a cuidar das creches no município, que atendiam crianças de várias idades naquela época, fortalecendo cada vez mais o enfoque da SME no ensino de 1º grau (Corsino, 2003).

De acordo com Corsino (2003), no final dos anos 80, as crianças de 0 a 6 anos, que freqüentavam a rede pública, contavam com diferentes modos de atendimento. A SME mantinha os “Jardins Isolados”, que eram as unidades escolares específicas de educação infantil, para os maiores de 3 anos, em horário parcial. Além disso, oferecia turmas de jardim da infância e de classe de alfabetização junto às escolas de 1º grau. Havia também as Casas da Criança e as Classes de Alfabetização nos CIEPs, ambos em horário integral, mas sem uma proposta educacional delineada. A SMDS mantinha creches e escolas comunitárias que, em alguns casos, atendiam crianças de 0 até terem idade para ingressar no primeiro grau. A falta de oferta na rede municipal, o horário parcial das escolas e a dificuldade de deslocamento das crianças contribuíram para a ampliação do atendimento nas comunidades.

Corsino (2003) acrescenta que, naquele contexto, a SMDS abraça uma série de iniciativas (alimentação, educação, saúde, etc) no contato com as

¹¹⁰ JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988.

populações de baixa renda, com um quadro profissional mínimo no campo da educação, o que atenua suas ações no terreno das creches, entendidas como “mínimo social”. Nesta situação, diferentes nuances marcam a desqualificação social do atendimento às crianças de 0 a 3 anos: o incentivo à contratação de “mães crecheiras” para o trabalho com as crianças (mães da comunidade, sem nenhum tipo de formação adequada para a função); a pulverização do atendimento e a ênfase na dimensão da assistência (o foco do trabalho coloca-se nas “crianças em situação de risco”, por conta de doenças, desnutrição, violência, em detrimento do atendimento a “todas as crianças”). A benemerência mistura-se e confunde-se com o direito social.

A creche é um serviço de custo elevado, se consideramos a qualidade no atendimento. Contudo, *“a SMDS acaba atuando dentro de uma política de apaga incêndio e tapa buraco, em que predomina o barateamento do atendimento, parecendo partilhar a idéia de que o lado educativo-pedagógico voltado para a especificidade e necessidade da criança seria “artigo de luxo””* (Corsino, 2003, p.199).

A SMDS passou por várias fases. No período de 1988 a 1992 há uma mudança administrativa e a nova gestão passa a priorizar a capacitação em serviço dos agentes comunitários e a assessoria/supervisão pedagógica das creches e escolas comunitárias. Nesta época, em 1990, a Lei Orgânica do Município autoriza o repasse de verbas para as Associações de Moradores e entidades vinculadas à SMDS, o que atinge particularmente as creches comunitárias. O caráter educacional é focalizado, mas sem uma definição clara do que é educacional na creche, tendo em vista a centralização do atendimento nas mães trabalhadoras e o caráter assistencialista do trabalho.

Em 1993 começam a ser fundados programas de parceira entre o governo, ONGs, empresariado e sociedade civil, o que provocou uma expressiva expansão das creches no município. A terceirização substituiu o Estado na prestação de serviços públicos básicos (o que é marca da política neoliberal dos anos 90). Neste panorama, o número de creches conveniadas passa a ser maior do que o de creches públicas, vinculadas à SMDS. No entanto, a tônica do trabalho com as crianças ainda é o barateamento de custos, a sustentação do trabalho materno, o atendimento pobre para os pobres.

Um ano depois da promulgação da LDB de 1996, pela Resolução SMDS/SME no 405, de 3 de Dezembro de 1997, as duas secretarias definiram que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses ficaria sob responsabilidade da SMDS e das crianças de 4 a 6 anos da SME. Houve redução da amplitude da SMDS e concentração da pré-escola (4 a 6 anos) na SME. A partir de então, as crianças das creches da SMDS passam a ter vaga garantida nas turmas de pré-escola da rede pública. A SMDS consolida-se como responsável pelos pequeninhos, nas comunidades, e a SME fortalece seu trabalho com os mais velhos, com foco na alfabetização e preparação para a escola (Corsino, 2003).

Esse movimento estabeleceu no Rio de Janeiro uma divisão que marca as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) até hoje. Na rede pública, o atendimento às crianças de 4 a 6 anos realiza-se no contexto das escolas (ou escolas exclusivas de Educação Infantil ou escolas de ensino fundamental com turmas de Educação Infantil), sem investimentos de vulto e sem uma priorização no segmento, o que se revela na intermitência dos profissionais, escassez de formação em serviço e alocação de recursos. Paralelamente, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos acontece nas creches, oriundas de organizações das próprias comunidades (hoje, o sistema público de ensino engloba as creches, mas a proximidade das comunidades e a raiz coletiva ainda caracterizam o trabalho). Desde aquela época, o foco na escola e na alfabetização fundamenta as ações escolares e pré-escolares. Por outro lado, o imprevisto, a falta de responsabilização integral do Estado e a precariedade estrutural marcam o trabalho nas creches.

Em 14 de setembro de 2001, o Decreto nº 20.525 transferiu o atendimento de Educação Infantil da SMDS para a SME, como desdobramento das determinações da LDB de 1996. Esta transferência não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do Município, marcada pela divisão de responsabilidades e pela não integração das instâncias públicas. Na verdade, mais uma vez, a pulverização no atendimento às crianças pequenas (0 a 3 nas creches da SMDS e 4 a 6 nas escolas da SME) promove isolamento e enfraquecimento das ações. No novo momento político, os agentes da SMDS agem na perspectiva da perda de equipamentos para outra secretaria e os profissionais da SME percebem-se assoberbados.

Numa visão voltada para uma dimensão micro, a partir do olhar dos atores, as ações da SMDS fortaleceram as ligações comunitárias, o protagonismo das

famílias e a participação social. No entanto, como já foi discutido acima, numa visão mais ampla, as ações da SMDS foram pontuais e desarticuladas, fragmentando o trabalho.

Os dois focos, o político, mais amplo e o micro, na visão dos atores, são fundamentais para compreendermos as conquistas e impasses da situação atual das creches e da creche estudada nesta pesquisa. Hoje, estas instituições conquistam a possibilidade de serem englobadas em políticas da Secretaria de Educação, o que torna o caráter pedagógico central (em contraposição à situação anterior, onde a pulverização de ações enfraquecia a perspectiva educativa). Entretanto, de acordo com “o como” se entende o que é educacional e pedagógico, há o risco de perder as relações humanitárias próprias da comunidade como parte integrante e central do trabalho pedagógico. Um dos desafios atuais (enfrentado também na creche pesquisa) é profissionalizar o trabalho com as crianças, respeitando a tradição e a aprendizagem que as comunidades ganharam neste trabalho ao longo de todos esses anos.

Em março de 2002, a SME criou um Departamento específico para este nível e começou a estudar a situação das creches atendidas pelo setor público (no caso, a SMDS), tendo em vista a incorporação ao sistema de ensino. Encontrou a seguinte situação: de um total de 468 creches, 187 eram de responsabilidade da SMDS e 261 eram sustentadas por diversos tipos de conveniamento. Isto também complicou e complica imensamente a “passagem” de responsabilidade de uma secretaria para a outra. O pouco diálogo entre as duas e as dificuldades administrativas e técnicas travam o trabalho com as crianças. (Corsino, 2003).

Como já foi apontado, no Rio de Janeiro, muitas creches nasceram dentro das comunidades de diversos bairros, ligadas às associações de moradores e outras entidades da sociedade civil, especialmente ao longo dos anos 80. Até o ano de 2002 eram mantidas com apoio de ONGs e convênios com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. A partir de então, a Secretaria Municipal de Educação assumiu a responsabilidade de manter e sustentar estas instituições ainda com apoio de ONGs e OSCs (organizações da sociedade civil). A verba para pagamento de pessoal é repassada da Prefeitura para as OSCs que assumem o pagamento e vínculo com as profissionais que trabalham com as crianças (as

recreadoras)¹¹¹. Além disso, o trabalho com uma faixa etária que não é tradicionalmente atendida pela SME gera questões tais como “o que é realizar educação com bebês?”.

Hoje, nas creches públicas da cidade do Rio de Janeiro, inclusive na creche estudada nesta pesquisa, as profissionais que são responsáveis pelo trabalho direto com as crianças não são funcionárias e não têm vínculo empregatício com a Prefeitura¹¹². Mas, ao mesmo tempo, seguem orientações da SME. A direção e as “professoras articuladoras” (geralmente, duas profissionais em cada creche, que funcionam como coordenadoras em cada um dos dois turnos) são professoras, concursadas pela Prefeitura, funcionárias efetivas do município. Essa diferença de formação, vinculação e estabilidade no cargo soma-se ao quadro hierárquico (direção-coordenação-professores), provocando uma acentuação do desnível entre essas funções. A tendência é de que a direção assuma um lugar de saber e poder extremamente forte, atenuando o saber e as experiências das funcionárias que são quase sempre moradoras da comunidade, e mães da creche. Por outro lado, o fato de serem da comunidade promove uma aproximação forte com as famílias e a realidade das crianças, o que se torna um valor importante no cotidiano. Em várias situações desta pesquisa, eu pude constatar que as recreadoras sabiam o porquê uma criança estava doente, ou estava mais frágil, pois conheciam de perto a sua vida familiar. Ao lado de um lugar idealizado que a direção ganha, pois se trata de alguém com ampla experiência na educação; a vida comunitária das mulheres-recreadoras dá a elas legitimidade e segurança na função que exercem. Há inversão na correlação de forças nestas relações. Quando olhamos do ponto de vista dos saberes oficialmente legitimados, há pressão da direção em relação às recreadoras. Quando olhamos no prisma da intimidade com a comunidade e com o funcionamento social da região, há um exercício de poder que emana das recreadoras.

¹¹¹ A SME só possui funcionários concursados em seus quadros. Quando assumiu as creches, com recreadoras das comunidades, sem formação mínima e sem vínculo formal com a Prefeitura, a SME teve que encontrar alternativas para viabilizar o trabalho. Portanto, consolidou o convênio com as OSCs e buscou formas de qualificar as pessoas que estavam no trabalho e/ou realizar concursos públicos para preencher essas funções. Essa é uma complexa discussão do cenário atual: destituir dos cargos essas funcionárias que há anos se dedicam ao trabalho, fazendo concursos para substituí-las? Fomentar a formação delas? Como mantê-las sem concurso público?

¹¹² Vale dizer que muitas delas estão buscando a formação mínima exigida (magistério em nível médio).

A falta de formação gera fragilidade no atendimento; por outro lado, o pertencimento à comunidade promove uma aproximação importante entre famílias e profissionais da instituição, facilitando o apoio da comunidade. A formação em serviço é um caminho para qualificar as práticas com as crianças, gerando nas recreadoras desejo e necessidade de formação oficial, formal, fundamental na qualificação do trabalho. Isso é o que ocorre na creche pesquisada e ficará evidente em depoimentos que serão transcritos adiante.

Hoje, a SME organiza-se para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos enfrentando de modo contraditório essas questões apontadas. Em 2007 é anunciado um concurso para contratar pela rede pública as profissionais para o trabalho com as crianças, mas exige-se formação à nível de ensino fundamental, contrariando os princípios legais. Isso gera nas instituições instabilidade e crise. As recreadoras que estão há pelo menos 5 anos (desde 2002) formando-se em serviço para o trabalho, buscando a partir dele a formação média e universitária, vêem seus esforços sendo completamente desconsiderados e seus empregos ameaçados. Isso acaba por afetar o dia a dia da creche.

Em toda essa situação descrita acima, público, privado e comunitário mesclam-se no cotidiano das instituições provocando contradições que não são objeto deste estudo, mas que interferem no seu desenvolvimento. Uma problemática central é a oposição entre público e comunitário. Em geral, o comunitário costuma relacionar-se com a construção coletiva, participação da população, incorporação da diferença, e o que é público costuma estar associado ao homogêneo, massificado, a despeito das relações alteritárias. Na creche estudada, parece que há um diferencial. Apesar das exigências padronizadoras do público (preenchimento de planejamentos e planilhas para a SME, controles burocráticos do trabalho, etc), há também valorização das qualidades comunitárias do trabalho, sem as quais a creche não poderia nem ser inaugurada, como ficará claro a seguir.

De acordo com o estudo de Barbosa (2006), com a passagem da SMDS para a SME há a instalação de *novas formas de fazer* a creche acontecer: uma arrumação estrutural própria da educação, exigência de planejamento, projeto político pedagógico coletivo, novas formas de receber merenda, desembolso descentralizado de verbas. Mas, são necessárias ainda *modificações de fundo*, relativas a uma nova visão da educação das crianças pequenas para que se

solidifique esse trabalho, incorporando os saberes da comunidade, a consideração da diferença, a escuta do outro. Quando, nesta tese, proponho a revisão do conceito de cuidado e a focalização da potência dos bebês nos relacionamentos, desenvolvo um esforço nesta direção.

Enfim, no Rio de Janeiro, de fato, a creche pública, de modo geral, é um espaço para as crianças de 0 a 3 anos com forte raiz comunitária. Isso revela a associação do atendimento à pobreza, ao descaso público, à fragmentação de ações. Entretanto, o compromisso dos profissionais com as crianças, tendo em vista a vinculação com a comunidade é um valor no cotidiano. Além disso, a proximidade das famílias, o pertencimento delas à instituição, a integração ao coletivo é garantido neste contexto. Equacionar formação dos profissionais, ética no atendimento e valorização das relações comunitárias é um imenso desafio na concretização das creches públicas, hoje.

Neste momento apresento dados estatísticos e administrativos da cidade do Rio de Janeiro, para compreendermos a relação entre creche e pobreza e, também, para que possamos dimensionar as conquistas e os desafios da Prefeitura do Rio de Janeiro no caminho da democratização do atendimento às crianças pequenas no município.

3.1.2

Cobertura e situação do atendimento – dados atuais:

A população da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, de acordo com dados do IBGE¹¹³/2006 é estimada em 6.136.652 habitantes. A tabela de população residente por grupos de idade nas Grandes Regiões Metropolitanas, publicada pelo IBGE em 2005, aponta que **há no Rio de Janeiro 686.502 crianças de 0 a 4 anos** (isto é, 11,18% da população da metrópole). De acordo com dados do INEP¹¹⁴/2006, há um total de **18.576 crianças com menos de 4 anos matriculadas na rede pública** de ensino. Ou seja, **2,70% das crianças de até 4 anos da cidade do Rio de Janeiro estão matriculadas no sistema público de educação da Cidade do Rio de Janeiro**. A maior parte das crianças de até 4

¹¹³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.. Ver: <http://www.ibge.gov.br/home/>.

¹¹⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ver: <http://www.inep.gov.br/>.

anos matriculada em instituições de educação está na rede particular (27908 crianças, ou seja, 4,06% do total das crianças residentes no município). Estes dados também revelam que muitas crianças não frequentam as redes oficiais, nem a rede pública, nem a particular; frequentam iniciativas comunitárias e extra-oficiais que atendem as crianças pequenas, especialmente nas periferias da cidade. Por estarem à margem do sistema, não são contabilizadas pelos institutos responsáveis pelas estatísticas oficiais do país e do município.

De acordo com dados da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro/2006¹¹⁵, há 210 creches com matrículas no município (creches públicas). Nelas, que atendem crianças de 0 a 3 anos, há 23.598 crianças matriculadas¹¹⁶. A tabela que estabelece o número de creches e matrículas por faixa etária, segundo as Coordenações Regionais de Educação/2006, mostra que há em todo o Município 2.685 crianças de 0 a 1 ano atendidas nos berçários destas instituições. Isso quer dizer que de todas as crianças atendidas nas creches públicas, 11,37% são bebês, ou seja, têm menos de 1 ano e pertencem aos berçários destas instituições. De fato, é uma proporção que justifica atenção e priorização a este segmento.

Estas creches, como as escolas municipais, estão distribuídas em 10 CREs (Coordenadorias Regionais). Cada CRE é responsável pela gestão de uma área da cidade (APs- áreas de planejamento), que compreende bairros e Regiões Administrativas de maneira descentralizada, tanto no funcionamento administrativo, como no pedagógico. As CREs apresentam estrutura semelhante à da Secretaria de Educação, com responsabilidade e capacidade para gerenciar as escolas e creches sob sua coordenação, de acordo com a política educacional da Secretaria Municipal de Educação.¹¹⁷

A Creche Otávio Henrique de Oliveira localiza-se na 7ª CRE, situada na zona oeste da cidade. Há 22 creches ao todo nesta CRE, com um total de 2336 crianças matriculadas¹¹⁸ (9,8% do total das crianças atendidas em todo o município estão na 7ª CRE). Dentre essas crianças, 261 frequentam os berçários (Berçário I), ou seja, 11,17% do total de crianças atendidas na CRE. Esses dados

¹¹⁵ Ver: <http://portalgeo.rio.rj.gov.br>

¹¹⁶ Importante perceber que os dados do INEP referem-se às crianças de 0 a 4 anos e os dados da Secretaria Municipal de Educação referem-se às crianças de 0 a 3 anos.

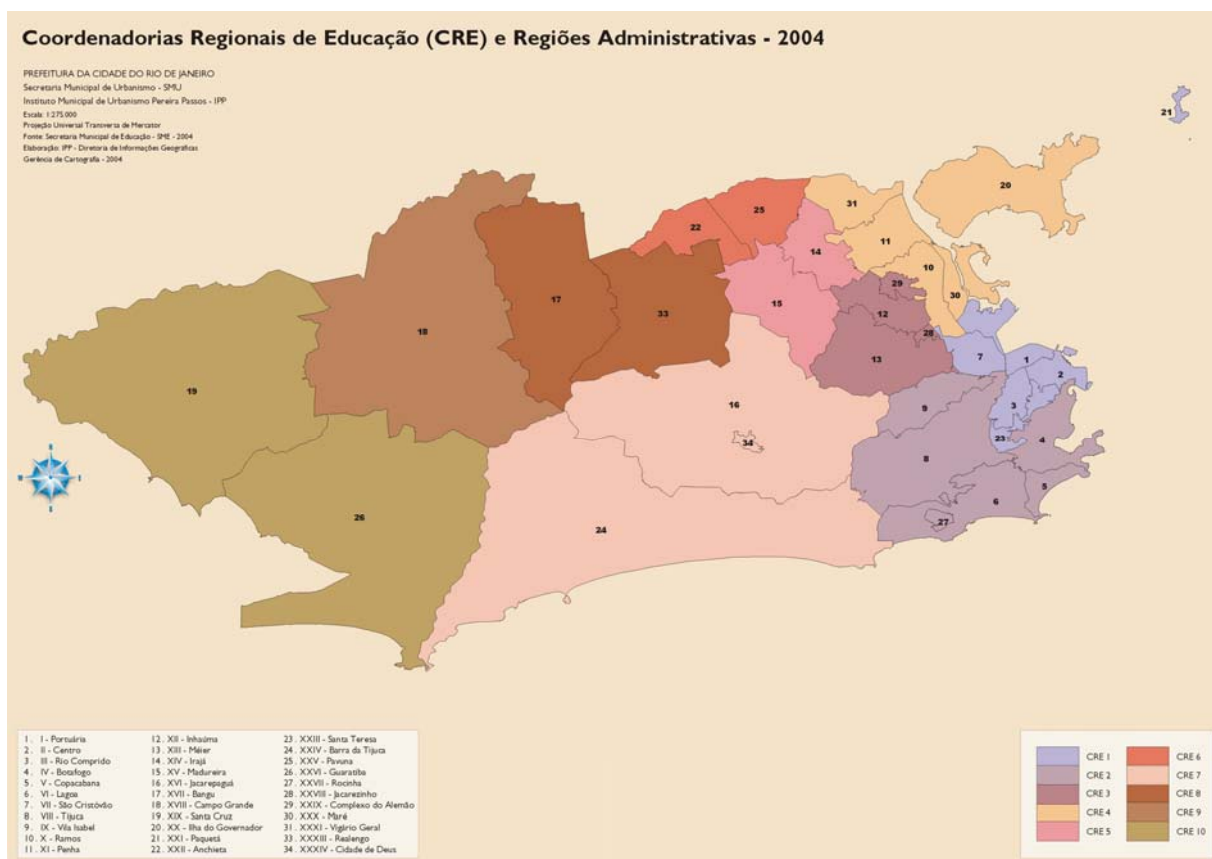
¹¹⁷ Estas informações referenciam-se na tese de Corsino (2003).

¹¹⁸ Todos os dados estatísticos estão disponíveis no seguinte site: <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>.

afirmam a importância desta CRE no cenário do atendimento às crianças pequenas no Rio de Janeiro¹¹⁹. Além disso, atestam o quanto é relevante a discussão sobre o cuidado na perspectiva do trabalho com os bebês: tanto no município, como na 7ª CRE, este trabalho corresponde a mais de 10% das crianças atendidas.

A 7ª CRE abrange os seguintes bairros: Tanque, Itanhangá, Rio Das Pedras, Praça Seca, Recreio, Pechincha, Camorim, Barra da Tijuca, Cidade De Deus, Anil, Vargem Pequena, Jacarepaguá, Freguesia, Gardênia Azul, Curicica, Taquara. É uma das coordenações mais extensas do município, englobando as Regiões Administrativas de Jacarepaguá, Barra da Tijuca e Cidade de Deus. A Creche Otávio Henrique de Oliveira fica na Favela de Rio das Pedras, parte do bairro de Jacarepaguá.

A seguir, o mapa com a distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) por Regiões Administrativas do Município do Rio de Janeiro (2004).



Fonte: Mapoteca do Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados (2004). Ver:

<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>

¹¹⁹ Vale discriminar que os bebês atendidos nos berçários têm entre 0 e 1 anos. Pelos dados da Secretaria de Educação/2006, havia na 7ª CRE (em Março deste ano) 5 crianças de 0 a 3 meses, 48 crianças entre 3 e 6 meses e 208 crianças entre 6 e 11 meses.

A 7ª CRE (marcada na cor rosa claro) representa a continuação da expansão da cidade a partir da zona sul (em direção à Barra da Tijuca). Desde a década de 1990, é uma das áreas do Rio de Janeiro em maior crescimento. Abrange a população de Jacarepaguá, entre os maciços da Tijuca e da Pedra Branca, onde se situa Rio das Pedras e onde vivem amplos setores de baixa classe média e popular. Há uma ampla faixa paralela às praias onde mora a população mais ricas e uma grande região afastada do mar, onde reside a população mais pobre. A faixa litorânea teve sua urbanização planejada, com setores residenciais diferenciados em áreas de mansões e de torres de apartamentos. A região interior apresenta uma ocupação caótica, com graves problemas de urbanização e saneamento¹²⁰.

De acordo com o estudo de Oliveira (2007)¹²¹, especialmente após a divisão da cidade em Áreas de Planejamento (APs)¹²², as favelas são reconhecidas como áreas incrustadas nos bairros. As iniciativas do governo municipal nestas comunidades pobres (especialmente o programa Favela Bairro) têm revelado interesses pela homogeneização do urbanismo, mais do que pela integração, de fato, da população. Vale ressaltar que a partir dos dados colhidos pela referida autora, nas 700 favelas do Rio de Janeiro, situa-se grande parte da população infantil do Município. A maior parte das crianças do Rio de Janeiro é moradora das comunidades pobres. Isso permite afirmar que a história das favelas do Rio de Janeiro possui estreita relação com a história da construção de instituições de Educação Infantil, principalmente creches comunitárias.

A seguir, mostro como isso se revela na comunidade de Rio das Pedras.

¹²⁰ Estas informações também estão referenciadas na tese de Corsino (2003).

¹²¹ OLIVEIRA, Renata Guimarães de. *Infância, Cidadania e Educação: um estudo sobre a integração das creches comunitárias ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFF, 2007. Dissertação de Mestrado (mimeo).

¹²² A divisão do Rio em 5 APs fez parte da política de descentralização instituída na primeira gestão do Prefeito César Maia.

3.1.3

No Rio de Janeiro, a comunidade de Rio das Pedras e a Creche Otávio Henrique de Oliveira

A comunidade de Rio das Pedras possui cerca de 40.000 moradores (de acordo com o censo de 2000/IBGE). É a quarta favela em população do Rio de Janeiro, majoritariamente ocupada por imigrantes nordestinos e de formação recente (final da década e 1960). De acordo com Burgos (2002)¹²³, tem crescido continuamente e é reconhecida como um *oásis em meio à barbárie da cidade grande*, principalmente por conta da ausência de grupos de traficantes e pela presença de um centro político forte e organizado, a Associação de Moradores.

Segundo Burgos (2002), no ano de 2002 estimava-se que Rio das Pedras tivesse cerca de 4000 crianças de 0 a 3 anos. Duas creches públicas começaram a funcionar naquele mesmo ano: a Creche Rio das Flores (com capacidade para atender entre 70 e 100 crianças), que já existia como creche comunitária e a Creche Otávio Henrique de Oliveira, construída e inaugurada naquela ocasião, com capacidade para atender 160 crianças (cerca de 4% das crianças da comunidade). A partir desta estatística, mais de 90% das crianças de 0 a 3 anos ficariam sem atendimento, mas não é isso o que acontece exatamente, pois há uma ampla rede de creches irregulares no local. Na época do estudo de Burgos (2002) foram contabilizadas 28 creches clandestinas, que não existiam para o poder público. Isso chama a atenção para o caráter urgente da discussão sobre a função da creche e o lugar social do bebê na comunidade. A oportunidade de desenvolver a pesquisa para esta tese exatamente na creche pública construída pela Prefeitura para funcionar como tal, implica numa grande responsabilidade no sentido de dar visibilidade a esse atendimento e indicar caminhos educacionais, sociais e políticos para o trabalho com as crianças pequenas, especialmente com os bebês.

Para Burgos (2002), favela é um micro-sistema sócio-cultural, com funcionamento específico. A favela protege o pobre do abismo da miséria completa, ao mesmo tempo que o mantém ligado a um sistema perverso que o

¹²³ BURGOS, Marcelo Baumann (org). *A utopia da comunidade: Rio das Pedras – uma favela carioca*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Loyola, 2002. Esta publicação foi fruto do estudo da comunidade de Rio das Pedras realizado no Departamento de Sociologia e Política da PUC-Rio. Neste trabalho, tradições da pesquisa urbana carioca foram postas em diálogo (demografia, etnografia, sociologia e política). Como resultado, a história da comunidade, sua organização sócio-espacial e a vida associativa são apresentadas e problematizadas, tendo em vista discutir a relação entre a favela e a cidade; entre o morador e o cidadão.

exclui. Mas, a vida do morador não pode ser entendida somente no plano da exclusão, à medida que ele está incorporado à cidade formal, econômica, política e culturalmente. A favela convoca à reflexão sobre as fronteiras entre cidade formal e informal.

O funcionamento econômico e social da comunidade de Rio das Pedras liga-se estreitamente à cidade. As ocupações dos moradores no mercado de trabalho integram-se aos bairros mais favorecidos da região (os moradores de Rio das Pedras são porteiros, empregadas domésticas, garçons, pedreiros que atendem aos bairros da Barra da Tijuca e Jacarepaguá, principalmente)¹²⁴. Ao mesmo tempo, a comunidade emprega seus moradores na própria comunidade, como funcionários de cooperativas de vans, atendentes nos bares, funcionários de estações de TV à cabo, etc. (Burgos, 2002)

A Associação de Moradores é uma importante instância da vida social da comunidade, funcionando como centro político, mediadora de conflitos e defesa de interesses da população. Não obstante, é uma prática da associação a política assistencialista e clientelista; é comum a indicação de crianças para ocuparem vagas na creche pública¹²⁵ em troca de apoio da população, doativo de alimentos, concessão de emprego, dentre outras estratégias que acabam por criar um “poder paralelo” ao poder público na comunidade. Por outro lado, há nuances que caracterizam essas práticas em Rio das Pedras: a horizontalidade de algumas iniciativas e a noção de que o movimento assistencialista deve ter caráter emergencial, não substituindo a autonomia do indivíduo. Famílias pobres fornecem cestas básicas para outras famílias pobres; moradores cuidam dos filhos de outros moradores, mas tendo em vista o caráter temporário destas situações.¹²⁶

¹²⁴ Isto fica evidente quando exponho as profissões dos pais e mães do berçário da creche Otávio Henrique de Oliveira, o que farei no próximo item deste capítulo.

¹²⁵ Foi possível perceber, no decurso da pesquisa, as estratégias da direção da creche para desviar destas iniciativas intrusivas da associação. Tratava-se de não ceder aos “pedidos” sem criar animosidade.

¹²⁶ No segundo semestre de 2006 houve um grave incêndio em parte da favela que deixou cerca de 414 famílias desabrigadas, detonando de modo especial esta dimensão da vida associativa, a ajuda mútua. Vejamos trecho do que foi publicado no Jornal O Globo em 15/08/2006: “*No dia seguinte ao incêndio, a Associação de Moradores da favela virou um centro de recebimento de doações. Muitos moradores passaram o dia nos escombros tentando recuperar objetos perdidos. Sem ter para onde ir, essas famílias se acomodaram em dois abrigos e nas casas de parentes dentro da favela. As pessoas que ficaram desalojadas no incêndio vão na associação e pegam roupas e calçados. É a solidariedade aos que perderam tudo. Nos panelões, um sopão garante o almoço*”.

De acordo com o estudo de Burgos (2002) e com depoimentos da direção e recreadoras da creche, há a valorização de uma “ética do trabalho” que parece advir da situação de imigrantes dos integrantes destas famílias. Para além do trabalho, conquistar bens, “subir na vida”, são expressões que circulam nas relações dentro da favela. Algumas afirmações da diretora da creche (Marli Nunes da Silva Cruz) confirmam isso:

“Rio das Pedras é uma mistura, nem todo mundo é pobre total. Mas, todo mundo mora muito mal. Há pessoas que exploram a parte mobiliária (quitinetes). Entretanto, tudo muito apertado (...) tomar conta de uma criança é R\$ 20 por dia, e se tiver que pedir para levar hoje, no sufoco, daqui da creche para a vizinha tem que pagar R\$10, no mínimo. A força de correr atrás de dinheiro porque eles chegam do norte com essa expectativa, é perto da Barra, torna-se muito grande.”

“A reunião de pais era um quebra pau; uma mãe que queria estourar a outra porque o filho dela tinha chupeta da boa de silicone, 5 reais e trocou com o outro que tinha uma de 50 centavos. Mas o que a gente fazia? Na reunião a gente discutia isso, a qualidade da chupeta; o que valia mais: a chupeta ou o relacionamento entre as crianças...”;

“Sofremos furto no primeiro ano três vezes, roubaram tudo de alumínio, os pratos todos de alumínio que tínhamos (...) A gente fez assim uma dinâmica com os pais [*na construção coletiva do projeto político pedagógico da creche*], todos foram falando dos valores que eles desejavam para uma sociedade mais justa e mais afetuosa porque a violência é muito séria. Apesar daqui não ser tão grande ao nível de droga, pois aqui não tem¹²⁷. Mas, tem outro tipo de violência. Tem uma política local, e não têm a coisa da arma, da droga, tiros. Então, listamos valores numa reunião e todos foram falando. (...) Nessa época, foi quando a gente teve os furtos, e então a honestidade ficou como alguma coisa forte, presente, aqui, que íamos zelar porque a gente estava conseguindo as coisas com muito sacrifício”.

Parece que a situação de imigração, a ausência do “dinheiro fácil”, pela não presença do tráfico (que marca o cotidiano da maior parte das favelas cariocas) faz com que a honestidade, obter trabalho e recursos materiais sejam preocupações constantes.

Voltando à ação e presença da Associação de Moradores na vida da população, esta é uma grave questão que envolve as favelas hoje no Rio de Janeiro e, em especial, a favela onde se situa a creche deste estudo: o controle político que a associação exerce sobre os moradores (e sobre as instâncias públicas, quando há brechas para tal). Burgos (2002) explicita que o sistema de

¹²⁷ Como já foi apontado, a favela de Rio das Pedras é reconhecida pela ausência do tráfico de drogas.

convênio com o poder público alimenta a vida da comunidade (no ano de 2002 havia creche comunitária, com convênios com SME e SMDS; gari comunitário, em associação com a COMLURB; limpeza de valões e agentes jovens comunitários, em convênio com Secretaria Municipal do Meio Ambiente, dentre outros). Nestes convênios, a presença da associação é sempre muito intensa, não só intermediando recursos para pagamento de mão-de-obra, mas também contratando pessoal. O poder público, parcialmente presente, é sentido como ausente pela população, tamanha é a força da associação.

De todo modo, apesar das contradições no que diz respeito ao poder na comunidade (entrelaçamento e superposição do formal e informal), esse dinamismo social próprio produz uma intensa sensação de pertencimento nos moradores. Fazer parte da comunidade e contribuir na sua vida econômica e social é algo muito importante. Isso se confirma na dinâmica da creche também. Nesta situação, a abertura do sistema público ao funcionamento da creche empregando moradores do local acaba por solidificar um modo de atividade que é comum na região: “ficar com as crianças” ou “tomar conta” das crianças para as mães trabalharem. Ao mesmo tempo, a presença do poder público e das demandas da secretaria de educação (no caso da creche deste estudo) convoca ao desequilíbrio do que tradicionalmente é vivido no plano do “biscate” e da solidariedade, em direção à reflexão sobre o que é ser profissional na relação com as crianças.

A seguir, depoimentos das recreatoras que evidenciam como se colocam entre ser da comunidade e ser profissional:

“Comecei aqui como serviços gerais e no meu desenvolvimento com as crianças, Dona Marli me observando, viu que eu tinha jeito de trabalhar com as crianças e me fez a proposta de ser recreatora, e eu aceitei. Aí, como foi meu primeiro emprego como creche, ela achou melhor me colocar com o berçário, os bebês pequenos; foi uma experiência não tão surpreendente porque eu sou casada, tenho filhos e já tenho um pouco de habilidade com bebês. Mas agora estou estudando, fiz o pós-médio e vou para a faculdade...” (Idjane)

“Tem três anos que eu estou aqui na creche; já trabalhei em outras, mas por pouco tempo; pela idade, né? Tenho vinte um, comecei com uns quinze numa creche não pública... dessas que tem aí, aqui mesmo na comunidade. Eu moro aqui. Agora, eu estou fazendo faculdade, normal superior.

Vim pra cá através da Michelle; foi ela quem falou ‘oh, tem vaga lá, bota o currículo’; eu coloquei e logo fui chamada (...) Eu gostei mais dos bebês por essa parte assim de apego mesmo, porque eu gosto muito de bebezinho, minha filha quando era bebê era o xodó da casa e eu acho que assim bebê encanta mais; não

que assim os outros não sejam bons; claro, criança... é o que eu quero fazer, ficar na Educação Infantil, mas eu gostei dos bebezinhos.” (Leila)

“Eu cheguei (...) bem novinha; quando eu entrei aqui tinha terminado o segundo grau completo; só faltava a formação para professor. Eu era muito novinha, não tinha experiência de nada, peguei uma turma que era o maternal A, muito louca, porque eu ficava “o que vou fazer com essas crianças?”; eu não sabia como lidar, a tia Marli me ajudou muito neste período; no caso eu estou aqui desde o início da creche; eu estou há quatro anos na creche; um grupo já se foi, o que entrou comigo; eu sou uma das mais velhas da casa; eu venho passando isso; dentro aqui da creche, eu me formei professora; estou tentando ver se eu consigo fazer uma faculdade bem legal para estar me estruturando melhor. Fiz o Normal Superior. Pretendo estar fazendo universidade, faculdade, pra que isso se prolongue, mas queria permanecer aqui na creche, acho que minha estadia aqui ainda não está passando não; vai ser bem permanente (...) Porque é um lugar que eu gosto. São crianças que eu tenho contato não só na creche, mas fora... Moro na comunidade, por isso tenho maior contato, às vezes sei o que a família passa, o que não passa, como é o cotidiano deles (...) a maioria da parte das meninas que ficam no berçário têm filhos... então, eu sou a única que não tem filho; então, elas ficam... ‘cuida do seu filho’, apontando para os bebês do berçário” (Michelle)

Se, por um lado, ser da comunidade, “ter jeito” com crianças e ser mãe são reconhecidos como requisitos importantes para o trabalho; fica claro que “não basta”; há uma formação e reflexão que se iniciam na creche e contaminam os projetos de futuro dessas mulheres. Todas chegaram na função por indicação das colegas da comunidade, ou porque são mães da creche, mas continuar envolve estudo, um trabalho de formação.

Ser ao mesmo tempo “mãe da creche”, moradora da comunidade e profissional é uma experiência de entrelaçamento de funções que marca a vida dessas mulheres. O fato de participarem da vida social das crianças e famílias para além dos muros da instituição, estarem habituadas com cuidados típicos dos bebês (porque a maior parte delas é mãe) produz uma familiaridade e intimidade que atravessam o trabalho (como fica claro no capítulo 3). A figura da “Dona Marli”, muitas vezes denominada como “tia Marli” (diretora da creche, professora, funcionária da SME)¹²⁸ aparece em muitas falas como referência do que é profissional, do que pretendem atingir. Ao mesmo tempo, o enraizamento na comunidade é algo que dá sentido à experiência que vivem no presente,

¹²⁸ Marli Nunes da Silva Cruz, diretora da creche, a partir deste ponto será denominada somente como Marli.

contribuindo com o crescimento das crianças com quem já lidam no dia a dia fora da creche.

Vários foram os depoimentos sobre a importância da creche.

“A creche é valorizada bastante na comunidade. Muitos ajudam, tem muitos parceiros na comunidade. Por exemplo, na Festa Junina, o açougue deu vários tipos de salsicha; aí, outro deu brinquedo porque tem loja de brinquedo; sempre, de alguma maneira, alguns parceiros ajudam bastante.” (Aline)

“No primeiro momento da creche aqui, eu achei que a comunidade fosse ficar um pouco distante, mas não. Nós fomos buscar apoio de muitas pessoas e a comunidade abriu os braços para a creche, até porque é difícil ter creche na comunidade, que sustente crianças que sejam bem tratadas; são crianças que no cotidiano, financeiramente, a mãe não gasta muito porque a criança além de ter todo apoio aqui da alimentação; no cotidiano dela, aqui dentro, a mãe sabe que elas estão seguras; qualquer coisa que possa acontecer, elas vão ser comunicadas, vão ser bem tratadas; então, eu acho que em si, a creche pra comunidade foi muito boa.

Antes, tinham só comunitárias... Tinha só uma, mas que não dava vazão. Eu não tinha contato direto, mas sabia de mães, até porque amigas minhas trabalhavam lá.” (Michelle)

“Nós fizemos no início parceria mesmo com os pais e os vizinhos próximos que tiveram que ajudar. Eu ia para rua e pedia: “moça, você pode me ajudar a colocar o fogão dentro da cozinha da creche”. Recebi ajuda de todo mundo.” (Marli)

As recreadoras e a direção falam a respeito da importância da creche *na e para a* comunidade. Ou seja, a comunidade é muito valorizada no cotidiano da instituição e cuidar dos bebês relaciona-se com cuidar do início, da vida comunitária em seu princípio, garantindo condições para que os moradores (as mães moradoras) possam trabalhar e que estas crianças possam se desenvolver. A comunidade atravessa a experiência das profissionais na creche e sustenta a própria vida da creche.

Ao lado da importância da creche para a vida comunitária e para a vida da mulher, soma-se o foco na criança. A perspectiva da creche como direito das crianças invade os discursos e as intenções, mas para torná-la algo concreto (direito a quê? Como?), é preciso discutir o que podem e quem são os bebês. Esta tese pretende ser uma contribuição neste sentido.

Como afirmado, há uma grande rede de creches comunitárias, funcionando no quintal de várias residências, pelo agenciamento de mães que se organizam tendo em vista suas necessidades. Trata-se de atendimento emergencial, improvisado, calcado na experiência doméstica e feminina destas mulheres. No

ano de 2002, a rede pública inaugurou a Creche Otávio Henrique de Oliveira, com o propósito de atender a comunidade de modo oficial, refletido, profissional. Mas, até que ponto estas intenções se efetivam, tendo em vista a fragilidade na formação das recreadoras e o apoio escasso dos recursos da Prefeitura?

Todo ano, a direção da creche Otávio Henrique de Oliveira recebe mais de 500 famílias na fila para a inscrição, podendo atender muito menos da metade (a cada ano, abrem-se cerca de 50 vagas). Esta situação confirma a urgência do atendimento a essa parcela da população tanto em quantidade como em qualidade.

De acordo com a diretora da creche:

“Essa creche foi inaugurada no dia 18 de dezembro de 2002, para iniciar as atividades em janeiro de 2003. A previsão era para atender 120 crianças, mas no momento da inauguração já tínhamos 165 da outra creche (*comunitária*) que foram encaminhados para cá. Então, começamos atendendo 130 excedente de outra creche daqui da comunidade (Rio das Pedras).”

Outros trechos da entrevista com a direção revelam os impasses e dificuldades da inauguração da creche no contexto da transição do atendimento da SMDS para a SME. Naquela situação, ficava clara a falta de apoio da Prefeitura e a participação dos pais. Eles foram protagonistas na construção de condições para o atendimento às crianças. A ligação forte com a comunidade possibilitava a inauguração, mesmo em condições adversas e contraditórias, tendo em vista a ausência do poder público:

“Em Janeiro (2003) começamos e ainda não estava toda montada, nós recebemos muitos mobiliários. A nossa relação com os pais, que eu acho o marco dessa creche, já teve que ser estabelecida logo nesse 1º momento, eles com vontade de colocar as crianças aqui porque precisavam trabalhar, e a creche ainda precisava de muitas coisas essenciais tipo filtro e colchão dos berços. Fizemos a 1ª reunião no dia 3 de Janeiro e discutimos esse problema: o que podíamos fazer já que teríamos que aguardar? A SMDS não podia dar mais nada porque iria passar para educação e esta não podia comprar nada porque a creche não existia no registro. Nós nos organizamos e juntamos recursos um pouco de cada um.”

“Quatro dias depois da reunião, nós começamos. Compramos todos os colchões, os filtros, as bicas para o filtro, os fios para instalar os ventiladores que a gente tinha porque no calor é complicado. E então assim nós começamos.”

“Porque quando nós chegamos tivemos que ficar com aquelas pessoas que não conhecíamos. Era muito característico - pessoas que foram colocadas pela associação para trabalhar aqui à noite, pra tomar conta. Até que apareceu o Sérgio (pai de um aluno). Então qual foi a minha linha de trabalho? Pude aproveitar dos

próprios pais à nível de trabalho, logo no 1º momento eu fui colocando. Por exemplo, a Regina do berçário, era mãe que matriculou o filho, ela tinha 2º grau e gostava de criança, por isso entrou. Hoje em dia não tenho mais problema e basicamente a gente foi acabando com as pessoas de fora. Quem sair será substituído por pessoas da comunidade. E isso é muito bom.”

A inauguração e funcionamento da creche evidenciam as interconexões entre comunidade e creche, os sentidos desta instituição para a comunidade e os desafios que se colocam a partir da relação com o setor público, na esfera da Educação. Hoje, a creche é compreendida legalmente como direito da criança, para além de solução para situações de abandono e risco; para além de um mal necessário para que as mães possam trabalhar. Mas, como tirá-la da condição histórica de subalternização, atendimento precário para comunidades pobres?

Se, por um lado, sustenta-se que a creche é um direito de todas as crianças; por outro lado, este direito é negado em diversas situações. Por exemplo, há um número ínfimo de vagas nos equipamentos públicos em relação ao número de crianças do município, o que produz situações de segregação no momento de selecionar aquelas que serão atendidas. Não só na creche pesquisada, mas em várias outras, diante de um número de inscrições dez vezes maior do que a possibilidade de atendimento, os critérios adotados para “escolher” as crianças que serão contempladas são: o trabalho da mãe e a vulnerabilidade física e social da criança.

O foco na potência dos bebês é uma pista na direção de compreendermos suas possibilidades de criação, de força, na produção de si mesmos e do mundo (o que farei no capítulo 3). Porém, antes de evidenciar as crianças, exponho a organização da creche, tendo em vista clarear ainda mais o contexto de vida dos bebês na instituição.

3.2

A creche Otávio Henrique de Oliveira e o Berçário I: o cenário e o contexto da instituição, seus espaços e seus atores

Neste item, inicialmente, apresento a creche, seus espaços e sua organização. A seguir, exponho um breve perfil das crianças, situando-as por idade, gênero e em relação à ocupação dos pais. Depois, mostro o quadro funcional da instituição e detenho-me principalmente no berçário, traçando um breve perfil das 4 recriadoras que nele atuavam em 2006, no momento que realizei a pesquisa.

A creche Otávio Henrique de Oliveira localiza-se logo na entrada da comunidade de Rio das Pedras. Fica na margem do rio que batizou a localidade. Situa-se *“logo após a segunda ponte, ao lado do lava-jato”*, como definem os moradores da região.



Moradias da comunidade de Rio das Pedras



Moradias da comunidade de Rio das Pedras, ao longo do rio

No início do ano de 2006, logo que comecei o trabalho de campo, a creche apresentava tijolinhos aparentes, na cor do barro. Tinha a tonalidade e a aparência das outras construções do entorno. Em 2007, azulejos coloridos revestem as paredes externas. Trata-se de investimento da gestão na estrutura física da instituição. De acordo com a diretora, os moradores se sentem orgulhosos, acham a creche mais bonita, colorida, destacando-se das outras edificações. Pergunto-me: à medida que fica esteticamente diferente do entorno, o que representa? Quais os sentidos possíveis para o novo colorido da creche? Destacá-la das outras

construções, confirmando sua importância como conquista de direitos, como presença do poder público? Um lugar mais valorizado? Uma ligação do trabalho com crianças pequenas ao que é colorido, alegre e vivo?



lado externo da creche em 2006



lado externo da creche em 2007

A entrada oficial dá acesso ao hall interno e sempre está fechada (de acordo com a direção, a porta se abre em festividades ou datas especiais). No dia a dia, a entrada acontece em um portão lateral que liga a rua ao pátio interno da frente. Ao entrarmos por este portão, à esquerda vemos o pátio com vários brinquedos de plástico (de acordo com a direção foram doados por um shopping que foi desativado)¹²⁹. Em frente, encontra-se a sala da direção. Ou seja, para entrar na creche, é obrigatório passar por esta sala. Esta disposição espacial sugere uma centralização da gestora no cotidiano da creche. Tudo passa pelo seu olhar.

Quando saímos da sala da direção, já no interior da creche, à esquerda, há um corredor onde encontramos o banheiro das funcionárias, a cozinha e o acesso à Brinquedoteca. A diretora conta que uma de suas primeiras iniciativas foi transformar uma parte do pátio, atrás da construção da creche, em um espaço de brincar. Na Brinquedoteca há diversos ursos de pelúcia, bonecas, miniatura de móveis (tipo casa de boneca) e uma piscina de bolas. Os objetos foram obtidos através de doações e também comprados com recursos públicos. A piscina foi fornecida pela Prefeitura para todas as creches municipais. Ela parece muito grande para o espaço disponível, destoando dele. A diretora conta que os diferentes grupos, com exceção do berçário, freqüentam a Brinquedoteca num esquema de rodízio.

¹²⁹ Vale notar que mesmo a partir da integração ao sistema público, várias ações que envolvem doação e filantropia participam do cotidiano, marcando a vida da creche.

Saindo da sala da direção para a direita, encontramos um grande hall. É um espaço de encontro de diferentes grupos, reuniões, festas, e trabalho com audiovisual. Metade do espaço é composto por uma espécie de arquibancada, adjacente à parede. Em frente à arquibancada há uma grande televisão e um DVD (esta TV muda de lugar de acordo com a programação do dia e com o grupo que a usará). Também neste hall há algumas mesas e cadeiras. Num canto dele, encontramos uma pequena Biblioteca. Há livros em um armário fechado e outros ao alcance das crianças. O acervo é diversificado e rico. Neste canto, dentro do armário e em cima dele há fantoches e vários jogos de montar, além de quebra-cabeças. Estes espaços, especialmente a TV com DVD e a Biblioteca são também utilizados por todos os grupos em diferentes horários.

O hall comunica-se com diferentes espaços: duas salas de atividades (as duas de Maternal 2 – com crianças de 3 a 4 anos), o refeitório, a escada que sobe para o segundo andar e a parte de fora (pátio de trás). É um espaço de trabalho e de passagem ao mesmo tempo. Em suas paredes há vários murais que expõem desenhos, recortes e figuras; em geral, produzidos pelos adultos. Ao longo do ano, estes murais vão sendo modificados de acordo com a data comemorativa mais próxima do calendário: Páscoa, Dia das Mães, Copa do Mundo, etc. Este é um dos sinais da força que as datas comemorativas têm no cotidiano (isso será discutido no capítulo 3).

Nas duas salas de atividades que ficam neste primeiro piso, temos muitas mesas e cadeiras; uma cadeira para cada criança. Além das mesas, uma pia grande, um armário de ferro (onde as profissionais responsáveis guardam diversos materiais como lápis, papel, massinha, jogos, etc). Nas paredes, mochileiros, lista com nomes das crianças, janela do tempo, régua que mede as alturas, vestígios de uma “cultura escolar” que marca as práticas na creche. Estas duas salas comunicam-se por um banheiro comum, onde há vasos sanitários e chuveiros coletivos. No pátio de trás, há outros brinquedos grandes de plástico, como no pátio da frente (casa de boneca, escorregas, etc). No refeitório, que se comunica com a cozinha por uma grande janela, existem várias mesas e cadeiras. É o espaço onde os grupos de Maternal I e II se revezam para as refeições.

Ao subir as escadas, há um quadrado com 4 salas, uma em cada ponta. No meio, um vão que permite a visão do andar de baixo (o hall). Neste segundo andar, há as salas do Berçário I (crianças de até 1 ano), Berçário II (crianças de 1 a

2 anos) e duas salas de Maternal I (crianças de 2 a 3 anos). Na sala do Berçário I, existem 11 berços, colchonetes, uma pequena piscina de bolas, um armário e uma estante de ferro com muitos brinquedos de plástico e vários edredons (para os dias de frio). Na sala do Berçário II há várias mesas e cadeiras, uma para cada criança. Nas paredes, murais com “trabalhinhos” e uma estante de ferro. Nas salas de Maternal I há mesas, cadeiras, uma grande pia e o mesmo tipo de ornamentação das salas do térreo (do Maternal II), ou seja, chamadinha com nomes das crianças, régua de alturas, janelinha do tempo.

No ano de 2006, participavam da creche Otávio Henrique de Oliveira 150 crianças: 24 no berçário I (de 0 a 11 meses); 26 no berçário II (entre 1 e 1 ano e 11 meses); cerca de 25 em cada turma de Maternal 1 (entre 2 e 2 anos e 11 meses) e também 25 em cada turma do Maternal II (entre 3 e 3 anos e 11 meses). Todas as crianças são moradoras da comunidade, vão para a creche à pé (conduzidas por adultos responsáveis) e seus pais trabalham ou em biscates dentro de Rio das Pedras ou em empregos subalternos em Jacarepaguá ou na Barra da Tijuca, bairro adjacente mais favorecido.

O quadro abaixo traz dados objetivos sobre as crianças do berçário (nomes, datas de nascimento e idade em Fevereiro de 2006). Estes dados foram colhidos nas fichas de inscrição das crianças na creche. Os nomes das crianças são reais, tendo em vista valorizar a singularidade de cada uma delas. Fez parte do processo da pesquisa obter autorização dos pais para a utilização dos nomes e das imagens das crianças, assim como fez parte da pesquisa a autorização da diretora para expor aqui o nome da creche o nome real dela. Também as recreadoras foram consultadas e autorizaram a exposição de seus nomes, tendo em vista assegurar a autoria do trabalho cotidiano e o compromisso com a sua revisão e aprimoramento permanentes.

No ano de 2006, havia 24 bebês no berçário I, 11 meninas e 13 meninos. Em Fevereiro de 2006, no início do ano letivo, 13 bebês tinham entre 0 e 6 meses e os outros 11, entre 6 meses e 1 ano. No contexto do berçário I, havia também um bebê caracterizado como “criança com necessidades especiais”, Julio de Souza, um dos mais velhos. Tratava-se de um caso de desnutrição grave,

incorporado no cotidiano com o apoio da família e de órgãos municipais ligados à saúde¹³⁰.

Quadro 1: Nomes das crianças do berçário da creche Otávio Henrique de Oliveira, por data de nascimento e idades em Fevereiro de 2006.

Nomes das crianças	Datas de Nascimento	Idades em Fevereiro de 2006
Adrian do Nascimento P. Barcelos	01/09/2005	5 meses
Adrielle Gonçalves da Costa	01/06/2005	8 meses
Alberto de Melo Afonso	18/09/2005	5 meses
Anderson Barbosa Alencar	29/04/2005	10 meses
Beatriz Marques Santos	09/09/2005	5 meses
Débora Leandro da Cruz	28/05/2005	9 meses
Eduardo Nunes Rodrigues	09/10/2005	4 meses
Erick Peres Mateus Barboza	27/11/2005	3 meses
Felipe Cavê de J. da Cunha	30/05/2005	9 meses
Jennifer Lopes da Cunha Silva	23/08/2005	6 meses
João Vitor Lima de Alcântara	10/06/2005	8 meses
Julio de Souza	26/03/2005	1 ano
Karlla Guimarães	12/10/2005	4 meses
Kaillane Victoria S. da Silva	23/03/2005	11 meses
Leonardo Silva Honhas	17/11/2005	3 meses
Luis Felipe de O Lima	28/04/2005	10 meses
Maria Cristina da Costa Alves	08/08/2005	6 meses
Maria Eduarda R. de Jesus Macedo	23/08/2005	6 meses
Nicole de Souza Rossi	08/07/2005	7 meses
Patrick Fernandes do Carmo	17/10/2005	4 meses
Paulo Vitor S. de Araújo	13/03/2005	11 meses
Rodrigo de Melo Afonso	18/09/2005	5 meses
Sarah Horrana S. do Nascimento	05/08/2005	6 meses
Vitória de Souza da Silva	04/07/2005	7 meses

Fonte: Pesquisa realizada na Creche Otávio Henrique de Oliveira, 2006.

¹³⁰ O caso de Julio não é foco desta pesquisa. Mas, a sua presença é mais uma evidência da dimensão da assistência (diferente do assistencialismo) na creche. A colaboração entre a mãe, a diretora da creche e os órgãos de assistência e saúde foram fundamentais para a permanência do menino na instituição.

De acordo com os dados das fichas de inscrição, as profissões dos pais são as seguintes: copeiros, ajudantes de obras, garçons, serviços gerais. As mães trabalham como domésticas ou diaristas, o que faz com que não tenham licença maternidade garantida (muitas não têm um emprego fixo), precisando da creche desde muito cedo. Isso é muito comum nas comunidades pobres e representa mais um fator que liga a creche à pobreza, o que necessariamente não precisa ligá-la a um atendimento precário e aligeirado, o que defendo nesta tese.

Ainda sobre a realidade das crianças e famílias do berçário I, a renda familiar é de cerca de 2 salários mínimos, para a maioria. As condições de moradia, em geral, são péssimas. As casas não possuem divisórias, poucas têm sistema de esgoto e reboco. A pobreza é extrema e as condições de vida são muito frágeis. Como será discutido no capítulo 3, há uma série de aspectos importantes a serem considerados no atendimento público a famílias e crianças em uma realidade de tantas faltas estruturais (de água, higiene, cuidados básicos): como escapar do assistencialismo sem negar a assistência necessária? Como olhar para a aparência magra e o nariz escorrendo das crianças, sem ver nelas só a necessidade? Como ver o que expressam, como brincam e relacionam-se ativamente com o mundo e, ao mesmo tempo, tentar garantir condições mínimas em termos de qualidade de vida?

Kramer (2003) afirma que em países periféricos como o Brasil, a educação da criança pequena é direito social porque é uma forma de ação (junto com a saúde e a assistência) no sentido de combater a desigualdade. Trata-se também de direito humano porque representa uma contribuição em contextos de violenta socialização urbana como o que vivemos no Rio de Janeiro, para que uma vida digna seja assegurada para todas as crianças. Discutir as condições concretas das famílias, tendo em vista concretizar o que, de fato, é direito das crianças em cada diferente realidade, é um movimento importante.

A dimensão humanitária da creche ganha relevo em situações como a da comunidade de Rio das Pedras, onde as crianças residem em casas em que a água da chuva escorre pelas paredes e os colchões encharcam, onde não há recurso para a compra de fraldas descartáveis, não há condição de higiene e nutrição adequadas. Ao mesmo tempo, há disponibilidade para a participação das famílias na creche, escuta, participação, troca a respeito das necessidades e potencialidades das crianças. A valorização da dimensão ética do cuidado permite que se tornem

visíveis as crianças, seus contatos afetivos, seus olhares, suas diferentes formas de interação, o que busco fazer nesta pesquisa.

A creche funciona de 7h às 17h. Em 2006, havia 20 recreadoras no quadro funcional da instituição: 4 no Berçário I; 4 no Berçário II; 4 em cada turma de Maternal I e 2 em cada turma de Maternal II. Cada recreadora trabalha 6 horas por dia. Portanto, onde há 4 profissionais, duas trabalham de manhã e duas de tarde. Onde há 2 profissionais, uma trabalhava de manhã e a outra de tarde. Elas se encontravam no horário intermediário, nos momentos de alimentação e sono das crianças. Destas 20 recreadoras, 18 (ou seja, 90%) estão cursando Pedagogia (algumas, antes, concluíram o pós-médio, com formação de professores)¹³¹.

No berçário I, que interessa de modo especial neste estudo, duas recreadoras (Michelle e Idjane) trabalhavam de 7h às 13h; as outras duas (Aline e Leila) trabalhavam de 11h às 17h. Ou seja, entre 11h e 13h, horário de finalização dos banhos, almoço e sono (a rotina será exposta de modo mais detalhado no capítulo 3), as 4 estavam presentes. Mas, na recepção das crianças, primeiras atividades do dia, e depois do sono após o almoço e no final do dia, havia 2 adultos responsáveis.

Essa realidade é mais um aspecto contraditório do trabalho em relação às leis que o regulamentam. A Resolução SME no 816/2004 que normatiza o funcionamento das creches públicas, estabelece que no Berçário I, com os bebês entre 0 e 11 meses, deve haver 1 profissional para cada 5 crianças. De fato, não só na creche deste estudo, mas em várias outras, o número mínimo de adultos por criança não é respeitado nem nos horários em que estão as 4, tendo em vista que havia 24 bebês no grupo (seria necessário 5 adultos durante todo o dia). Não há fiscalização, nem condições para cumprir o requisito legal.

Em 2006, a creche tinha 28 funcionárias ao todo, 2 vinculadas à SME e as outras 26 terceirizadas. A direção e a professora articuladora (em 2006 era só uma que trabalhava nos dois turnos) eram funcionárias da Prefeitura. As 20 recreadoras; 2 lactaristas, uma de manhã e outra de tarde (assumiam a preparação da alimentação dos Berçários I e II); 2 cozinheiras, uma em cada turno (assumiam a preparação da alimentação dos grupos do Maternal I e II) e 2 profissionais de

¹³¹ Uma universidade privada instalou uma filial dentro da Favela, em parceria com a Associação de Moradores, oferecendo curso de Pedagogia. As recreadoras da creche municipal que estão fazendo o curso superior, estão matriculadas nesta universidade. Trata-se de mais uma situação de superposição entre iniciativas comunitárias, privadas e públicas.

serviços gerais, uma para o andar de cima e outra para o andar de baixo (compromissadas com a limpeza da creche) não possuíam vínculo com a Prefeitura, sendo alocadas pela OSC.

Quadro 2: Funcionários da Creche Otávio Henrique de Oliveira em Junho de 2006.

Diretora	1
Professora articuladora	1
Recreadoras	20
Lactaristas	2
Cozinheiras	2
Auxiliar de serviços gerais	2
Total	28 funcionárias

Fonte: Pesquisa realizada na Creche Otávio Henrique de Oliveira, 2006.

Agora, vale expor o perfil das 4 recreadoras que atendiam o berçário I em 2006.

Quadro 3: Nomes das recreadoras do berçário da Creche Otávio Henrique de Oliveira, por data de nascimento, estado civil e formação, em 2006.

	Data de nascimento e idade em Fev de 2006	Estado civil/ maternidade	Formação/ nível de instrução em 2006
Michelle Rodrigues de Farias dos Santos	27/07/1984 21 anos	Casada sem filhos	Formação de professores/ pós-médio (concluído em 2005)
Idjane de Mello Soares	18/10/1973 32 anos	Casada 1 filho de 5 anos	Formação de professores (pós-médio) Cursando Pedagogia
Leila Maria de Loyola Arruda	15/08/1984 21 anos	Casada 1 filha de 3 anos (na creche)	Nível Médio Cursando Pedagogia
Aline do Nascimento Santos	09/06/1985 20 anos	Solteira 3 filhos (entre 1 e 4 anos)	Nível Médio

Fonte: Pesquisa realizada na Creche Otávio Henrique de Oliveira, 2006.

A partir do quadro, podemos perceber que das 4 recreadoras, 3 estão buscando a formação adequada para a função, seja no pós-médio, seja na universidade. Também, 3 delas são mães; ou os filhos estão sendo atendidos pela creche, ou já foram. A creche representa um lugar de segurança e referência na vida pessoal e profissional dessas mulheres, de acordo com o que já pudemos ver em seus depoimentos e ficará mais claro ainda no capítulo 3.

A seguir, explicito como procurei me posicionar e situar enquanto observadora do cotidiano da creche Otávio Henrique de Oliveira, levando em conta o processo vivido ao longo da pesquisa. Exponho quais os referenciais metodológicos que me acompanharam neste percurso, quais os desafios vividos e como tentei enfrentá-los.

3.3

O desafio de ser pesquisadora na creche

3.3.1

Observar e participar: construindo-me pesquisadora e construindo o objeto da pesquisa

Na pesquisa em Ciências Humanas todo acabamento é provisório. A construção de sentidos sobre a experiência no campo tem inúmeras possibilidades. Nesta investigação, as relações no berçário da creche Otávio Henrique de Oliveira foram ressignificadas e redimensionadas tanto no próprio ato da observação no campo, quanto no movimento de registrá-lo e refletir sobre ele.

O desafio do pesquisador é viver intensamente o campo, atento às fronteiras (ser pesquisador/ser profissional da creche; observador/participante). E, depois, trazer para o texto da pesquisa também essa experiência, o processo vivido, as idas e vindas, os sentidos anunciados, as mudanças, a complexidade da experiência com o outro.

Para Amorim (2001)¹³², a pesquisa em Ciências Humanas implica na tradução de algo que é estranho em familiar, compreendendo que o estranhamento

¹³² AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

é uma construção. O trabalho da pesquisa acontece no âmbito das relações alteritárias.

“(…) o outro é aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência dos limites dessa tentativa” (Amorim, 2001, p.28)

A alteridade implica numa forma radical de considerar a diferença, levando em conta o estranhamento que produz obstáculo ao reconhecimento. O outro é tão outro, que se torna difícil compará-lo: *"a diferença traz sempre uma associação entre diferenciando e diferenciado; já, na alteridade, trata-se de dissociação – o outro é irreduzível a mim e a ele mesmo"* (Amorim, 2001, p.73). Conseqüentemente, na pesquisa, não se trata de compreender o outro-criança com o objetivo de trazê-la para os referenciais adultos, na busca de totalizá-la, analisando o que a distancia e o que a aproxima do ser adulto, mas de possibilitar contato, troca, sem diluição das fronteiras. Do mesmo modo, há o desafio de enfrentar a alteridade na relação com o outro-educador da creche, desviando do julgamento de suas atitudes, da comparação, compreendendo as possibilidades e limites do diálogo com ele.

A questão que se coloca na pesquisa é experimentar a alteridade, perguntando: o quê na criança me altera, surpreende, desinstala? Como essa relação me empurra para outro lugar? O que nas práticas me produz estranhamento? Por outro lado, não é possível fechar os olhos para a possibilidade da tradução e construção de sentidos por parte do pesquisador.

Até que ponto foi possível constituir uma prática e um texto de pesquisa onde tanto os sentidos produzidos pela pesquisadora, quanto os produzidos pelas crianças e educadores da instituição pudessem emergir, sem diluir as fronteiras e deixando emergir as diferenças?

Nesta pesquisa, os princípios de inacabamento e provisoriedade, tanto quanto as marcas da irreduzibilidade do outro são percebidos nas diferentes dimensões de discurso que o trabalho traz: os acontecimentos “congelados” nas fotografias; o movimento de descrever objetivamente as ocorrências do campo (considerando que a objetividade, nas Ciências Humanas, é sempre um

movimento e não uma conquista definitiva); as versões e visões da pesquisadora e dos participantes sobre os acontecimentos (a partir da apreciação e conversa sobre descrições e as fotografias).

Inicialmente, o foco do trabalho eram as relações das crianças entre si e delas com os adultos, o que aconteceu ao longo do ano de 2006. As fotografias apresentaram-se como mais uma estratégia nesta direção.

Tendo em vista este processo, participei do cotidiano da creche durante 1 ano. Num primeiro momento, de Outubro de 2005 a Março de 2006, fiz um estudo de caráter exploratório, observando o dia a dia da creche, entrando em todos os grupos, buscando conhecer a organização da instituição. A partir de Março de 2006, frequentei semanalmente o berçário (grupo de bebês entre 0 e 11 meses), permanecendo cerca de 3h neste espaço a cada manhã ou tarde, tendo em vista observar o cotidiano dos bebês e suas relações com os adultos. O referencial ancorado em Mauss e Foucault, assim como as idéias de Bakhtin, ajudavam-me a observar interpretar as ocorrências do campo. A partir de Agosto de 2006, até o final deste mesmo ano, fiz algumas entradas intencionais na creche. Neste período, revi algumas situações, fiz entrevistas com as responsáveis pelo berçário, com o objetivo de obter seus olhares acerca de questões observadas, e fechei a pesquisa, mesmos que provisoriamente. As entrevistas foram momentos de diálogo, onde pude cotejar observações minhas e a versão delas, principalmente acerca do cuidado no dia a dia, a rotina, a função da creche, o papel dos berços e cadeiras de alimentação, dentre outros aspectos que se mostraram relevantes na pesquisa de campo.

Realizei cerca de 70 horas de observação no berçário da creche. Desde o início, anotava todas as ocorrências em meu caderno de campo. Quando saía da creche, digitava as anotações o mais rápido possível, tentando preservar o frescor dos acontecimentos e minhas reflexões sobre eles. Digitar era organizar e dar contornos às observações em diálogo com os referenciais teóricos que me acompanhavam. A partir de Abril de 2006, ao mesmo tempo em que anotava, fotografava eventos de interação. Estes eventos saltavam aos meus olhos, tendo em vista a funcionalidade do corpo nos contatos e a expressividade das crianças. A reflexão acerca das possibilidades e limites da observação e da fotografia como recursos metodológicos na pesquisa com crianças será desenvolvida nos itens seguintes deste capítulo.

As fotografias mobilizaram as educadoras e a diretora da creche. Compartilhei com elas algumas cenas registradas e a reflexão que faziam acerca dos eventos gerou um novo eixo para este estudo: como as educadoras significam as interações delas com as crianças? Como vêm o lugar social das crianças e o papel delas mesmas nos relacionamentos cotidianos? A partir de então, combinamos que eu participaria de um Centro de Estudos (em 2007)¹³³, trazendo observações do campo, tendo em vista escutar as versões delas sobre esse material.

Esse movimento possibilitou uma nova face para esse trabalho: além de ver os lugares sociais das crianças nas práticas da creche, discutir com as profissionais os sentidos possíveis dessas situações. De certo modo, a pesquisa despertou as profissionais para novos modos de ver as crianças e viver o trabalho cotidiano¹³⁴. Tal como afirma Jobim e Souza (2006)¹³⁵, “*os pressupostos da pesquisa-intervenção sublinham a intrínseca relação entre pensamento e ação e o comprometimento político e ético com a produção de conhecimento*” (p.210). Podíamos viver a des-cristalização do olhar das educadoras sobre as crianças e suas práticas, ressaltando o enlace entre pesquisa e ação ética e política. Por outro lado, novas versões e interpretações da realidade ganhavam corpo. Além do protocolo das ações/interações das crianças, pudemos viver a construção de sentido dos adultos sobre as próprias crianças e sobre o trabalho que realizam.

Ao observar, descrever densamente e refletir sobre as situações vividas, delineava-se o “objeto” da pesquisa e o meu lugar de pesquisadora. Os princípios da Antropologia inspiravam o trabalho de campo. A fotografia como recurso metodológico foi singular neste processo, no sentido de dar visibilidade aos bebês e promover o reencontro das educadoras com elas mesmas e com as crianças.

A Creche Otávio Henrique de Oliveira foi escolhida como campo a partir de meu contato prévio com a diretora da creche. Ela foi minha aluna no Curso de

¹³³ Os Centros de Estudo são reuniões mensais da equipe da creche. Geralmente, ocorrem na última sexta-feira do mês, quando não há expediente com as crianças. Estes momentos são dedicados ao estudo, planejamento, organização de materiais e reflexão sobre a prática.

¹³⁴ Vale explicitar que este eixo da pesquisa emergiu no processo de interação com o campo. Houve uma participação minha no Centro e Estudos e provocação da reflexão das recreadoras em entrevistas individuais. É um eixo que sugere caminhos para a continuidade e o aprofundamento desta pesquisa.

¹³⁵ JOBIM E SOUZA, Solange. A pesquisa em Ciências Humanas como intervenção nas práticas do olhar In: LENZI, Lucia Helena C.; ZANATTA Da ROS, Silvia; SOUZA, Ana Maira Alves de; GONÇALVES, Marise Matos (orgs). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

Extensão em Gestão na Educação Infantil, realizado no contexto do convênio PUC-Rio/SME (em 2002). Naquela ocasião, firmamos um vínculo forte, marcado por uma paixão comum: o trabalho com as crianças pequenas. Eu identificava nela a militância pela Educação Infantil no Rio de Janeiro, o compromisso com crianças e famílias, o desejo de intervir qualitativamente na relação da criança com os adultos que se responsabilizam por sua educação. Isso se confirmou na entrevista realizada nos momentos iniciais da pesquisa, especialmente na forma através da qual ela situava o que chama de qualidade na creche em termos da valorização dos relacionamentos, da afetividade e dos direitos humanos.

“O que nós vimos como qualidade de vida das crianças? O primeiro ponto era afeto, ouvir realmente; é um afeto forte e o acolhimento deles logo no início (...). É o marco da nossa creche, eu sempre falo para elas que aqui tem que ser um lugar para a criança viver feliz e ter qualidade. Teve algum momento que trabalhamos com as crianças o sentido de amizade, logo no início desse ano como um dos projetos pedagógicos. Nós conversamos na reunião de pais, trabalhamos com eles o ato de cumprimentar, de fazer amigos na porta da creche, de tudo não ser por conta de dinheiro (...). E vamos desmistificando isso um pouco dentro da creche. Depois, fizemos uma ação deles com as crianças. Por exemplo, quando entregam na creche, ninguém deixa um pacote, é uma criança. Então, tem que dar um beijo na testa, um abraço na mamãe antes de entregar para tia. Era tudo combinado, da mesma forma que a gente fez um monte de combinado com as crianças, a gente combinava com eles (pais) na reunião geral.”¹³⁶

Outro fator que motivou a escolha por esta creche como campo da pesquisa foi tratar-se de uma comunidade com características singulares. Há agências de emprego, ajuda mútua entre comerciantes, luta coletiva pelos interesses comuns. Os laços comunitários são muito fortes. Diante deste panorama, a construção desta creche pela Prefeitura e, conseqüentemente, a participação do poder público de forma mais efetiva no cotidiano da população, produz o desafio da relação entre público e comunitário.

O cenário da creche representa a precariedade das comunidades pobres de nossa cidade, o que se evidencia nas questões concretas do cotidiano (toalhas em más condições, falta de roupas, doenças das crianças, etc). Por outro lado, parecem garantidos os laços de coletividade e compromissos com bens comuns, o que também se reflete no dia a dia da instituição, na forma através da qual a padaria se compromete com bolos de aniversário, a população contribuiu com o

¹³⁶ Entrevista com Marli Nunes da Silva Cruz, diretora da creche, em Novembro de 2005.

aparelhamento da creche, os pais participam dos combinados, a diretora torna-se uma referência para as famílias, as recreadoras circulam nos papéis de mães, moradoras e profissionais da instituição.

A gestão da creche acontece como uma intervenção no campo dos direitos humanos, à medida que ela não é entendida somente como espaço de acesso a conhecimentos e saberes legitimados. Trata-se de um espaço onde se assegura o direito à vida.

Minha entrada efetiva no berçário, como observadora das interações entre os bebês e deles com os adultos foi precedida por uma participação numa das reuniões de Centro de Estudos. Neste dia, fui apresentada a toda a equipe, como pesquisadora da PUC, que vinha “*conhecer o trabalho da creche*”, nas palavras da diretora. Ela dizia o quanto ficava contente de que aquele espaço pudesse ser escolhido para receber pesquisadores com o objetivo de conhecer mais a realidade da rede pública. Dizia: “*aprendemos com todos que aqui entram*”. Essa abertura para deixar-se olhar e observar, mas também alterar-se e crescer com o olhar do outro, já aparecia naquele momento e foi sendo ampliada e reconhecida em outras situações da pesquisa

Nesta mesma manhã, conversei com as 4 educadoras do berçário, Aline, Idjane, Michelle e Leila, responsáveis pelo espaço que eu freqüentaria com maior sistematicidade. Elas me receberam sorridentes e acolhedoras. Expus o objetivo das observações (registrar e compreender as interações das crianças entre si e delas com os adultos/educadoras no berçário) e falei sobre a postura e papel que assumiria (ficar mais observadora, anotar, etc). Naquele momento, não falei sobre fotografar. Isto ainda não estava definido e foi abordado posteriormente. No final, pedi que colocassem suas dúvidas e comentários. As educadoras se entreolharam e ficaram quietas. Só uma falou o seguinte: “*já estou imaginando o João – vai subir pelas suas pernas*”. Todas sorriram e referendaram o comentário dizendo “*ih a Nicole...*”; “*ih, O Luís...*”; nem completavam as frases, mas ficava claro que falavam da receptividade das crianças. Estas pequenas sentenças foram encorajadoras. Elas apontavam a disponibilidade das crianças, mas eu podia sentir que falavam também da abertura delas mesmas; esperavam que eu pudesse estabelecer relações afetivas e de troca com todos.

Depois desta breve apresentação, fiquei algum tempo observando o trabalho da diretora com a equipe, enquanto cantavam várias músicas infantis.

Chamou minha atenção como era sugerido que pudessem trabalhar com as crianças: “*tudo (toda música) onde a gente puder botar o nome das crianças é importante*”, dizia a diretora. Cantavam canções onde os nomes próprios apareciam, o que demonstrava preocupação com o reconhecimento de cada uma. Por outro lado, se destacou a forma através da qual as músicas eram propostas como recurso para o trabalho. Havia pouco espaço para as educadoras falarem de suas experiências, dúvidas e expectativas. Estavam recebendo músicas para serem cantadas com as crianças. Escutavam, anotavam as letras e a expectativa era de que reproduzissem no cotidiano. Fiquei pensando: a creche é lugar de construção da autoria das crianças, de fato? E sobre os adultos? Como aquelas mulheres, com cadernos na mão, anotando letras de música, sentiriam-se reconhecidas e autoras do trabalho também? Essas perguntas foram sendo respondidas ao longo da pesquisa. A presença de uma gestão preocupada com a qualidade das relações com as crianças e com a participação das famílias e da comunidade, além da clara tensão entre o público e o comunitário ali vigente, tornou a Creche Otávio Henrique de Oliveira um campo desafiador e instigante para a pesquisa.

O trabalho de campo alimentava-se na perspectiva etnográfica da Antropologia. Para Dauster (2003)¹³⁷, a etnografia não é uma técnica, mas uma opção teórica e metodológica que aponta para a possibilidade de focalizar o outro, suas organizações próprias, localizando diferenças e especificidades, ultrapassando estereótipos, lidando com o contraste entre o um e o múltiplo, entre o eu e o outro. Este era o meu intuito: compreender a organização das relações na creche, mediadas pelo corpo do bebê. Como o bebê se torna outro do adulto e vice-versa? Quais as construções das crianças, como se relacionam com as ações dos adultos?

De acordo com Geertz (1989)¹³⁸, a tarefa do etnógrafo não é captar fatos e “*levá-los para casa como máscaras ou um entalho*” (p.26), mas operar sobre eles esclarecendo significados, reduzindo perplexidades. Para este autor, o etnógrafo “inscreve” o discurso, anotando-o; então, o relato pode ser consultado novamente e re-discutido. Fatos pequenos podem ser relacionados a grandes temas; ações

¹³⁷ DAUSTER, Tânia. *Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação*. Texto Apresentado na 26ª Reunião da ANPED, 2003 (mimeo).

¹³⁸ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

sociais tornam-se comentários a respeito de mais do que elas mesmas. Trata-se de lidar com a circunstancialidade e especificidade complexa dos “achados”.

Também para Geertz (1989), o etnógrafo não estuda *os* lugares, mas *nos* lugares. Estudei nas creches as experiências das crianças, buscando relacionar o experienciado com temas da educação infantil, com reflexões mais amplas no campo da infância (lugares do corpo, os “trabalhinhos”, a organização do tempo, dentre outras questões que serão apresentadas no capítulo 3). Ao analisarem etnografias com crianças, Graue & Walsh (2003)¹³⁹ destacam a importância de relacionar o que acontece nos contextos locais (neste caso, o berçário da creche) com contextos alargados (a comunidade, a realidade mais ampla da criança brasileira, etc).

Este propósito identifica-se com o que Benjamin (1984)¹⁴⁰ propõe como o empreendimento de uma *antropologia filosófica* para o estudo das crianças. O autor afirma que a criança não ocupa um lugar romântico e idílico na sociedade, mas um lugar envolvido pela luta política e social de sua realidade mais ampla. Dessa forma, torna-se importante tanto compreender as especificidades das suas construções culturais, quanto relacioná-las com seus contextos sociais e as reflexões políticas de nosso tempo. Identificar particularidades da cultura das crianças, brincadeiras, coleções, construções verbais e não verbais, implica em constituir, tal como propõe Benjamin (1984), “protocolos” a respeito das experiências realizadas por elas nas creches, escolas de Educação infantil, e em outros espaços sociais que participam. Trata-se de um esforço inspirado na Antropologia. Ao mesmo tempo, produzir relações com o contexto mais amplo, questionar valores e crenças das práticas dominantes a partir do confronto com construções das crianças, pensando outras possíveis ordens para o social é um esforço filosófico. Esta pesquisa procurou desenvolver esses dois movimentos.

A participação no Projeto *Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*, coordenado pela professora Sonia Kramer na PUC-Rio, com apoio do CNPQ foi um apoio neste direcionamento metodológico. Na pesquisa institucional, buscamos também nas relações entre adultos e crianças marcas da singularidade infantil. Investigamos na

¹³⁹ GRAUE, Elisabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

¹⁴⁰ BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

diversidade e nas relações de autoridade, como se constitui a subjetividade das crianças no contexto das escolas de Educação Infantil (exclusivas e com turmas de ensino fundamental) e nas creches.

Rocha (2004)¹⁴¹ identifica que a reorientação de enfoque em relação à criança pequena, por volta dos anos 80, traz implicações para as pesquisas com crianças. O desenvolvimento infantil deixa de ser visto como processo individual e passa a ser considerado a partir do contexto no qual ocorre, no interior das relações que envolvem a criança. A creche é incluída como contexto privilegiado para convívio social das crianças. A socialização das crianças deixa de ser entendida como um processo somente vertical, dos adultos em relação às crianças, mas também horizontal. Então, as crianças são vistas como parceiras competentes, interferindo na socialização umas das outras, o que se evidencia na realidade da creche. Então, a creche se torna contexto privilegiado de observação das interações das crianças entre si e delas com os adultos.

No interior da instituição, como procedimento de pesquisa, eu procurava localizar-me num ponto do berçário onde pudesse ter uma visão geral das crianças e adultos; então, anotava as ocorrências. Logo que digitava o caderno de campo, operava sobre as cenas e arriscava a construção de sentidos para elas. Assim, a cultura da creche ia sendo compreendida, sob o prisma do que propõe Geertz (1989), quando afirma que a cultura é um contexto onde os acontecimentos sociais podem ser descritos de forma inteligível, descritos com densidade e interpretados. A realidade nunca será igual ao texto da pesquisa; este é uma criação baseada na empiria que o sustenta.

Essa perspectiva alinha-se com a proposta de Bakhtin (1992)¹⁴², que estudando a relação entre autor e herói na criação artística, nos inspira a pensar sobre a relação entre pesquisador e campo da pesquisa. Trata-se de considerar o ato da pesquisa e da produção de texto na pesquisa como atos de criação.

Neste movimento, o pesquisador constitui-se, ao mesmo tempo em que constrói seu objeto. Não há ordenações prévias e estáveis que garantam uma direção determinada. É o *excedente de visão* do autor/pesquisador sobre o objeto e

¹⁴¹ ROCHA, Eloisa A. C. Criança e Educação: caminhos da pesquisa In: SARMENTO Manuel Jacinto; CERISARA Ana Beatriz (orgs). *Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e da Educação*. Portugal: Edições ASA, 2004.

¹⁴² BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 – 1ª edição.

campo da pesquisa, o *olhar de fora*, que garantem a construção de um sentido sobre o que é focalizado.

De acordo com Bakhtin (1992), na discussão acerca da constituição do eu e do outro nos relacionamentos, é determinante o conceito de *exotopia*, ou seja, o excedente de visão que tenho em relação ao outro. Nossas perspectivas nunca coincidem. Do lugar único que cada um ocupa, perfaz uma visão sobre o outro só possível desse lugar. Esta questão é relevante na pesquisa com crianças, pois colabora na reflexão sobre o lugar singular do pesquisador ao focalizá-las.

Trata-se de viver dois processos fundamentais no ato de conhecimento do outro: a identificação e o acabamento. Há um momento de identificação ou mistura entre eu-outro (importante viver o outro em mim); e outro momento de volta ao lugar de origem de cada um, para que se torne possível "completar" o outro a partir de um lugar fora da relação. Há um "acabamento" do outro, uma moldura que lhe define os traços, só possível porque houve certo distanciamento. A formação de cada um na relação com o outro exige a tensão entre proximidade-distância.

“o excedente de minha visão contém o germe da forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade”. (Bakhtin, 1992, p.45)

Esta é uma provocação para a pesquisa com crianças: compreender que meu olhar dá um acabamento ao outro, à criança com quem interajo, ao mesmo tempo em que meu ato de conhecimento deve esgueirar-se de totalizar esse outro-criança. Na relação entre adultos e crianças pequenas, de fato, é um desafio desviar da impressão de que já sabemos tudo o que elas precisam ou devem alcançar. De certa forma, isto é inevitável (a disparidade de tamanho físico, a distância entre as experiências encaminham esta visão); mas, como fazê-lo, deixando abertos espaços para as expressões das crianças e iniciativas que nascem dos e nos relacionamentos que experimentamos?

No cotidiano na creche, eu buscava aproximação e distância, construindo um lugar onde pudesse estar suficientemente próxima para compreender a lógica das crianças, dos adultos e das relações entre eles e suficientemente distante para estranhar, perguntar-me sobre as ocorrências, construir sentido a respeito dos

acontecimentos. Estar dentro do campo, observando-o e participando, e estar fora, reconstruindo sentido sobre ele na minha reflexão e na minha escrita.

O diálogo com a Antropologia traz o desafio de considerar o outro em seus próprios termos, buscando as categorias da cultura nativa¹⁴³ dos grupos pesquisados. De acordo com Malinowski (1990)¹⁴⁴, neste processo, é fundamental registrar os contornos mais firmes da organização destes grupos, expondo os "imponderáveis da vida real", ou seja, as rotinas, os detalhes do cotidiano. Esse é um dos momentos importantes no movimento de capturar o que marca a cultura do grupo pesquisado, descrevendo-a minuciosamente. Mas, ao mesmo tempo, torna-se importante garantir distanciamento, no sentido de organizar inteligibilidade para o que foi vivido.

Velho (2003)¹⁴⁵, também no terreno da Antropologia, expõe o desafio de equacionar proximidade e distância, chamando a atenção para a importância de qualificar a categoria proximidade. Muitas vezes, do ponto de vista físico, o objeto de conhecimento está distante; mas está próximo, do ponto de vista psicológico. Ou, de outro modo, aquilo que é familiar, não é necessariamente conhecido. Na pesquisa, coloca-se o exercício de encontrar a complexidade do familiar, para além dos esquemas que trazemos. Ou seja, construir o estranhamento, como sugere Amorim (2001)¹⁴⁶. De modo geral, os adultos parecem já saber o que pode uma criança. Por isso, é importante sempre perguntar de novo: o que pode uma criança?

Barbosa, Kramer & Silva (2005)¹⁴⁷ chamam a atenção – na pesquisa com crianças - para a perplexidade diante do que observamos, importante recurso no movimento de ver, no familiar, o exótico. Isso é especialmente relevante quando nos defrontamos com um grupo que possui marcas sociais pré-definidas de modo muito intenso, como os bebês (em geral são reconhecidos como os que não sabem, não falam, não andam). Neste caminho, faz-se necessário buscar o ponto

¹⁴³ Este conceito está em Malinowski (1990).

¹⁴⁴ MALINOWSKI, B. Tema, método e objetivo desta pesquisa In: ZALUAR Alba (org). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

¹⁴⁵ VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

¹⁴⁶ AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

¹⁴⁷ BARBOSA, Sílvia Néli F., KRAMER, Sonia; SILVA, Juliana Pereira da. Questões metodológicas da pesquisa com crianças. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.01, jan./jul. 2005, p.41-64.

de vista do outro, reconhecer nele a alteridade, aquilo que me surpreende e, além disso, buscar certo distanciamento que permita organizar uma visão, ou melhor, constituir sentido para o que vejo, sinto e experiencio.

Estes propósitos convocam-me a pensar sobre o campo da pesquisa. De acordo com Amorim (2001), para o pesquisador, o desafio que se coloca é o de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo, ou seja, acolher e distanciar-se, abrigar e traduzir. Isso acontece no movimento de criar um "universalismo crítico", ou seja, a recusa a uma perspectiva universal que petrifique em categorizações estanques o observado e, ao mesmo tempo, a possibilidade de construir mapeamentos, o que a autora chama de "*inteligibilidade comum das diferenças*" (p.29). Alguns momentos do campo foram emblemáticos no movimento de buscar ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo, construindo proximidade e distância:

“Entro hoje no momento da maior aceleração. Ao primeiro olhar, tudo é caos. As educadoras correm de um berço para outro, do banheiro para a sala, da sala para o banheiro. Há bastante choro, mas elas fazem tudo conversando, dirigindo-se a quem estão pegando, reconhecendo as crianças.

Coloco minha bolsa no armário (sem dela tirar nem máquina fotográfica e nem caderno) e aproximo-me dos berços. Num deles, João Vitor chora porque Anderson o acordou do outro berço. Pego João no colo em posição horizontal, cantando para ele retomar o sono, o que acontece imediatamente; converso com Anderson (perguntando sobre o porquê de ter acordado João) e falo com Michelle "posso colocá-lo no chão, junto com outras crianças que estão no colchonete?"; ela responde afirmativamente e eu assim faço. Depois aproximo-me de Cristina que chora no berço, olhando para fora; passo minhas mãos nas costas dela, falo que estou ali, que ela já comeu e pode descansar... ela me olha, deita e vai parando o choro. Percebo que Anderson está lá no colchonete muito agitado, já querendo acordar outra criança que dorme lá mesmo no colchão; aproximo-me dele, troco objetos, começo a tocar suas costas e ele se deita, fecha os olhos e dorme.

Percebo que essas minhas ações com as crianças despertam sorrisos no canto da boca das educadoras. Sinto-me à vontade para participar, com cuidado para que a participação não seja intromissão. Vou conversando com quem chora, brincando com quem está no chão, interagindo com as crianças.

Não me sinto à vontade para pegar um prato de comida e dar às crianças, por exemplo. Quando a situação se tranquiliza, pego meu material de pesquisadora e começo a somente observar” (caderno de campo – 25 de Abril de 2006)

O desafio das educadoras era aliar a quantidade de trabalho, de crianças a banhar, trocar e alimentar, com a qualidade de “estar junto”. Minha sensação foi a de que não havia lugar para a pesquisadora-observadora. Por outro lado, mesmo sentindo que o momento de alimentação demanda muitas mãos, percebia que a minha não participação nisso marcava um limite; o limite do lugar de

pesquisadora; o limite do hóspede. Ao mesmo tempo, acolher algumas crianças com minha fala e no colo marcava uma possibilidade de identificação e cumplicidade importantes no encaminhamento da pesquisa.

O clima de tensão e correria não me deixava à vontade para sentar num canto com meu caderno. No entanto, achava importante poder ser reconhecida como alguém que pode ser um pouco "de dentro" daquele espaço, participando dele de alguma forma. Aquele foi um momento para isso.

Em outro trecho do caderno de campo, escrevi:

“Elas estão marcando as mãozinhas das crianças numa folha de papel com tinta (pintam a mão e marcam no papel, conversando com as crianças sobre o que estão fazendo). Os pequenos colocam a mão na boca; um deles alcança o pote de tinta e começa a "tomá-la", literalmente”. (caderno de campo, 14 de Março de 2006)

Participar como observadora neste grupo colocava-me numa situação muito particular – crianças que choram, mordem, entornam coisas, engolem tinta – o que exigia de mim um posicionamento em relação a esses eventos, no sentido da interação com os bebês. A alteridade da criança convoca-me a uma responsabilidade/resposta em relação aos seus movimentos. Trata-se de ocupar o lugar do adulto que "empresta" consciência à ação das crianças. Sinto que quando eu me posiciono, tirando uma criança do berço, pegando alguém no colo, afastando uma mordida, as educadoras se aproximam mais de mim, olhando-me com cumplicidade. Depois, volto ao meu lugar. Sempre pergunto para elas o que fazer, digo o que fiz, tentando incluí-las.

A partir das iniciativas de contato das crianças, eu também experimentava a tensão entre proximidade e distância: até que ponto acolher os contatos, ou ficar “de fora”? Observar e interagir ao mesmo tempo?

Na interação com as crianças, eu podia sentir e experimentar “na pele” a potência comunicativa de seus movimentos. Então, aproximava-me e misturava-me com elas; mas, ao voltar meu olhar para o caderno de campo e para minhas reflexões, distanciava-me, no movimento de criar sentido e dar acabamento ao que via e vivia. Assim, no texto da pesquisa, podia ir identificando categorias, formas de relação entre as crianças, estilos de interação, técnicas corporais vigentes no contato com os adultos.

Inicialmente, eu me colocava em um lugar que não fosse "atrapalhar" o movimento do grupo, mas que me permitisse observar a dinâmica e a vida dos

atores ali em cena. Logo de início um movimento das crianças "desconcertou-me", ou melhor, revelou a ingenuidade da minha pretensão de ser quase invisível. Tal como propõe Bakhtin (1992)¹⁴⁸, nossas relações resignificaram nossos lugares sociais. Aos poucos, ao refletir sobre o acontecido, fui construindo sentido para as ações das crianças.

"Sentei no chão, perto de onde as crianças brincavam com vários objetos/brinquedos. Quatro crianças vêm até mim, buscam meu olhar (vão com seus rostos na direção do meu olho) e estendem a mão, oferecendo-me objetos (tenho na minha frente um boné, uma boneca e uma bola). Uma delas, uma menina, fala 'tá chorando', referindo-se à boneca. Os outros vocalizam, um deles diz 'ola' (bola). Eu recebo, nomeio os objetos, olhando para eles e digo 'olha lá o pessoal brincando, vai lá'; tentando direcioná-los para o grupo. Três vão, mas um permanece ao meu lado. Joga a bola para mim, jogo de volta e ele devolve. Eu não focalizo minha atenção nele e a bola acerta minha cabeça. Eu digo 'ai, ai, ai minha cabeça, machucou. Estou aqui olhando vocês, mas não vou brincar agora - que tal ir lá onde os outros estão brincando?'. Enquanto digo isso, outros dois meninos começam a repetir e imitar minha fala e ação: 'ai!!!' 'ai!!!', botando a mão na cabeça. O menino da bola se afasta, mas logo logo está de volta perto de mim, sem a bola, buscando o meu olhar."(caderno de campo, 09 de Maio de 2006)

Em muitos momentos da observação, especialmente quando eu chegava, diversos objetos eram ofertados pelas crianças¹⁴⁹. A partir dessa experiência, esta se tornou uma categoria importante para considerar a potência comunicativa e relacional dos bebês. Numa das manhãs, quando cheguei e sentei no chão do pátio onde brincavam com as educadoras, logo veio uma criança pequenina na minha direção com um banquinho na mão para eu sentar. Vale também comentar que a imitação da minha fala e ação quando fui atingida pela bola, colocou-me em foco no grupo, chamando a atenção de todos sobre a minha presença de modo intenso. As crianças rompiam com minha pretensa invisibilidade, à medida que me colocavam como parceira de possíveis trocas. Se eu acolhia a oferta de objetos, ou respondia à iniciativa, elas davam continuidade ao contato, evidenciando responsividade e capacidade de sustentar interações. Nossa troca tornava-se um ritual, através do qual elas me acolhiam e eu as confirmava. Na

¹⁴⁸ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 – 1ª edição.

¹⁴⁹ De acordo com Mauss (1974), a constituição da vida social é marcada como um constante dar e receber. No próximo capítulo, vamos analisar de modo mais aprofundado a oferta de objetos como atitude corporal, simbólica e afetiva nos relacionamentos sociais dos bebês.

visão que eu fazia das crianças, imitação e oferecimento de objetos colocavam-se como forças interativas importantes.

Essas situações possibilitaram que eu pudesse configurar aquilo que pesquisava: os sentidos do corpo nas relações, as técnicas corporais, os rituais que envolviam sensações, movimentos, expressões e afetos. Ao mesmo tempo em que eu focalizava as iniciativas corporais e comunicacionais das crianças, refletia sobre o lugar da pesquisa e da pesquisadora naquele contexto. Ou seja, a experiência de acolher/distanciar-me, misturar-me com o outro e dar a ele acabamento eram vividas no contexto concreto da pesquisa, no campo, e era solidificada no ato de reflexão e escrita sobre a experiência.

Junto com a observação, ao longo de 2006, comecei a fotografar eventos de interação entre as crianças e delas com os adultos. Fotografar tornou-se nova forma relação com o campo e estratégia metodológica no sentido de dar visibilidade às crianças. Em seguida, em 2007, a fotografia ganhou novo sentido. Funcionou também como disparadora da reflexão das educadoras sobre seus fazeres e sobre a potência das crianças, como está apresentado a seguir.

3.3.2

Fotografar: construindo-me pesquisadora e construindo o objeto da pesquisa

Saiman e Mendonça (2000)¹⁵⁰ realizam uma entrevista com Roberto Cardoso de Oliveira, onde o antropólogo fala sobre as peculiaridades da fotografia nos estudos etnográficos. Neste contexto, ele afirma que a fotografia é mais um recurso, uma forma de discurso, que pontua a ação do antropólogo, juntamente ao olhar, ver e escrever. Neste caminho, à princípio, a documentação fotográfica “fala” quando o antropólogo fala por ela, relacionando-a explicitamente com alguma coisa, mas a foto começa a falar por si quando o texto se inspira no que denomina de uma Antropologia Visual, ou seja, uma nova atitude no movimento etnográfico.

O desenho da Antropologia Visual demanda reflexões sobre a produção e apreciação/interpretação das imagens, sobre o uso destas nos relatórios de

¹⁵⁰ SAMAIN, Etienne; MENDONÇA, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem: diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. *Revista de Antropologia*. vol.43 n.1 São Paulo, 2000.

pesquisa e sobre como se entrelaça com a produção de sentidos textual, característica do trabalho antropológico. Em muitos momentos, a imagem fala quando o pesquisador pode relacioná-la com algo, ampliando a interpretação do observado que ocorre no texto escrito. No entanto, em alguns momentos, a imagem “fala por si só”, contribuindo na produção do objeto da pesquisa, às vezes até subvertendo-o. Não precisa ser explicada, não ilustra, mas produz acontecimento que, em seguida, é significado no interior da pesquisa. O ato de fotografar gera alterações na pesquisa, ao mesmo tempo, a fotografia promove mudanças na forma de organizar o texto e as reflexões sobre o campo.

A própria presença da câmera interfere no campo e exige cuidados. Nesta pesquisa, nas primeiras observações, eu não usava a câmera. Nos dois primeiros meses, eu só levava o caderno de campo. Ia observando, anotando e conhecendo as crianças e os adultos, as rotinas e as interações. Em Abril (de 2006), entrei no campo com esse novo aparato, pedindo autorização das educadoras para registrar algumas cenas. Percebi pelos olhares e depoimentos delas que era mais confortável a presença da câmera nos momentos de atividades mais dirigidas (pintura, brincadeira com fantoche, etc). Pouco a pouco, fui clicando nestes e em outros momentos mais livres, ou de alimentação, banho e sono. O foco era as interações das crianças entre si e delas com os adultos. Eu buscava flagrar as peculiaridades do corpo, as técnicas corporais vigentes. Isso acontecia, ao mesmo tempo que surpresas e expressões inesperadas emergiam.

No diário de campo, algumas observações indicavam as questões que a presença da câmera faziam eclodir. Em vários momentos, há a exclamação: “*será que ligo ou desligo o flash?*”. Se, por um lado, o flash permite acuidade na foto; por outro lado, aguça a atenção de todos para quem fotografa; chama a atenção das crianças e dos adultos, à medida que percebem que estão sendo fotografados. Muitas vezes, preferi desligar o flash, perdendo em precisão nas imagens, mas interferindo menos nas cenas.

Barthes (1984)¹⁵¹ afirma que quando nos sentimos olhados, colocamo-nos a posar, fabricamos outro corpo, transmutamo-nos em imagem. Em uma ocasião, há a seguinte anotação no diário de campo: “*tenho a impressão de que elas estão fazendo pose para foto; estão mudando de atitudes. Posicionam-se na frente da*

¹⁵¹ BARTHES, Roland. *A Câmara clara*. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

câmera ou deixam as crianças fazerem coisas (arrastar-se para baixo dos berços, por exemplo) que não deixariam normalmente, porque vêem meu interesse (caderno de campo, 25 de Abril de 2006). Essas observações provocaram algumas alterações: procurava sentar onde não me vissem, desligava o flash; nunca entrava já com a câmera ligada; só ligava depois de cerca de trinta minutos de observação. Com essas iniciativas, eu buscava que a câmera pudesse fazer parte do contexto de modo menos intrusivo.

De acordo com Groisman (2006)¹⁵², o ato de fotografar e a fotografia geram experiências que têm mais a revelar do que a imagem circunscrita, produzida pela câmera. Para o autor, o clique, ou seja, a tomada da foto, não é algo mecânico, mas encontra-se encerrado num ciclo técnico, estético, relacional e político.

A inclusão da fotografia como recurso metodológico na pesquisa com crianças e na pesquisa das relações entre adultos e crianças na creche promove diferentes interferências e conseqüências na pesquisa e na realidade pesquisada.

O ato de fotografar atravessa o campo, contribuindo no desenho do objeto da pesquisa. A presença da câmera e os momentos do “clique” promovem alterações no curso dos acontecimentos, evidenciando nuances e provocando surpresas. O ato de fotografar congela momentos, recorta o fluxo da história, constrói uma possível versão dela. O olho da câmera produz realidades diferentes das que o olho do pesquisador poderia capturar sozinho.

O uso da fotografia como prática cultural e como recurso na pesquisa permite algo para além da ilustração dos acontecimentos cotidianos. A fotografia intervém, participando do processo e produzindo descobertas não previstas nele. Ela representa e cria o objeto nela figurado (Souza P., 2006)¹⁵³. A fotografia, enquanto ordenação imagética, não é algo para esteticizar o vivido, mas é

¹⁵² GROISMAN, Alberto. Fotografia e fotografar: paradigmas, artefatos e artifícios sociais e relacionais. In: LENZI, Lucia Helena C.; ZANATTA, Da ROS Silvia; SOUZA, Ana Maira Alves de; GONÇALVES Marise Matos (orgs). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

¹⁵³ SOUZA, Pedro de. A foto como modo de intervenção In: LENZI, Lucia Helena C.; ZANATTA, Da ROS Silvia; SOUZA, Ana Maira Alves de; GONÇALVES, Marise Matos (orgs). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

organizadora da atividade do sujeito, forma de produzir e apropriar-se do conhecimento criticamente. (Zanatta Da Ros, Lenzi, Souza e Gonçalves, 2006)¹⁵⁴.

Eu observava as interações entre as crianças e delas com os adultos, registrando o que era possível capturar com a escrita (em meu caderno de campo) e com a máquina fotográfica. A possibilidade de realizar as duas formas de registro ao mesmo tempo, o escrito e o imagético, produzia uma série de peculiaridades no processo. A descrição escrita e a imagética complementavam-se, mas, outras vezes, promoviam reflexões e mudanças na minha forma de compreender o que ocorria no grupo.

O ato de fotografar traz à tona a postura crítica do pesquisador, quando é ele quem fotografa. Há certa seleção do que será registrado, evidenciando o seu olhar, o que envolve domínio técnico e sensibilidade. A foto mostra o que ele acha importante ser visto – o lugar da criança, os sentidos do corpo, os movimentos interativos. Nesta perspectiva é que o fotógrafo funciona como filtro cultural (Lopes, 2004)¹⁵⁵.

Em alguns momentos, eu começava a fotografar um episódio de relação entre adultos e bebês, sob o prisma dos adultos; isto é, minha intenção com a câmera era registrar a “atividade” (por exemplo, o desenho da silhueta do corpo de um bebê em um papel pardo), mas outras ocorrências mudavam o rumo do registro; uma ação inesperada de uma criança entrava no campo de visão da câmera (por exemplo, no caso do desenho da silhueta, um outro bebê fazia mil brincadeiras com a fita do avental da educadora). Minha valorização da criança aparecia no que eu fotografava.

Muitas foram as ocasiões em que eu planejava uma foto, mas outra cena desviava-me, desafiando meu planejamento, especialmente quando as iniciativas das crianças invadiam o evento registrado. Na verdade, no momento mesmo do registro, o sentido da foto mudava e eu redefinía o foco do acontecimento ali em jogo.

¹⁵⁴ LENZI, Lucia Helena C.; ZANATTA, Da ROS Silvia; SOUZA, Ana Maira Alves de; GONÇALVES Marise Matos (orgs). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

¹⁵⁵ LOPES, Ana Elisabete R. de C. *Olhares compartilhados: o ato fotográfico com experiência alteritária e dialógica*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. Tese de Doutorado em Psicologia.

De acordo com Barthes (1984)¹⁵⁶, buscamos fotografar o que socialmente parece relevante, mas, algumas vezes, quando flagramos o inusitado, na foto, ele ganha relevo:

“em um primeiro tempo, a fotografia para surpreender, fotografa o notável; mas logo, por uma inversão conhecida, ela decreta notável aquilo que ela fotografa. O ´não importa o quê´ se torna então o ponto mais sofisticado do valor” (p.57)

Algumas vezes, eu ligava a câmera porque meu olho via uma cena interessante nas interações que ali ocorriam. Mas, o olho da câmera via outras coisas. Ora ela era conduzida pelo meu olhar, ora conduzia o meu olhar para eventos não percebidos antes. Então, escrever, olhar e fotografar eram ações que se entrelaçavam na organização do que pode o corpo do bebê nas interações entre pares e com os adultos. Se, por um lado, eu estava ali para registrar as práticas interativas entre bebês e adultos, por outro lado, minha confiança nas descobertas das crianças permitia que eu ficasse muito tempo seguindo-as no espaço, em busca das lógicas de suas ações e expressões, que, muitas vezes, não são percebidas e não ganham relevo no cotidiano. Em algumas ocasiões, o corpo fala, a expressão facial e corporal buscam contato, mas o adulto está em outro lugar.

Vejamos o que aconteceu quando eu fotografava a atividade de desenhar a silhueta do corpo no papel:

¹⁵⁶ As proposições de Roland Barthes (1984) sobre a fotografia e a forma através da qual a câmera opera sobre a realidade foram inspiradoras neste trabalho.

Evento 9¹⁵⁷ (O molde do boneco: sentidos dos adultos e sentidos das crianças)



9.1



9.2



9.3



9.4

Enquanto a recreadora marca o corpo do bebê no papel grande, um deles (que espera) encontra a ponta do avental dela e começa uma exploração. Cenas como essa faziam com que eu prestasse cada vez mais atenção nas iniciativas das crianças, ou melhor, nas atividades das crianças dentro das atividades dos adultos, como será exposto no capítulo 3.

A expressão facial e corporal como espaços dialógicos, de produção de sentido, ganhavam destaque pela fotografia.

A fotografia apresenta-se como potente recurso metodológico quando o propósito é investigar a produção corporal da criança, as relações entre corpo e fala, corpo e sentidos.

Oliveira (2006)¹⁵⁸, num trabalho sobre a educação do corpo na escola brasileira afirma que “*as práticas corporais são fugidias, difíceis de serem*

¹⁵⁷ As ocorrências de interação e construções de sentido nas relações capturadas pela fotografia foram organizadas em eventos, como explicitarei mais adiante neste capítulo. Neste momento, disponho parte do evento 9, que será apresentado integralmente no capítulo 3.

¹⁵⁸ OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. *Educação do corpo na escola brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

registradas e apreendidas, impossíveis de serem reduzidas a quaisquer formas discursivas que não sejam as próprias práticas no momento de sua efetivação” (p.8). Também por conta disso, a fotografia aparece como alternativa singular no movimento de deixar o corpo falar para que possamos ver congelado o seu instante de expressão. Se a palavra e o pensamento criam sentidos, os sentidos nascem no corpo. A relação da fotografia com a palavra contribui para que possamos refletir sobre a relação entre corpo e produção de sentido, pelo pensamento, pela organização racional do mundo.

De acordo com Lopes (2004)¹⁵⁹, a fotografia permite a relação entre imagem e palavra e, conseqüentemente, o abandono de um sentido fixo para o que vemos, ou seja, a flexibilização do olhar. A foto traz sempre um "querer dizer" (não fixo) que possibilita que possamos brincar com seus sentidos.

No caso dos bebês, nas fotografias podemos ver o “querer dizer” do corpo, da expressão facial, do movimento insinuado no registro. À medida que contemplamos, organizamos, damos nomes, interpretamos; mas é sempre possível ver de outras maneiras. A fotografia traz à tona tanto a força do movimento, da expressão, do corpo, o não-verbal, quanto as possibilidades de sentido, as construções verbais sobre a experiência fotografada. A fotografia funciona como encontro entre não-verbal e verbal, o que se mostra como rico recurso na pesquisa com bebês que estão na fronteira entre a comunicação e a expressão pelo corpo e sensações, ao mesmo tempo que estão entrando no mundo da linguagem verbal, tendo seus gestos, olhares e expressões nomeados e interpretados no campo social que participam. A questão é: como essa “interpretação” pode dar continente ao bebê, inseri-lo na cultura, sem esgotar as possibilidades de sentido de seus gestos e olhares, deixando abertos canais de produção do novo, de afetar o outro?

De todo modo, é preciso atentar, tal como sugere Kramer (2002)¹⁶⁰, para desafios éticos que compõem esse tipo de pesquisa, que envolvem a autoria e autorização das crianças na relação com as imagens delas. Trata-se de levar em conta que as imagens podem ser recursos para que as crianças tomem nas mãos suas histórias. Se pretendemos fortalecer o lugar social da criança, é preciso que se possa discutir com seus responsáveis, pais e educadores, sobre as imagens

¹⁵⁹ A pesquisa de doutorado da referida autora apresentou-se como interlocução fundamental para a compreensão do uso da fotografia neste trabalho.

¹⁶⁰ KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, São Paulo, Julho, 2002, p.41-59.

produzidas, suas funções, seus significados. Isso tem sido feito através da direção da creche e em contatos diretos com as famílias

De acordo com Bakhtin (2003)¹⁶¹, o *sentido* é a dimensão central de qualquer discurso e a *entonação* é reveladora ímpar do sentido. De acordo com o autor, "*a tonalidade serve de contexto axiológico-emocional na nossa interpretação*" (p.403). Ato dos bebês ganham sentidos (ou permanecem invisíveis) no mundo social que participam. Ao expor atos comunicativos, a fotografia favorece a construção de sentidos, a emergência de palavras e idéias que ampliam a compreensão da criança como sujeito da linguagem. O sentido sempre responde a alguma pergunta e "*aquilo que nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo*" (p.381). Então, resta averiguar que perguntas surgem na contemplação da fotografia, quais respostas são possíveis na continuidade de produção de sentidos, como a fotografia revela os sentidos que brotam nos corpos dos bebês, não de forma definitiva, mas como campos de possibilidade.

Na pesquisa de Lopes (2004) o ato fotográfico funcionou como vetor na constituição da subjetividade. Isso ficou claro à medida que os participantes, jovens portadores de deficiências, alternaram-se nos papéis de fotografados, observadores das fotos e, por fim, fotógrafos. Tornar-se sujeito no processo de *produção das imagens* conferiu a eles um lugar singular na constituição da auto-estima e da valorização do que podiam fazer (no contraponto de um movimento social hegemônico que aponta as suas faltas quase todo o tempo). Ao mesmo tempo, a fotografia possibilitou uma nova forma de verem a si mesmos e de serem vistos, em uma experiência de recriação de si e do mundo, à medida que compartilharam uns com os outros também o movimento de *leitura das imagens*.

Para Barthes (1984), a fotografia "*autentifica*", tem uma força de evidência, ratifica o que representa, "*é um certificado de presença*" (p.129). Nela, jamais posso negar que a coisa esteve lá. Então, relaciona-se ao mesmo tempo com o passado (a partir da foto, podemos dizer com certeza "isso foi") e com a realidade, o presente, especialmente a partir dos significados que evoca, comprometidos com o "agora". É o real no estado passado. Nas palavras do autor citado, "*a fotografia tem alguma coisa a ver com a ressurreição*" (p.124).

¹⁶¹ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. (tradução: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Mas, além de registro e ressignificação do cotidiano, a produção fotográfica permite um movimento de partilha. Para Groisman (2006), há uma dimensão relacional na fotografia. Ela é uma “*representação estético-narrativa da interlocução entre os protagonistas da interação*” (p.126). Na verdade, torna-se ponte nas interações dentro do campo. É no âmbito social que “*o estatuto do clique assume densidade como ato sintético da relação social*” (p.126). Há diferentes qualidades de mediação que a fotografia pode proporcionar na pesquisa. Conseqüentemente, ela modifica e cria composições e reforça e relações de poder.

Para Lopes e Jobim e Souza (2002)¹⁶², a fotografia desencadeia novas formas de olhar, permitindo a resignificação do vivido, ampliando e relativizando a relação com o tempo presente. Com a fotografia, o pesquisador pode oferecer novos ângulos de visão do campo observado para os próprios sujeitos que compõem esse campo. Isso permite novas formas de se verem, falarem sobre si, sentirem a si mesmos.

No caso desta pesquisa, a fotografia provocou alterações nos meus modos de ver as relações e as crianças na creche, evidenciando corpos, expressões, lugares sociais das crianças e dos adultos. E, além disso, gerou expectativas nos adultos da instituição, permitindo novas formas de verem o trabalho, intervindo nele. A possibilidade de partilha das fotos com as educadoras, reordenou mais uma vez os sentidos produzidos nos contatos entre adultos e bebês.

Barthes (1984) distingue nas fotografias dois temas ou dois elementos constitutivos, presentes na apreciação das imagens. O *studium*, o investimento geral que o expectador faz na foto, que se relaciona com o interesse cultural pelas figuras, faces, cenários e ações que representam, numa perspectiva política ou histórica. E, por outro lado, o *punctum*, ou seja, aquilo que na foto pontua, punge, toca, fere, mortifica, e não pode ser nomeado. O *punctum* é da ordem do imprevisível.

“quando se define a foto como uma imagem imóvel, isso não quer dizer apenas que os personagens que ela representa não se mexem; isso quer dizer que eles não saem: estão anestesiados e fincados como borboletas. No entanto, a partir do momento em que há *punctum*, cria-se (adivinha-se) um ponto cego (...) o *punctum* é, portanto, uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver” (Barthes, 1984, p.86)

¹⁶² LOPES, Ana Elisabete R. de C.; JOBIM E SOUZA, Solange. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa* n116, São Paulo, Julho, 2002, p. 61-80.

Nesta pesquisa com crianças pequenas, que ainda não falam ou estão aprendendo a falar, a fotografia revela mais claramente a potência comunicativa e relacional, na captura do olhar, do gesto e no "congelamento" do movimento corporal das crianças. Ao mesmo tempo, também, produz nova visibilidade para os bebês, permitindo que os profissionais da creche possam vê-los de outro modo, assim como possam ver a si mesmos "de fora" da relação com as crianças, refletindo sobre esta relação.

De um modo geral, o campo social compreende as crianças pequeninas na perspectiva da dependência, sobretudo; pelo que ainda não podem fazer. Ao trazer à luz outras facetas dos pequenos, pela via da fotografia, pode-se revelar suas possibilidades interativas. A fotografia captura a expressão gestual, facial, corporal da criança, dando visibilidade a sua comunicabilidade.

Na pesquisa de Lopes (2004), o papel da fotografia foi "*descondicionar o olhar impregnado e anestesiado pelo excesso de estímulos visuais, nesta civilização da imagem*" (p. 109). As propostas das oficinas envolvendo a fotografia problematizaram questões formais da linguagem fotográfica e permitiram reflexões sobre diferentes papéis e relações estabelecidas no ato fotográfico (ensino-aprendizagem).

O uso da fotografia como recurso metodológico, aliado à observação das práticas na creche, permite dar visibilidade (através da postura crítica do observador-pesquisador) aos movimentos comunicativos das crianças e aos relacionamentos, permitindo focar processos de constituição identitária da criança através da observação dela sobre sua imagem e da educadora sobre as crianças e as interações.

Tomei também como minha a indagação de Lopes (2004): como a linguagem fotográfica contribui na construção de conhecimento e subjetividade? No caso da abordagem das crianças pequenas, que ainda não falam, ou estão aprendendo a falar, como o olhar do fotógrafo permite uma visibilidade *outra* da criança? Inspirados em Bakhtin (2003), é possível afirmar que o ato fotográfico permite a experiência da *exotopia*, ou seja, a possibilidade de acabamento ao eu, que só é dada por um outro, o "excedente de visão", só possível pelo outro. A fotografia, mais do que instrumentos de registro (representação da realidade), é objeto de análise e mediação da relação do sujeito com o conhecimento do mundo e de si mesmo. É recurso de produção de narrativas (confronto entre o que se vê e

o que se imagina). A foto é diferente da realidade, não explica a realidade, mas abre à fantasia e especulação. (Lopes, 2004)

Para Barthes (1984), o que a foto reproduz só ocorre uma vez, “*ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente...*” (p.13). Mas, o congelamento do momento permite sua ressignificação na linguagem. É na produção de possíveis sentidos que a imagem se atualiza. A partir das afirmações do autor, podemos dizer que a fotografia mortifica o corpo fotografado, ao mesmo tempo que o recria. No ato da fotografia, há um sujeito que se torna objeto, mas, ao mesmo tempo, possibilita novas versões de si mesmo. A imagem congela e estende possibilidades de sentido.

Na relação entre fotógrafo, fotografado (seja ele a criança ou o adulto) e fotografia, interessa-nos investigar quais sentidos emergem sobre as relações, sobre o lugar da criança naquele contexto, sobre a constituição de sua subjetividade. Nesta perspectiva, o ato fotográfico funciona como experiência de interação, socialização e aprendizagem compartilhada, especialmente a partir das interpretações das fotos, que permite uma possibilidade *outra* de apreensão e apresentação de cada um que foi fotografado. Consequentemente, tal como afirma Lopes (2004), o ato fotográfico é um espaço dialógico e alteritário.

Na relação do apreciador-falante com a imagem há o cálculo do sentido pelo verbal (Souza P., 2003). A fotografia está para além do que se pode falar dela, mas em nossa sociedade letrada, onde o discurso verbal é predominante, é pela palavra e através da palavra que vemos e ouvimos. Neste sentido, vale investigar, nas palavras do autor, “*o modo como a imagem pode perturbar o movimento de articulação das palavras, forçando-as a significar diferentemente*” (p.272).

A fotografia funciona como detonadora de narrativas. Na relação com as crianças pequenas permite a eclosão de gestos, movimentos e palavras. Do mesmo modo, na interação com os educadores, permite re-criação de sentidos sobre acontecimentos compartilhados. De acordo com Lopes (2004), como a fotografia é um fragmento que remete ao todo do qual faz parte, acaba levando o observador (seja ele o fotografado ou não) a completar o que falta, criar sentidos para além do objetivamente exposto, lidando com os "não-ditos" da foto.

Tanto as crianças, quanto os adultos, quando observadores das fotografias onde aparecem como fotografados, produzem novos/outros sentidos para o que

viveram. O que apontam, dizem e expressam as crianças diante das fotos onde aparecem como protagonistas de interações ? O que dizem os adultos também diante delas? Como a fotografia funciona enquanto detonadora de novos olhares, discursos e práticas sobre si mesmo?

Ao todo, a pesquisa dispõe de um acervo de 295 fotografias que estão organizadas da seguinte maneira:

- 34 fotografias de espaços da creche sem a presença de adultos ou crianças.

- 13 eventos que evidenciam a ocorrência de relacionamentos das crianças com os adultos e delas entre si. Os eventos constituem-se em seqüências de cenas que revelam os sentidos construídos nas relações, especialmente quando cotejados com o diário de campo e com as entrevistas das recriadoras. No total, os eventos reúnem 81 fotos. Logo abaixo, quando eles são identificados, há a discriminação do número de fotos que compõe cada um.

- 180 fotografias que não se constituíram como eventos. São flashes de momentos da rotina, utilização dos equipamentos, espaços e tempos da creche. Estas 180 fotografias estão agrupadas nas seguintes categorias: cadeiras de alimentação; bebês conforto; berços; colchões; solário; “trabalhinhos”; deslocamentos (andar e engatinhar); colos; atenção (individual e coletiva). Destas 180 fotos, 32 foram utilizadas na tese e estão numeradas sequencialmente, de 1 a 32 conforme aparecem no capítulo 3.

Os eventos estão relacionados e nomeados da seguinte maneira:

Evento 1 – Encontro de Débora e Kailane: um diálogo sem palavras (10 fotos)

Evento 2 – Secar e vestir após o banho: o corpo entre a direção do adulto e o contato (6 fotos)

Evento 3 – Menina e ponta da estrela (3 fotos)

Evento 4 – Trabalho pedagógico com caixa de sons: instruir e apresentar o mundo (5 fotos)

Evento 5 – Trabalho pedagógico com caixa de bolas: instruir e apresentar o mundo (10 fotos)

Evento 6 – Débora e Anderson nas cadeiras de alimentação I: resignificando o objeto (7 fotos)

Evento 7 – Débora e Anderson nas cadeiras de alimentação II: imitando e transformando a ação do outro (4 fotos)

Evento 8 – João Vitor arrasta-se atrás das bolas: conquista de espaço e expansão (4 fotos)

Evento 9 – O molde do boneco: sentidos dos adultos e sentidos das crianças (9 fotos)

Evento 10 – Elvis interfere no trabalho de Michelle: sentidos opostos ou compartilhados? (7 fotos)

Evento 11 – Beatriz interfere no trabalho de Michelle: sentidos opostos ou compartilhados? (6 fotos)

Evento 12 – Na gangorra, as recreadoras interferem na experiência das crianças: sentidos opostos ou compartilhados? (6 fotos)

Evento 13 – A brincadeira com o lenço: as crianças criam sentidos nas relações - ação e imitação (4 fotos)

As situações acima se constituem em eventos pois expõem seqüências de interações das crianças entre si e delas com os adultos, onde há negociação, encontro e confronto de sentidos no contato entre os participantes. Na definição do que denomino como evento, a contribuição do filósofo da linguagem Bakhtin foi fundamental.

Desde seus primeiros trabalhos, Bakhtin mostrou a preocupação em evidenciar o ser humano como *evento único*, impossível de ser contemplado por uma razão teórica, ou por perspectivas universalizantes, obscurecedoras da singularidade. É exatamente o irrepitível, o ser como acontecimento, constituindo-se no mundo da vida e nos relacionamentos, que mobiliza seu trabalho (Faraco, 2003)¹⁶³.

Em um de seus primeiros textos, *Para uma filosofia do ato*, o autor desenvolve a possibilidade de construção de significados nas relações, ao contrário da consideração de significados que regem os relacionamentos de antemão, nos contatos eu/outro e na constituição do mundo da vida.

¹⁶³ FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.

Bakhtin (1993)¹⁶⁴ afirma a impossibilidade do *ser*, em sua unicidade, ficar indiferente ao *outro*, pois a posição de "ser único" exige um posicionamento e responsabilidade. Responsabilidade não no sentido do aprisionamento às leis universais, mas no sentido de "dar respostas" congruentes, a partir do lugar único que cada um ocupa. O ser é *evento único*, mas sua ação se coloca em relação ao outro. O eu não vive só para si e é na contraposição com o outro que o mundo dos sentidos possíveis se constitui. Na relação eu/outro está em jogo sempre a constituição mútua, dos dois sujeitos em interação, através de uma responsividade axiológica. Toda fala/enunciação responde a algo. É uma tomada de posição em um curso de acontecimentos.

"a vida conhece dois centros de valor que são fundamentais e essencialmente diferentes, embora correlacionados: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do ser se distribuem e se arranjam" (Bakhtin, 1993, p.91)

Portanto, responsabilidade, no sentido do responder pelos próprios atos e responsividade, o responder a alguém ou alguma coisa estão unidos na perspectiva bakhtiniana. Trata-se de "*um responder responsável que envolve um compromisso ético dos agentes*" (Sobral, 2005, p.20)¹⁶⁵.

De acordo com Bakhtin (2003), o ser da expressão é bilateral. Trata-se sempre da penetração mútua de duas consciências com manutenção da distância, o que envolve empatia (certa "mistura" com o outro) e objetivação, não definitiva. Consequentemente, a construção de significados acontece não como algo pronto num esquema teórico anterior à ação, mas a interpretação dos sentidos do mundo está ligado às ações no mundo, e às inter-relações com os outros, indicando que interpretação e ação estão juntas. É agindo e movendo-me no mundo, imerso em relacionamentos, que o sujeito interpreta-o, conhece e cresce.

Sobral (2005) atesta que o conceito de *evento* perpassa o tempo todo o texto sobre a filosofia do ato, definido como "*presentificação ou apresentação dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto. Assim como não há objetos que não ocorram, ou seja, que não se tornem eventos, não há eventos que ocorram sem a*

¹⁶⁴ BAKHTIN, Mikhail. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

¹⁶⁵ SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2005.

presença de objetos.” (p. 26). A ocorrência do evento relaciona-se com tornar objetos/entidades vivos nas relações concretas que estabelecem entre si.

No campo da Sociologia da Infância, Corsaro (1985)¹⁶⁶ define eventos de interação na Educação Infantil como sequências de ações compartilhadas que iniciam com o reconhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam em alguma área e suas tentativas abertas de chegar a um sentido comum. Também aqui, a identificação da abertura, da negociação de sentidos e da partilha marcam o que se compreende como evento.

Portanto, registrei com a câmera momentos singulares, eventos, onde cada participante coloca-se em sua unicidade e, ao mesmo tempo, em seu compromisso, responsabilidade e responsividade no contato com o outro. Nos atos compartilhados emergem sentidos, possibilidades, caminhos para as relações das crianças com os adultos e delas entre si. Alguns eventos são marcados pela direção do adulto em relação ao movimento da criança; noutros, as crianças re-significam as ações com os adultos e, ainda, noutros, é possível perceber a construção de sentidos por parte das crianças nos relacionamentos cotidianos.

Duas situações vividas no campo foram disparadoras do movimento de tomar a fotografia como objeto de análise com a equipe da creche.

Na manhã em que as educadoras fizeram a silhueta de um dos bebês, pintaram com eles e depois penduraram o “boneco” na sala, fotografei muitos momentos e eventos da atividade e das crianças. Percebia o olhar das recreadoras em direção à câmera, como que pedindo para ver. Resolvi acolher o pedido. Ao final, propus “vocês querem ver?” e fui passando as cenas para elas que gargalhavam, davam gritinhos, ficavam muito entusiasmadas: “*olha o Anderson que lindo!!!*” “*As mães iam surtar de ver os filhos tão sujos de tinta!!!*” “*Ah, a dona Marli ia amar ver essas fotos!*” “*A Dona Marli precisa ver essas fotos*”. Essas exclamações revelam o sentido que aquela experiência tinha para elas: descobrir nova forma de trabalhar com os pequenos, muitas vezes não compreendida pelas famílias que esperam limpeza e asseio, sobretudo; atender as expectativas da direção da creche que procura instaurar um movimento de atividade e exploração com os bebês. Além disso, certa reverência em relação à direção aparece no tom que usam para dizer que ela precisa ver as fotos.

¹⁶⁶ CORSARO, William. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex, 1985.

Apreciar as fotografias permitiu que pudessem se colocar fora da cena, refletindo sobre ela, valorizando-a, conferindo-lhe significado. De fato, a fotografia emergiu como disparadora de novas formas de relação delas com elas mesmas e com o trabalho. Aquilo que faziam como uma exigência do planejamento, como submissão a um outro (a SME, a direção, etc), poderia ganhar novos contornos a partir desta reflexão.

Já no final do processo de observação e interação sistemática com o campo, em Dezembro de 2006, fiz uma entrevista com cada uma das responsáveis pelo berçário: Idjane, Michelle, Leila e Aline. Minha intenção maior era abrir espaço para que pudessem falar sobre as funções da creche na vida das crianças, à medida que eu vivi o trabalho delas ao longo do ano, e que comentassem aspectos mais relevantes do que eu observava: lugar social das crianças; presença do afeto nas relações, ao mesmo tempo que mecanização de alimentação/sono/banho; papel dos berços, cadeira de alimentação, bebê-conforto. Nesta ocasião, mostrei algumas seqüências de fotos para elas (especialmente as interações entre Débora e Kailane, que se constituiu como o Evento 1, que será exposto no capítulo 3). Foi muito interessante a reação que tiveram. Compreendi como o sentido da foto e o sentido da relação entre as crianças depende do olho e do conjunto de referências a partir das quais a imagem é olhada. Começou a me interessar muito essa negociação de sentidos que a imagem poderia provocar. Também, as novas formas de falarem sobre si e pensarem a si mesmas, a partir da observação das fotos¹⁶⁷.

O próximo capítulo apresenta as fotografias, observações do campo e análises que me permitiram refletir sobre as técnicas corporais e as experiências de si por parte das crianças na creche, além de sobre os sentidos emergentes nas relações.

¹⁶⁷ Estas reflexões relacionam-se com a perspectiva de Foucault (1984) no sentido da possibilidade de criação de novas formas de olhar sobre si, de práticas de si, dentro das relações de poder.