

4

As relações entre adultos e bebês no berçário: técnicas corporais, responsividade, cuidado

No primeiro capítulo, discuti as funções da creche, compreendendo como o cuidado, num caminho ético e humanitário desloca o sentido higienista e assistencialista que a creche assume ao longo da História. No segundo capítulo, situei o Município do Rio de Janeiro, especificando como o trabalho educacional das creches é vivido, particularmente no contexto da transição da responsabilidade por esse segmento da SMDS para a SME. Além disso, naquele capítulo, o campo da pesquisa foi apresentado, a partir do mapeamento das especificidades da creche pesquisada, seus espaços, quem são as crianças, profissionais e famílias que protagonizam o trabalho. Também, foi exposto o processo de entrada no campo, as tensões vividas no movimento de aproximar-me das crianças e profissionais da instituição no sentido de conhecer e compreender o cotidiano.

No capítulo 3, os lugares sociais dos bebês na creche serão discutidos. A intenção é evidenciar as técnicas, a disciplina e formas de exercício do poder que incidem sobre eles, tornando-os sujeitos, conformando-os à cultura. Ao mesmo tempo, procuro situar movimentos onde *a potência da vida sobrepõe-se ao poder sobre a vida*¹⁶⁸, ou seja, momentos onde nas iniciativas gestuais, sensoriais e afetivas das crianças produz-se linguagem, formas novas de cooperação, novos modos de relação delas consigo mesmas e com os adultos.

Ao mesmo tempo, o cuidado presente na creche é problematizado, tanto quando localizo aspectos instrumentais, mecânicos e higienistas da relação dos adultos para com as crianças, quanto quando aponto situações onde as recreadoras insinuam novos modos de sentir, ver e fazer o dia a dia com as crianças. Trata-se de considerar como o cuidar de si, no sentido de conhecer a si, pensar-se de outra maneira, afeta o cuidar das crianças. Momentos da própria pesquisa foram importantes neste sentido, quando refletiram sobre o fazer ao falar sobre ele, ao observar as fotografias.

As falas das recreadoras, os equipamentos e espaços do berçário, a rotina, a burocracia e hierarquia das práticas, a forma de organizar a relação com as famílias, os controles de alimentação e saúde dão forma e visibilidade aos bebês,

¹⁶⁸ Essa formulação é inspirada em Revel (2006), já citada e discutida no capítulo 1 (item 1.4).

confirmando o entrelaçamento entre o exercício disciplinar e o biopoder no cotidiano. Por um lado, explícito como a criança é moldada pelas expectativas da cultura dos adultos. Por outro lado, como dentro destas relações, há a reinvenção de si e do entorno. Como as crianças podem ver a si mesmas e podem agir sobre si? Neste contexto, também se abre o trabalho sobre si das recreadoras no movimento de cuidarem dos bebês. Até que ponto o cuidado é algo mecânico e serializado e até que ponto realiza-se pautado numa ética da atenção a si e ao outro?

No primeiro ítem, apresento a rotina da creche e como o tempo empreende ritmo e molde ao corpo. Na segunda parte, situo e discuto os sentidos que o cuidado assume no cotidiano. Em seguida, focalizo alguns equipamentos da creche, especialmente os berços e as cadeiras de alimentação, compreendendo que a partir deles constituem-se limites e criação nas experiências das crianças. Depois, sublinho a prática definida pela instituição como “os trabalhinhos”, compreendidos como conformadores do bebê como sujeito na creche. Paralelamente, busco explicitar as ações iniciadas pelas crianças e seus movimentos corporais, tendo em vista evidenciar *o que podem* naquele contexto. Enfim, no quinto ítem deste capítulo, alguns gestos e movimentos das crianças emergem como experiências sociais que partem da própria criança, tais como o imitar, apontar e oferecer objetos, estabelecendo contato com o outro, com o mundo, inventando formas, dentro das já instituídas. Neste último item, a potência das crianças é sublinhada de modo particular, apesar de insinuar-se nos itens anteriores.

Ao longo do texto, analiso a qualidade do cuidado no berçário da creche: como se constitui na relação entre crianças e adultos o olhar para práticas e trabalhos sobre si, a percepção de si mesmo nos relacionamentos? Também, ao longo da análise das organizações e práticas, exponho depoimentos das recreadoras¹⁶⁹ sobre as performances das crianças e sobre seus próprios fazeres. Estes depoimentos foram colhidos em entrevistas individuais com as responsáveis pelo berçário e em uma participação no Centro de Estudos, com toda a equipe da creche, como foi apresentado no capítulo 2. Vale dizer que assumi transcrever

¹⁶⁹ Assumo a opção de denominar as profissionais que cuidam dos bebês no cotidiano de recreadoras, pois este é o termo oficial utilizado hoje; é como são reconhecidas no dia a dia da creche. No entanto, vale dizer que no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, recrear significa *divertir(-se)*, *distrair(-se)*, *alegrar(-se)*; por outro lado, *aliviar o trabalho*, o que se distancia da qualidade ética e relacional que o cuidado dos bebês assume. O termo *recreadora* expressa as tensões vigentes no exercício desta profissão: desqualificação e responsabilidade; ser mãe e ser profissional; só cuidar, brincar e educar, dentre outras.

trechos às vezes longos das falas das recriadoras, tendo em vista clarear e sublinhar suas visões acerca do trabalho que realizam, corroborando suas posições através de suas próprias palavras.

Como foi discutido no capítulo 2, a creche Otávio Henrique de Oliveira localiza-se num ambiente humano onde são valorizados e vividos princípios tais como a reciprocidade e a comunidade, no sentido do que é comum e marca a identidade deste grupo social. É possível perceber que esses traços relacionais também marcam o cotidiano da creche e a relação com os bebês. Dispositivos tais como berços, cadeiras de alimentação, gradeados, aramados e brinquedos são organizados para dividir e distribuir os corpos¹⁷⁰, provocando separações e, ao mesmo tempo, encontros de gestos, olhares e movimentos. Os objetos e formas relacionais limitam e possibilitam. Modelam ações e constituem funcionalidade para o corpo, ao mesmo tempo que de dentro deles nascem formas de expressão e iniciativas das próprias crianças.

Isso ficou evidente logo de início, especialmente quando passei a usar a máquina fotográfica e registrar cenas do cotidiano. Vejamos a seguir a relação entre Débora e Kailane (Evento 1)¹⁷¹. Nesta situação, a fotografia pontuou o contato entre as meninas passo a passo, o que o olho nu talvez não fosse capaz de fazer. A câmera possibilitou a construção deste objeto da pesquisa: os detalhes do olhar, as minúcias do contato, o diálogo sem palavras.

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



1.1



1.2

¹⁷⁰ Foucault (2007) propõe que a divisão e distribuição dos corpos no espaço são importantes estratégias disciplinares em jogo nas instituições desde o século XVII

¹⁷¹ Como foi exposto no capítulo 2, algumas fotografias foram categorizadas em forma de eventos, que revelam diferentes nuances do campo.



1.3



1.4



1.5



1.6



1.7



1.8



1.9



1.10

Após o almoço, os bebês são colocados nos berços para o sono e foi neste contexto que as meninas desenvolveram a interação registrada nas fotos. Kailane (a menina de vestido) está explorando o móvel no seu berço de modo absorto (o olhar e as mãos envolvem o objeto). Esta situação desperta a atenção de Débora (a

menina de fraldas) que fica a observar a colega, até que é percebida. Kailane chega perto e olha no olho de Débora. A atenção desvia-se do objeto para a outra. Então, esforça-se por mostrar o móbile. Ao tentar pegá-lo, Débora machuca o olho de Kailane que reclama veementemente. Mas, depois, fica a observar a amiga. De repente, como que num entendimento mútuo, as duas se dirigem para um terceiro berço, procurando o móbile ali pendurado. Pegar, olhar, explorar mesclam-se com mostrar, apontar, trocar. Ações que indicam mergulho nos objetos misturam-se com a formação de ações para e com o outro.

Nesta pesquisa, o encontro entre Débora e Kailane é uma situação emblemática por vários motivos. Primeiro, porque ratifica a potência da fotografia no sentido de dar visibilidade aos corpos e comunicações pré-verbais das crianças (o que se repetirá no registro de outros 12 eventos ao longo deste capítulo). Ao mesmo tempo, esta situação mostra a re-criação de uma forma de relação entre as crianças (no berço, espaço legitimamente conhecido como de proteção, separação e contenção). Neste evento há observação das crianças entre si, troca, encontro de olhares, oferta de objetos, negociação de sentidos, sem que uma palavra seja proferida e sem a intervenção direta do adulto.

Paralelamente, esse evento faz refletir sobre o papel do adulto na construção do ser criança e da corporalidade da criança. Se, por um lado, não há adultos na cena, há uma disposição dos berços (lado a lado) arrumada por eles, há uma organização das crianças nos berços (em duplas) promovida por eles. Essa gramática espacial produz também a situação observada, sem fechá-la completamente em um único sentido possível.

Há uma prática de cuidado na diagramação do espaço, mesmo que não reconhecida de modo consciente por parte das recriadoras, que permite às crianças verem-se e encontrarem-se mutuamente. Não há direção das crianças por parte dos adultos, mas há criação de oportunidades de aprenderem, tocarem-se, olharem-se. Há um encorajamento à ação e à relação.

Este evento contribui também na reflexão acerca da constituição da subjetividade das crianças e dos profissionais. Quando mostrei às recriadoras estas fotos, elas diziam: *“ué, onde estávamos nessa hora?”* *“por que elas estão nos berços?”* *“mas olha, a Kailane está mostrando para Débora, que legal!”*. Parece que, para elas, estar trabalhando é estar na cena, intervindo: dar de comer, dar banho, fazer dormir, mostrar objetos. Nesta perspectiva, cuidar das crianças é

iniciar uma ação em direção a elas. Então, esta cena desconcertou-as, pois foi possível perceber que há algo que as crianças aprendem no espaço, na disposição das coisas, na organização do tempo sem que elas – as recriadoras - vejam, muitas vezes, apesar de produzidas também por elas, dentro das relações de poder e controle vigentes no berçário. A reflexão sobre esse tipo de situação dilata as possibilidades do cuidar em outras direções.

A partir desse momento, o diálogo com Marcel Mauss¹⁷² e Michel Foucault¹⁷³ passa a operar no campo da pesquisa. Busco identificar nas rotinas e práticas da creche, as *técnicas corporais* que integram as crianças na cultura, e os *exercícios e formas de poder* produzidos no contexto do berçário. Trata-se de perceber como as crianças são objetivadas e como há estratégias para que se sintam, vejam-se e falem de si de determinada maneira (práticas de subjetivação), sem desconsiderar que nas brechas do cotidiano, há novos modos de ser onde nascem formas alternativas de cooperação, linguagem e comunicação.

Para Foucault (2004b)¹⁷⁴, é inerente às estratégias de poder e aos jogos de verdade vigentes nas instituições pedagógicas, que alguém - sabendo mais do que o outro - ensine, transmitindo um saber, comunicando técnicas. No entanto, trata-se de perceber como seria possível “*evitar nestas práticas - nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo - os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor...*” (p.284). Ou seja, trata-se de investigar as técnicas racionais de governo ao lado das práticas de si e de liberdade que se expressam dentro deste governo sobre os corpos e sobre os sentidos.

No que diz respeito ao conceito de *cuidado de si*, focado no capítulo 1, a perspectiva é de que ele retorne aqui de duas maneiras. Mostro como é importante a atenção da recriadora sobre si, um trabalho refletido sobre si mesma, no movimento de cuidar do outro, o bebê. Também, amplio o foco para a experiência

¹⁷² Alguns textos de Mauss citados na Introdução deste trabalho entrarão em diálogo com a perspectiva foucaultiana, à medida que evidenciam técnicas corporais que dão *funcionalidade ao corpo*, assim como o modo de poder disciplinar, que focaliza a *utilidade produtiva dos corpos*.

¹⁷³ Neste capítulo, tomarei como interlocução tanto o momento em que Foucault analisa a disciplina como tecnologia de poder vigente nas instituições modernas (seu foco nos anos 70), como seus trabalhos posteriores que focalizam outras formas de subjetivação, onde se enlaçam poder, liberdade e ética, especialmente no interior das tecnologias de si.

¹⁷⁴ FOUCAULT *A Ética do cuidado de si como prática de liberdade* IN: _____ Ditos e Escritos. Ética, Sexualidade, Política (vol V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

que o bebê efetua sobre si no berçário, revelando que para além das experiências possibilitadas e controladas pelos adultos, é importante ver aquelas onde ele trabalha sobre si, encontra o outro, objetos, experimenta sensações, a partir de um campo aberto para tal, sem a participação diretiva das recreadoras.

Ao final deste capítulo, vou buscar em Mikhail Bakhtin pistas para fortalecer o olhar para os atos corporais dos bebês como atos de criação de sentido, possibilidade de diálogo e vida.

4.1

O cotidiano e a rotina no berçário: o tempo penetra o corpo

Para Foucault (2007)¹⁷⁵, nas experiências disciplinares em jogo nas instituições desde o século XVII há forte influência da postura religiosa, especialmente no que diz respeito ao rigor dos horários. O horário “*estabelece cesuras, obriga a ocupações determinadas, regulamenta os ciclos de repetição*” (p.128). Neste sentido, mais do que um ritmo coletivo obrigatório imposto externamente, o horário é um programa, realizando a elaboração do próprio ato, ou seja, é uma espécie de “*esquema anátomo-cronológico do comportamento*” através do qual “*o ato é decomposto em seus elementos, sendo definida a posição do corpo (...); para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma ordem de sucessão*” (p.129).

A rotina dos bebês na creche delimita os gestos e movimentos, estabelecendo um quadro através do qual os corpos se tornam inteligíveis. A organização do tempo e sua articulação com a distribuição das crianças no espaço, ligadas intimamente com as necessidades biológicas (especialmente comer e dormir) modelam e dirigem o corpo. Ao mesmo tempo, percebemos alterações e desvios, especialmente quando focalizamos as crianças e suas trajetórias dentro do tempo planejado pelos adultos.¹⁷⁶

¹⁷⁵ A primeira edição de *Vigiar e Punir* em português (Editora Vozes) data de 1987. Trabalho aqui com a 33ª edição, a mais recente, de 2007. Como exposto no capítulo 1, neste trabalho Foucault analisa as particularidades de um modo de exercício do poder, o poder disciplinar. Ao contrário do poder jurídico-discursivo, que funciona de modo centralizado, do alto para baixo, onde se pode localizar um dominado e um dominante, no poder disciplinar as relações são móveis, com forças que produzem efeitos desequilibradores no interior das instituições.

¹⁷⁶ Isto fica claro nos eventos onde as crianças reinventam o uso da cadeira de alimentação e dos berços (Evento 1 e Evento 4).

A seguir, um evento onde percebi o corpo emoldurado na ação do adulto e possibilidades de rompimento com os atos irrefletidos. Trata-se do momento de secar e vestir a criança após o banho. De modo geral, a sequência de gestos e o ritmo são os mesmos para todos os bebês. Às vezes as recreadoras narram e comentam o que estão fazendo, ao mesmo tempo em que fazem (por exemplo, “*vamos secar o bumbum, e agora, botar a fralda; que bumbum cheiroso!!*”); outras vezes, a cena é mais calada. Parece que a fala não é exatamente o que sustenta a conexão afetiva entre adulto e criança, mas o olhar. Nas fotos, é possível ver que o olhar da criança busca relação com o que ocorre, focando a toalha, a fralda, buscando o olhar do adulto. Quando o olho da criança toca o olho do adulto e vice-versa, parece que se rompe o automatismo, estabelecendo-se comunicação e contato. O sentido do evento oscila entre o mecânico e o afetivo, dependendo de quantas crianças estão esperando para o banho e troca; mas, sobretudo, do investimento no olhar.

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



2.1



2.2



2.3



2.4



2.5



2.6

Barbosa (2006)¹⁷⁷ define a rotina como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, organizando, mas também padronizando as relações entre adultos e crianças. A rotina é estruturadora do ambiente e das crianças; ela é necessária; mas pode tornar-se aprisionadora dos sentidos possíveis nas relações. A autora distingue rotina de cotidiano. Afirma que o cotidiano é mais abrangente, pois nele acontecem as atividades que se repetem sempre e, ao mesmo tempo, abre-se a possibilidade de encontrar o inesperado, a inovação.

Nesta tese, identifico no cotidiano da creche a dimensão rotineira, aquilo que se realiza todos os dias e a emergência do novo, do diferente, pelo reconhecimento da alteridade das crianças, pela identificação de momentos em que elas vão além do ritmo homogêneo que se impõe, afetando ou não os adultos com quem se relacionam. No evento acima, o rompimento da mesmice acontece pelo contato do olho no olho, pela conexão com o olhar da criança, que evidencia no quê ela está focada, qual seu campo de sensações.

Quando chegam à creche, às 7 horas da manhã, os bebês sobem para o berçário no colo de um dos familiares. Geralmente, as duas recriadoras que se responsabilizam pelo horário da manhã estão dentro da sala e a porta está fechada. A família bate na porta, uma delas abre e pega a criança. É raro que o responsável entre. Mas, há diálogos que expressam interesses comuns, divergências, e também certo movimento de “prestar contas”. A família presta contas à creche, respondendo a solicitações, explicando sobre não cumprimento de regras e exigências anteriormente firmadas (envio de remédios e presença nas reuniões,

¹⁷⁷ BARBOSA Maria Carmem *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

principalmente). Também, fala sobre como foi a noite da criança. A creche, nas palavras das responsáveis pelo berçário, fala sobre como as crianças estão. “Como estão na creche?”; “como ficaram em casa?” - são duas questões que estão por trás de muitos diálogos que ocorrem nestes momentos. Revelam a complementariedade e a tensão entre essas duas instituições (casa e creche). O tempo da despedida é breve, pontuado pela pressa de um lado e de outro, da creche e das famílias, empurradas pelas demandas de trabalho que as aguardam.

Do lado de fora do berçário para dentro, do colo para o chão, os bebês mudam seu semblante, mudam o lugar social, de uma situação mais protegida para a divisão de espaço, objetos e atenções. De um contato físico particular, um contorno mais definido, no colo, para a extensão, frieza e multiplicidade do chão, espaço de possibilidades. Parece que essa situação define corporalmente o desafio que a experiência do berçário representa para as crianças, também aos olhos das profissionais da creche. Neste sentido, para as recreadoras, o colo é visto como experiência “de casa” e a exploração no chão e ficar no berço como experiências “da creche”. No entanto, evidenciando uma das ambiguidades do cotidiano, muitos tipos de colo são oferecidos e compartilhados no dia a dia (individual, coletivo, em pé e sentado), como analiso mais adiante.

Logo após a entrada, nos dias de calor, as recreadoras tiram as roupas das crianças, deixando-as de fraldas e começam a colocá-las na cadeira alta de alimentação (de 10 em 10) para o lanche da manhã (uma mamadeira e um biscoito, geralmente). Nos dias de frio, elas continuam com as roupas que chegaram. O olhar dos adultos volta-se para essa distribuição das crianças na cadeira, para a quantidade de mamadeiras a fazer, para a quantidade de leite para cada criança e para a postura correta nas cadeiras. A disposição das coisas e dos corpos é o foco, mais do que as próprias crianças. As cadeiras ficam enfileiradas. A expectativa é de que as crianças permaneçam olhando para frente, para a sala. Mas, vários outros movimentos insinuam-se (tocar o colega do lado, virar-se na cadeira, olhar para o outro, apontar). Ora, estes movimentos são repreendidos; ora, são festejados como uma espécie de “gracinha” das crianças.

A seguir cenas das **cadeiras de alimentação**:



A cadeira delimita o horário e o espaço do lanche, arrumando as crianças adequadamente para este fim. As palavras das profissionais são constantes; falam muito para as crianças (mais do que com as crianças). Repetem seus nomes, falam alto, cantam, parecem alegres, mas com uma alegria quase frenética. Parece que o sentido da eficiência marca seus movimentos, o que se confirma na garantia de que todas as crianças lanchem e de que não haja muita sujeira, por exemplo. As ações também são rápidas: tiram roupas da mochila, guardam coisas, pegam mamadeira na cozinha, andam pra lá e pra cá com velocidade e precisão. Conhecem cada um, suas necessidades e suas preferências. Enquanto isso, os corpos das crianças se viram e elas se olham mutuamente, emitem balbucios, tocam-se e dialogam intensamente, mesmo sem palavras com articulação clara. O olhar e a presença do outro-criança catalisa a comunicação das crianças entre si, mas isso não parece participar do que as profissionais reconhecem como um trabalho importante da e na creche.

Do colo ao chão; do chão para a cadeira; da cadeira, novamente para o chão; o corpo dos bebês é conduzido pelos adultos, em função das necessidades emergentes e do tempo correto para cada uma. Eles experimentam os movimentos de serem conduzidos e, ao mesmo tempo de conduzirem-se no espaço e com os adultos. Neste contexto, técnicas de deslocamento vão sendo aprendidas também.

Depois do lanche da manhã, por volta das 8:30h, alguns bebês dormem e outros ocupam o chão (da sala ou do solário adjacente). É comum colocá-los no chão, abrir a porta, e eles mesmos vão se conduzindo, engatinhando, atrás das recreadoras para o solário. Isso foi aprendido no decorrer dos primeiros meses de trabalho.

Para estes momentos, são planejadas atividades dirigidas (a execução de “trabalhinhos”, analisada no item 3.4) ou são deixados espaços para a “exploração livre” das crianças.

Por volta das 9:30h, uma das recreadoras começa a retirar as crianças do grupo para o banho, de uma em uma. O banho é rápido e a água é fria. Em muitos dias em que estive observando o berçário, especialmente no inverno, algumas crianças tomavam banho neste momento e outras só de tarde. Independente da hora do banho, as recreadoras lavavam de modo especial aqueles que se sujavam muito (por conta das fezes, urina e vômito).

Por volta das 10:30h começa a movimentação do almoço. É um momento de ritmo acelerado. Todas as crianças almoçam nesta hora. A responsável pelo lactário e uma servente da creche entram no berçário para ajudar, muitas vezes. Além disso, chegam as recreadoras que trabalham de tarde. Ao todo, reúnem-se, às vezes, 5 adultos. Outras vezes, há somente duas ou três recreadoras do berçário para dar conta do almoço¹⁷⁸.

No primeiro semestre, enquanto a maior parte dos bebês ainda não completou 1 ano, alguns são acomodados nas cadeiras altas de alimentação, mas a maior parte deles faz as refeições no bebê conforto. As recreadoras sentam na frente deles e olham olho no olho, num contato próximo, proferindo frases como “*ih , tá comendo tudo, que bonito hein!*”. Na cadeira de alimentação, o adulto fica em pé na frente da criança, focado na sucessão de colheradas, mais do que nas crianças. De modo geral, as profissionais do berçário dão de comer no bebê conforto e as “pessoas de fora”, que só entram para ajudar na alimentação, ficam com os bebês nas cadeiras altas. Isso também se relaciona com a impressão de maior contato e intimidade com aqueles que ocupavam o bebê conforto. Cada adulto alimenta uma ou duas crianças ao mesmo tempo.

No final do ano, quando quase todos já completaram 1 ano, fazem as refeições nas cadeiras altas de alimentação e são incentivados a comer sozinhos.

Abaixo, cenas do almoço que me fizeram pensar nos modos de relação que cada um dos objetos-cadeira suscita (isso será aprofundado no item 3).

¹⁷⁸ O quadro que organiza as funcionárias da instituição encontra-se no capítulo 2.

Cadeiras de alimentação/bebês conforto:



3



4

O ato de comer é nomeado muitas vezes como “botar para dentro”. Uma técnica aí é transmitida à medida que encher a barriga, engolir, esvaziar o prato são vistos como valores no cotidiano. Isso fica claro em muitas falas e atitudes. Por outro lado, a aparência sempre igual da comida contribui para a impressão de homogeneização da experiência nestes momentos.

Enquanto alimentam as crianças, elas falam (dirigindo-se às crianças e/ou a mim):

"põe pra dentro e põe pra fora", referindo-se à rejeição de Eduardo à comida

"que bacana, a Duda está comendo tudo"

"hoje ele está com fome"

"este come muito bem, tem que botar mais"

"agora só falta dar a banana"

"e a sobremesa, vai ter lugar aí para ela?"

"o Luís está quase dormindo na cadeira, dá logo para ele"

"hoje o Paulo comeu tudo, vai ganhar um milhão de reais"

(caderno de campo, 20 de Abril de 2006)

"Uma das serventes aparece na porta, vinda do lactário, com panelas na mão avisando ´olha o papá...´ Michelle fala para as crianças ´o papá chegou´ e começa a enumerar: ´dois com feijão; três sem feijão...´ Parece que ela conhece de cor as restrições de todos.

As recreadoras ficam sentadas em frente aos bebês conforto ou em pé diante das cadeirinhas de refeição e vão dando as colheradas (rápido, afinal são cerca de 20 crianças para alimentar)." (caderno de campo, 11 de Abril de 2006)

"Erick chora mais e mais quando Idjane se afasta ´ih está mal acostumado; quer colo; olha a chupeta dele... quer ursinho´ – vai tentando dar coisas para dar conta do choro.

De repente, olha para os berços e diz:

“parece que eles têm um relóginho- vai aproximando a hora do almoço; vão acordando, um por um; as cabecinhas vão só aparecendo no berço” (caderno de campo, 25 de Maio de 2006)

A experiência da alimentação é atravessada por espera, ritmo homogêneo e muito choro. Todos comem ao mesmo tempo, mas não é possível dar comida a todos ao mesmo tempo. Esse impasse produz tensão e desconforto, mas parece que é quase impossível ser de outra maneira, na forma como vivem essas situações. Fazer tudo igual ao mesmo tempo quando se trata da alimentação é uma regra, uma técnica, uma disposição frequente. A expressão "parece que têm um relóginho" é um sinal da eficiência da técnica que produz uma situação na qual todos têm fome ao mesmo tempo, fortalecendo a fragmentação e mecanização do ato de comer. Quando é possível deixar o olho tocar o olho de uma criança individualmente (especialmente nos bebês conforto), rompendo o automatismo da tarefa, outras possibilidades de entrar em contato com o alimento se anunciam.

Diante das fotos e registros escritos dos momentos de alimentação, indagadas sobre o porquê do movimento confuso deste momento da rotina, as recriadoras disseram:

“todos querem comer ao mesmo tempo e são só duas e todos estão com fome. Conforme uma vai dando, os outros ficam desesperados porque querem que chegue logo a vez deles e a hora de dormir. Então, é difícil nessa hora porque são poucas pessoas, tanto quanto na saída, quando vêm os 24” (Aline)

“a gente vai dando a comidinha, cada um na sua cadeirinha, sempre cantando uma musiquinha para estimular, sempre conversando, falando ‘papá’, ‘vamos comer papá’, ‘vamos comer tudo’... os que estão esperando começam a chorar; porque tem o horário do almoço, mas de vez em quando atrasa, porque é feito lá embaixo e até subir, às vezes atrasa e a gente tem que ter o maior jogo de cintura porque eles começam a chorar (...) agora a gente está fazendo assim, bota dez na cadeirinha, mas sete já estão comento sozinhos e o restante, a gente vai pegando e vai dando (...) mas agora, olhando tudo isso e conversando com você, talvez pudesse ser de outra maneira, talvez se deixássemos aqueles que não estão

comendo de início brincando, se distraíndo... se não colocássemos na cadeira... o que aconteceria?” (Idjane)

“ah falei *‘acho que está na hora de dar a colher pra eles na cadeira, pra estimular que comam sozinhos porque eles vão passar do berçário 1 para o berçário 2 (...) para que quando forem pro berçário 2 percam nossa dependência e virem mais independentes’*. Num primeiro momento, quando demos o prato pra eles e falamos *‘nossa, hoje vai ser o dia D’*; quando vimos, eles olharam assim para nossa cara, falei para outra tia, *‘parece que eles estão perguntando - o que fazer com isso?’*, a gente foi estimulando eles a pegarem a colher, aí eles começaram a levar para a boca, numa felicidade só; é claro que tiveram os que pegaram a comida com a mão, se sujaram todos, ficaram batendo com a mão na comida. Agora, com o tempo, já tem uns quinze dias que a gente está fazendo isso, eles já sabem pegar a colherzinha, já até brigam com a gente quando queremos pegar a colher deles; não aceitam mais. Isso facilita porque cria uma independência neles; por mais que a gente fique olhando, a gente pode dar comida para os menores (...) por mais que não levem a comida toda na boca, estão sendo alimentados por eles mesmos” (Michelle)

Ao lado da simples constatação e naturalização da situação (é assim porque sempre foi assim), da justificação do choro pelo que parece a elas inevitável – todos comerem ao mesmo tempo – surgem alternativas geradas na observação das crianças e no processo de reflexão sobre o fazer. Olhar para si mesmas (efetuar um trabalho sobre si), refletir criticamente sobre o próprio incômodo nos momentos de alimentação gera nestas profissionais questionamentos e novas possibilidades de cuidado em relação às crianças. Elas caminham entre o automático (cantar músicas, proferir frases pré-elaboradas para esses momentos) e o refletido, abrindo espaços para alterações. A reflexão sobre algumas fotografias, a ponderação da própria prática a partir da relação com elementos da pesquisa, permitiu um ensaio no sentido do cuidar de si, ocupar-se consigo, estranhando o conhecido, tendo em vista cuidar das crianças.

Ao mesmo tempo, o trabalho com as crianças oscila entre o movimento do adulto fazer *para* e *por* elas, para a atenção ao que a criança pode fazer por si mesma. O cuidado envolve a criação de oportunidades para a criança trabalhar

sobre si, encontrando um ponto de conforto enquanto espera sua vez, alimentando-se também sozinha, quando já tem capacidade motora para tal, no movimento de ganhar potência. A abertura, o não enrijecimento nos caminhos já conhecidos e cristalizados (colocar todos na cadeira ao mesmo tempo) gera novas possibilidades para o trabalho.

De todo modo, no depoimento de Michelle, destacou-se a afirmação de que alimentar-se sozinho seria uma espécie de credenciamento para galgar uma etapa mais elevada, o Berçário 2. Trata-se da inclusão do berçário numa espécie de seriação que teria início já na creche. Nesta visão, Berçário 1, Berçário 2, Maternal 1 e Maternal 2 seriam patamares de uma escada ascendente, promovendo o desenvolvimento das crianças. Então, é importante aprender a comer de colher para passar para o Berçário 2. Na creche, as crianças são reconhecidas como bebês especialmente no Berçário 1; a partir do Berçário 2, parece que eles vão se tornando mais independentes e isso significa sair da condição de “ser bebê”.

Muitas vezes, tanto em relação à alimentação como a outros aspectos das necessidades básicas (banho, sono, etc), o “fazer sozinho” é estimulado, no sentido de uma conquista que habilita a criança à etapa posterior mais do que uma experiência de si, um trabalho de ocupar-se consigo, tendo em vista o prazer, a conversão do olhar de fora para dentro. Esse é um aspecto a ser ressaltado na resignificação do cuidado no cotidiano.

Voltando à rotina, após o almoço, muitos bebês adormecem (alguns ainda na cadeira de alimentação e no bebê conforto). O ritmo diminui. Todo o berçário é tomado por um clima de sono e lentidão. Do corre-corre, corpos aflitos e choros à desaceleração e relaxamento. Tudo ou nada. Logo após a correria da comida, acontece a calmaria do sono atravessada por chorinhos, dedos na boca, chupeta. Os corpos experimentam sensações antagônicas e simetricamente opostas: muita tensão ou relaxamento total. De modo geral, adultos e crianças assumem um ritmo sincrônico: bebês agitados correspondem a adultos velozes, tensos e agitados também, na hora da alimentação; bebês calmos correspondem a adultos tranquilos, no momento do sono.

Cadeiras de alimentação/bebês conforto:



5



6



7

As cadeiras no chão de comer (bebês conforto) tornam-se cadeiras de ninhar. Cada uma das recreadoras vai empurrando umas três ou quatro, observando como as crianças vão entregando-se (ou não) ao sono. Então, as crianças são passadas da cadeira para o berço (adiante, desenvolvo uma reflexão sobre o lugar dos berços no cotidiano).

Neste período do dia, as recreadoras têm várias atividades pessoais e do trabalho: revezam-se para o almoço; produzem materiais para as crianças (móviles e objetos para os murais); estudam, escrevem nas agendas, conversam sobre assuntos familiares. Várias atividades voltadas para elas mesmas acontecem, mas desconectadas da relação e contato com as crianças. Por volta de 14h, quase todas as crianças estão acordadas, elas fazem alguma outra atividade (cantam músicas e arrumam mochilas, principalmente) e começam a preparar os bebês para o jantar às 15:30h e para a saída às 16:30h, quando os familiares pegam as crianças de novo, na porta da sala do berçário.

Desde o início chamou a minha atenção esse horário tão cedo do jantar. Por um lado, é coerente com o ritmo das outras atividades (o almoço acontece às 10:30h); por outro lado, de acordo com o depoimento da equipe, depois que saem

da creche as crianças não terão outra alimentação substancial em casa. Ou seja, a alimentação é uma experiência específica da creche (que trabalha com as crianças em horário integral) e evidencia formas próprias de considerar a relação com as famílias¹⁷⁹.

Enfim, a rotina implica na objetivação das crianças em espaços e tempos que organizam e dão inteligibilidade às suas ações – cadeira de alimentação para comer; berço pra dormir; ou postura correta para executar “trabalhinhos”. O adestramento dos gestos, reconhecimento dos objetos/nomes das coisas, a racionalização das atividades (certa submissão das ações das crianças às datas comemorativas, por exemplo) dão o tom da expectativa dos adultos em relação às crianças, fornecendo os caminhos através dos quais elas são reconhecidas como aquelas que aprendem, estão crescendo, conformando-se à realidade social mais ampla. Ao mesmo tempo, há espaços de exploração de si mesmas, de encontro de prazer de si para consigo, como veremos em trechos a seguir.

4.2

O cuidado no cotidiano: entre a proteção e a atenção

Em várias ocasiões, percebi que a rotina era vivida pelas recriadoras da creche de maneira absorta e concentrada. A sucessão das tarefas, a necessidade de fazer as mesmas coisas no mesmo horário todos os dias, de dar conta das necessidades das crianças, tomava conta do envolvimento delas com o trabalho. Sentiam-se legitimadas em sua função, quando cumpriam a rotina adequadamente. Por outro lado, ao focalizar as crianças eu notava outros sentidos, outras possibilidades para viver o tempo, os espaços, os materiais (o que muitas vezes ficava invisível aos adultos, como no caso do Evento 1, o encontro de Débora e Kailane).

Ao mesmo tempo em que as recriadoras se dedicavam de modo especial a alguns bebês (dando de comer, fazendo dormir e dando banho), outros exploravam dimensões e possibilidades do ambiente e de si mesmos. Em alguns momentos, isso acontecia de modo caótico, o que produzia desamparo e

¹⁷⁹ Isto não foi objetivo deste trabalho, mas o lugar da alimentação no cotidiano, seus sentidos e como funciona como mediador da relação entre creches e famílias é um tema relevante para outros estudos.

desconforto por parte das crianças (em geral, eram momentos de muito choro, empurrões e mordidas). Porém, em outros momentos, os adultos realizavam o que reconhecem como cuidado (dar conta das necessidades fisiológicas e biológicas, fazer trabalhos pedagógicos) e também permitiam outras faces do cuidado, pois incentivavam que os bebês pudessem deslocar-se no espaço, encontrando possibilidades de viver vários contatos interpessoais e com os objetos, não previstos, mas constituintes das crianças. Avisavam a eles que iriam levantar para trocar a fralda ou dar banho em alguém, falavam de longe algo para o grupo ou para aqueles que estavam sós, organizavam brinquedos/objetos para que explorassem (“*olha, estou indo trocar sua amiga, fiquem aqui com as bolas*”). Faziam com que os bebês percebessem que estavam sendo observados.

Redimensionar o cuidado na creche relaciona-se com discutir a qualidade e a direção da atenção dos adultos para com eles mesmos e para com as crianças. De modo geral, as recreadoras estão concentradas no que estão fazendo, ao lugar onde suas mãos e olhos estão tocando mais proximamente, à dimensão rotineira do trabalho, ao que é possível prever. Mas, perdem de vista a alteridade das crianças, as possibilidades de alterarem a rotina pela construção de novos sentidos que se colocam na exploração sensorial, gestual e afetiva de si e do mundo entorno. Também, perdem de vista a reflexão constante sobre seus modos de fazer, o sentido do seu próprio olhar-adulto, aquilo que podem apreender da observação das crianças.

Às vezes, o corpo das recreadoras acolhe vários ao mesmo tempo. Acolhimento e cuidado no contexto da creche são administrados do ponto de vista particular (para cada um individualmente) e coletivo, contemplando o todo. Alimentam um, olhando para ele, sem perder de vista o próximo e o todo; ninam vários ao mesmo tempo, distribuindo o olhar e a atenção. Estas são técnicas aprendidas no exercício de cuidar dos bebês. No entanto, refletem menos sobre as oportunidades que as crianças vivem de aprender, independente do esforço delas de ensinar, dar conta, tocar, estar perto, proteger fisicamente.

“no início, a gente se atrapalhava toda porque era um que estava com uma diarreia, a gente tinha que *cuidar* daquele, aí o outro já estava dando a diarreia lá, já tinha dois com diarreia; era um que estava mordendo aqui, era outro que estava escorregando e caindo e são duas meninas, eu e Michelle de manhã. Então, no

início, a gente ficava meio desesperada e a Marli conversa muito com a gente... *‘vamos ter tranqüilidade, pega um de cada vez, aquele que está lá deixa ali, vamos pegar esse primeiro que fez primeiro, vamos lavar e vamos pegando’...* porque a gente ficava querendo abraçar todos eles de uma vez só, caiu pega aquele, pega o outro e eu acho que não é assim... é muito bebê para pouca tia, a gente queria acalantar todos ao mesmo tempo, sem ter as mãos para poder” (Idjane)

A provocação é perceber onde colocar a atenção direta e como construir um ambiente onde as crianças se sintam acolhidas, mesmo sem o contato direto todo o tempo. De fato, a quantidade grande de bebês para poucos adultos dificulta este trabalho; muitas vezes, a demanda de mãos e olhares é intensa (uma criança com a fralda suja, outra caindo, outra com sono, etc). No entanto, à medida que estão conectadas consigo mesmas, talvez seja mais fácil distribuir a atenção, perceber onde é necessária a proximidade física, onde somente o olhar ou uma palavra trazem a sensação de amparo e presença. De modo geral, a perspectiva é mais da quantidade de tarefas a cumprir, da rapidez necessária, constância, vigor e habilidade; a força está voltada para contabilizar as crianças, dar conta de cada uma isoladamente, colocá-las uma do lado da outra. Vale dizer que estas são variáveis do quadriculamento individualizante próprio do modelo disciplinar¹⁸⁰. Aqui proponho que outros modelos de relação, inclusive das recriadoras com elas mesmas, seus afetos, suas emoções e percepções das crianças podem mudar esse modo de fazer, contribuindo num contato mais estreito com os afetos e emoções também das crianças.

¹⁸⁰ Ver Foucault (2007)

Atenção ao individual e ao coletivo:



8



9



10



11

As crianças aprendem a viver essa partilha desde muito cedo, dividindo o colo, esperando, aprendendo também a ficarem sós sem que isto signifique estarem desamparadas. A compreensão disto como prática de cuidado é um caminho desafiador. Em alguns momentos, há uma atmosfera no cuidado na creche que permite ao bebê sentir que está sendo observado e acolhido, mesmo sem que o adulto esteja se relacionando diretamente com ele.¹⁸¹

De acordo com a experiência registrada por Falk (2004)¹⁸², é fundamental a atividade independente da criança, assim como a relação carinhosa dos profissionais para com cada uma individualmente nos momentos de cuidado e,

¹⁸¹ Num país como o Brasil e na realidade do Rio de Janeiro, onde há grave distância entre a legislação e a realidade, é importante afirmar essa dimensão e possibilidade do trabalho com os bebês, sem que isso signifique uma justificativa para muitos bebês e poucos adultos no contexto dos berçários. A Resolução SME N 816/2004, que normatiza o funcionamento das creches públicas, indica que no Berçário 1, com as crianças de 0 a 11 meses deve haver 1 profissional para até 5 crianças. Como vimos no capítulo 2, na creche estudada e em várias outras no Rio de Janeiro, esta determinação não é cumprida.

¹⁸² FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2004. Esta autora organiza as experiências do Instituto Lóczy em Budapeste, por volta de 1940. Num contexto histórico e político onde predominava a higienização e a idéia de criança passiva, este instituto acolhia bebês órfãos, desenvolvendo ações consideradas como precursoras da concretização da ética no cuidado/atenção dos bebês.

também, para com o grupo como um todo. Na realidade vivida pela referida autora, as profissionais aprenderam que podiam oferecer alegria, intimidade e segurança a cada criança em particular, quando as outras estavam envolvidas em ações que as deixavam tranquilas, seguindo sua própria esfera de interesses, deslocando-se, brincando, familiarizando-se com suas próprias capacidades e com o mundo. Neste caminho, estar sozinho não é estar abandonado, mas pode representar momentos de atenção a si, aprendizagem sobre si, prazer consigo mesmo. Ao mesmo tempo, estas profissionais consideram a observação das crianças e de suas próprias ações com elas como a ferramenta mais rica de seu trabalho. Estas ponderações são férteis quando refletimos sobre a rede de cuidados presente na creche, envolvendo práticas de si por parte das educadoras que afetam as experiências das crianças, na pista do que sugere Foucault.

A seguir, um evento onde percebi essa possibilidade no berçário.

Evento 3 (Menina e ponta da estrela)



3.1



3.2



3.3

Uma das meninas se encontrava absorta durante um longo tempo na exploração da estrela pendurada na sala, na descoberta e exploração de si mesma e do entorno. Ela pegava e largava a ponta do papel, puxando para perto e deixando ir para longe a estrela, observando sua própria força sobre o objeto e também a ação do vento. Logo atrás, na fotografia, podemos ver a recreadora com o grupo, atenta a outras crianças e situações, ao mesmo tempo em que há espaço de aprendizagem e cuidado/conhecimento de si e do mundo acontecendo com a menina e a ponta da estrela.

Muitas desses eventos não eram vistos ou reconhecidas pelas profissionais, apesar de possibilitadas por elas, pelo arranjo do espaço, pela atenção flutuante, pelo clima de incentivo à exploração e à ação. Não considero que as recreadoras possam (ou devam) acompanhar tudo o que ocorre com todas as crianças ao mesmo tempo, as que estão e que não estão sob seus olhares mais próximos. No entanto, observar o entorno e refletir sobre o sentido dos acontecimentos e sobre si mesmas, poderia deslocá-las de um lugar mais tarefeiro que às vezes assumem, no sentido de avaliarem a medida de suas ações, olhares, palavras com as crianças, reconhecendo que há um trabalho acontecendo em momentos que elas não estão envolvidas, valorizando o espaço e o tempo em que isto ocorre.

Quando refleti com elas sobre o cuidado e o cuidar na creche, apareceram os seguintes depoimentos:

“a gente fica surpresa porque cada dia que passa eles fazem uma coisa diferente e a gente se pergunta *‘será que eles são capazes de fazer isso?’* A gente às vezes protege muito, o cuidar, e esquece um pouco o educar (...) quando a gente só cuida, dá comida ali, dá mamadeira, esquece de, por exemplo, a criança que já está começando a emitir som; por exemplo, a gente pode falar *‘quer água?’*; se eu der um copo de água para ele, vai beber, mas se eu chegar para ele e falar *‘você quer água?’* eu estou mostrando para ele que estou dando a água pra ele. Se eu só der o copo na mão dele, ele não vai saber nem o que está bebendo. Então, cuidar junto com educar; tanto ali como no banho também.” (Aline)

“cada vez mais, a gente vê que eles estão aprendendo. Ontem, por exemplo, a Kailane começou a falar *‘sapato’*. Conforme a gente vai botando a roupa, a gente vai falando *‘ah, tia Leila está colocando a blusa’*. Já teve até gente falando *‘não*

sei para quê vocês vão ficar falando, desse tamanhinho a criança’. Mas, quando a gente vai ver, o Luís já fala ‘Jane’; já chama a Jane. Quando a gente vê chamando, quando a gente vê o que a gente trabalhou ali com eles, está tendo um retorno, é gratificante, bastante. Por ser uma turma grande, é muito bom, e porque a gente pegou muito pequenos; tinham um mês. A gente ficou assim ‘bebê de um mês? Junto com bebê especial?’; parece que já era, mas não, deu certo.” (Aline)

“a gente tem a necessidade do cuidar mesmo ser mais individual, na troca de fraldas, na hora do banho, na hora da comida” (Idjane)

“o cuidado é pedagógico, por exemplo, na hora do banho. Vai dar banho na criança, não é só dar banho, vai falando ‘vamos lavar a vagina, o pênis, o bumbum, vamos lavar a mãozinha, o braço...’; acho que isso tudo também é um cuidar pedagógico.” (Leila)

Na experiência da creche, cuidar e educar são reconhecidos como dois movimentos separados. Apesar de enunciarem “o cuidar junto com o educar”, as duas ações são justapostas quando exemplificam. Cuidar é proteger, dar conta das necessidades individuais de sono, banho ou alimentação e identificado como “só cuidar”; educar é ensinar, nomear o que está sendo vivido, espaço onde as crianças aprendem. A idéia de cuidado está atrelada ao atendimento das necessidades e não à possibilidade de constituição de si e do mundo. O cuidado na perspectiva corrente não é onde as crianças aprendem. Esta é uma perspectiva a ser desequilibrada nesta tese.

Em outros depoimentos, as recriadoras reconhecem o valor das experiências afetivas e relacionais no cotidiano, apesar de não nomeá-las como práticas de cuidado, como espaço de crescimento e aprendizagem, como também proponho aqui.

Nesta perspectiva, emerge outra dimensão no que se refere ao cuidado: a tensão entre a experiência doméstica, a maternagem e a experiência profissional. Muitas vezes, aquilo que é doméstico é desvalorizado, não considerado como dimensão da vida profissional. É comum que elas se denominem como “mães” de algumas crianças. Cada uma tem alguns “filhos”; aqueles com quem se relacionam mais estreitamente, com alguma predileção, mas isso também parece

não conferir valor ao trabalho delas. Lidam com isso de forma jocosa, implicando umas com as outras, quando identificam o prazer de ter a criança no colo, por exemplo. Ao mesmo tempo, desqualificam as próprias mães das crianças, afirmando que não têm tempo para seus filhos, que não podem dar continuidade ao trabalho desenvolvido na creche.

Certa vez, um menino chorava no chão e Michelle dizia “*ih, ele quer a mãe dele*” (fiquei me perguntando a quem ela se referia); mas, ela olhava para o banheiro, onde estava Idjane, claramente referindo-se à colega. Quando Idjane chegou e pegou o menino no colo, Michelle falou “*pronto, é sua mãe, pode parar*”. O menino acalmou-se logo. Esta situação leva a considerarmos que um dos desafios do cuidado coletivo de bebês na creche é incorporar no campo profissional o saber materno, o vínculo afetivo forte, que, de modo geral, caracteriza relações familiares, sem que a profissional precise sentir-se ou nomear-se como mãe.

Compreender o valor das famílias e suas peculiaridades na vida das crianças é muito importante, inclusive como função da creche (como será discutido mais amplamente adiante). Da mesma maneira, foi constatado em outras pesquisas¹⁸³, as recreadoras se reconhecem como *professoras* de bebês quando fazem atividades, vendo-se no papel de ensinar a olhar, a escutar, a falar, ou ensinar a engatinhar, andar, comer.

Oscilam entre o sentimento de “ser mãe” e “ser professora”.

“eu aprendi a fazer muitas atividades, com caixa sonora, com sons dos bichos... E eles aprendem tudo isso também, muito rápido” (Aline)

“a gente se chama de mães de alguns, acho que é por causa da afinidade que a gente tem por aquele bebê... apesar de que eu acho que não é muito certo. A gente conversando com outras pessoas acham que a gente está protegendo aquele bebê... *‘aquele bebê é o protegido dela, então não pode, todos são iguais, todos têm que ser cuidados da mesma maneira e da mesma forma’*, mas em todo lugar, até mesmo em nossa vida adulta, a gente tem sempre mais afinidade com uma pessoa

¹⁸³ Tristão (2004), Nunes (2000), Ongari e Molina (2003).

do trabalho nosso e com o bebê é mais forte ainda, fica mais aguçado, por serem bebês, por não terem como se defender” (Idjane)

“por eu não ter filhos, ser muito jovem, eu dou toda essa minha afetividade para eles; no caso, eu busco dar educação, saber o que é certo e errado, ensinar pra eles como; só você ter a sabedoria de você olhar a criança, passar 10 horas do seu dia contigo e saber que eles começaram andar com você do lado, pra mim, pelo menos, é uma felicidade enorme porque muitas mães, às vezes, não têm essa capacidade de saber *‘ah meu filho, você está engatinhando, deu os primeiros passinhos’*; às vezes, as crianças dão esses primeiros passinhos com a gente; a gente estimulando, a gente brincando, a gente dando uma de enfermeira, a gente dá uma de mãe mesmo, mãezona... por mais que eles tenham a mãe deles, a gente dá uma de mãezona, a gente tem ciúme, quando cai a gente fica preocupada, bate a boca machuca, sai sangue, a gente fica apavorada, corre, pra dar o melhor” (Michelle).

Cuidar é visto como proteger, quase um procedimento equivocado, que as desvia do que é considerado como o adequado, educar, ensinar, apesar de considerarem importante o vínculo forte, a preocupação, “dar uma de mãezona”. Para elas, desviar da proteção é deixar a criança “se virar”, tornar-se independente. Um dos desafios parece ser a compreensão de que permitir à criança espaço para aprender sobre si não é desproteger. Ao mesmo tempo, “dar uma de mãezona”, no sentido de preocupar-se e envolver-se intensamente com os bebês não é necessariamente superproteger. A autonomia se constrói nos relacionamentos, na tensão entre conquistar a si e relacionar-se fortemente com o outro¹⁸⁴.

O movimento de cuidar encaminha para a relativização desses lugares já cristalizados: de dar o conhecimento, de ensinar e instruir, dar afeto, dar o melhor, *dar*. Qual a troca possível com o bebê? Como o adulto se constitui nesta relação, pensa e sente a si, ao mesmo tempo em que o bebê se constitui? Neste caminho, a dimensão afetiva e relacional do trabalho ganha primazia.

¹⁸⁴ Sobre a autonomia constituída nas relações, ver Bondioli e Mantovani (1998).

Outro desafio é perceber que permitir aos bebês “fazerem algo a sós” não é só relacionado às competências pré-fixadas (colar um papel, levar a colher à boca, andar, etc), mas experimentarem o mundo e a si mesmos a partir de suas próprias iniciativas, sendo encorajados a isso pelo ambiente, pela presença não invasiva dos adultos.

Para Mauss (1974)¹⁸⁵, o corpo é o primeiro e mais natural instrumento, meio e objeto técnico do homem. Antes das técnicas com instrumentos (usar objetos para atingir finalidades), há as técnicas corporais. O corpo é utilizado para atingir objetivos. Na creche, uma das técnicas corporais aprendidas é a ocupação do chão tendo em vista o deslocamento (ficar sentado, acocorar-se, ficar de bruços, arrastar-se, engatinhar e andar são passos na expansão das crianças no espaço). Também, ficar sozinho na companhia/proximidade dos colegas, no chão, é uma competência a ser adquirida, tendo em vista ganhar espaço, ser reconhecido, crescer.

Trata-se de um *trabalho sobre si* que se desenvolve a partir e junto com o trabalho do adultos sobre e com a criança, no sentido do crescimento. A pergunta que coloco nesta tese é a seguinte: é aberto espaço para que a criança conquiste o movimento? É ela quem aprende a andar, a partir de um trabalho que exige esforço e a partir de um espaço aberto pelo adulto ou essas competências são vistas como “ensinadas” também, do adulto para o bebê somente?

“a gente tenta estimular eles a começarem a se arrastar, a começarem a engatinhar até o andar. Então, a gente tenta estimular de todas as maneiras, aprendendo de várias formas. A gente ensina várias atividades. Eles agora estão aprendendo a fazer a rodinha. Na rodinha, a gente conta histórias pra eles; tem nossa caixa sonora que só tem coisas que fazem sons (...) Depois, a gente dá na mão deles, pra cada um, ensinando que é só um pouquinho e que tem que passar pro outro”
(Aline)

¹⁸⁵ MAUSS, Marcel As técnicas corporais In: _____ *Sociologia e Antropologia*. Vol II. São Paulo: EDUSP, 1974a.

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



4.1



4.2



4.3



4.4



4.5

Na creche, uma série de técnicas são transmitidas e isso é fundamental na perpetuação da cultura vigente (fazer a roda, um modo correto de usar o corpo, comer e andar). No entanto, é preciso atentar para a visibilidade que ganha a apropriação e reinvenção das crianças: como elas reinventam o corpo? Ou como colocam em prática ou na vida aquilo que surge no contato mais direto com o adulto?

Abaixo, outro evento retrata o movimento de ensinar a fazer a roda, mostrar o mundo, apresentar os objetos.

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



5.1



5.2



5.3



5.4



5.5



5.6

Nestas cenas (dos Eventos 3 e 4), é possível ver a concentração da recreadora no exercício de apresentar os sons e as bolas para os bebês; no movimento de ensinar-lhes também a fazer a roda e prestar atenção. Quando os bebês vão explorar esses objetos por si, a arrumação torna-se desordem e, às vezes, novas ordens surgem na experimentação que fazem dos objetos e dos relacionamentos. Muitas vezes, essa criação de relações e sentidos pelas crianças fica invisível para os adultos.

Evento 5 (continuação)



5.7



5.8



5.9



5.10

De modo geral, ser profissional para as recreadoras, cuidar ou educar, é *dar* algo para as crianças. Proponho que o cuidado e, conseqüentemente, o exercício profissional destas mulheres seja vivido como espaço para uma atenção a si mesmas que possa abrir para as crianças espaços de valorização mais explícitos de suas iniciativas e experiências.

Tendo em vista o que foi discutido no capítulo 1, a perspectiva do cuidado na creche enriquece-se da experiência doméstica das profissionais, sem que seja um trabalho doméstico. As educadoras não são mães das crianças, mas trata-se de um vínculo afetivo forte, singular, único, irrepitível com cada criança e, por isso, sujeito a preferências e afinidades. Nesta perspectiva, a sutileza e a maternagem, a dimensão afetiva e relacional do trabalho são qualidades no movimento de qualificação das profissionais do cuidado nas creches. Reconhecer isso como

parte da sua formação¹⁸⁶ tem o sentido de também cuidar do coletivo, de cada criança em particular e do grupo com um todo.

A experiência do cuidado na creche implica na reflexão acerca da relação entre a instituição e as famílias, entre o papel das profissionais do cuidado e os pais, as figuras de referência das crianças. Trata-se de assumir que o foco do trabalho na creche, principalmente no berçário, não é só o bebê, mas a família. Bove (2002)¹⁸⁷ identifica que a inserção de bebês na creche esteve por muito tempo centrada na idéia da separação (da mãe em relação ao bebê), quase como algo negativo, e sugere a ênfase na construção de novos relacionamentos e ampliação de laços, suscitada pela participação dos bebês e suas famílias na creche. Isso implica em um trabalho de escuta e abertura dos profissionais em relação às famílias (e às crianças), e vice-versa, na perspectiva de tornarem-se parceiros e não antagonistas.

Na pesquisa de Bove (2002), alguns indicadores de acolhimento sinalizam a valorização da participação dos familiares no cotidiano: incentivo à permanência deles na creche principalmente nos primeiros dias da criança na instituição, mas também no dia a dia; atividades planejadas com os pais, dentre outros. Neste caminho, considera-se que o bem estar e a segurança das crianças estão atrelados ao bem estar e à segurança das famílias nos novos relacionamentos. À medida que a relação (especialmente) da mãe com o bebê pequeno é intensa, profunda e exclusiva (particularmente logo após o nascimento), quando um bebê ingressa na creche, é esperado que os adultos estejam envolvidos para que esta criança se sinta íntegra e confiante, mesmo na ausência da mãe. As profissionais da creche empenham-se em observar padrões de relação dos pais com os bebês, construir proximidade com as famílias, fazendo dessas ações uma oportunidade profissional significativa.

¹⁸⁶ Vivemos a construção de um modo de ser profissional. A profissão de *professora de bebês* é algo recente; está legitimada a partir da LDB de 1996, mas a função de cuidar de bebês não o é. Como outros estudos já mostraram, especialmente Nunes (2000), ser faxineira, mãe, professora mistura-se na representação social dominante sobre esta profissão. Neste contexto, é preciso refletir sobre a qualificação de *recreadora*. Por um lado, diferencia a profissional da professora, faxineira ou mãe; por outro lado, assemelha a profissão com o recrear, divertir, aligeirando seu caráter educacional, formador.

¹⁸⁷ BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações In: GANDINI, Lella & CAROLYN, *Edwards Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

Em alguns momentos, durante a pesquisa, parecia que as profissionais competiam ou rivalizavam com as famílias, vendo-as como inadequadas, incapazes, apesar de pertencerem à mesma comunidade, e partilharem das mesmas dificuldades e questões da vida cotidiana (jornada de trabalho longa e condições precárias de moradia, por exemplo). Quando eu indagava quais as principais dificuldades do trabalho delas, invariavelmente indicavam “as famílias”. Muitas vezes, identificavam as famílias no lugar da falta, porque não têm condições de oferecer às crianças a alimentação que a creche oferece, porque não têm o tempo que os adultos da creche têm para dedicarem às crianças, porque em suas casas não há espaço adequado. A perspectiva da carência e da necessidade das famílias e das crianças suplantava a visão de suas possibilidades e saberes. Muitas vezes, as crianças eram apontadas como *carentes*; elas dizem que “*eles [os bebês], muitas vezes, querem um carinho de mãe porque não têm isso em casa*”. A creche como substituta das mães emergiu nos atos e discursos.

“o difícil é que aqui na creche a gente tem essa meta de fazer com que eles saiam desenvolvidos na linguagem, no afeto, na socialização e nesse momento que a gente vive os pais estão muito ocupados com o trabalho; então, não tem aquela continuidade de ser feito isso em casa; hoje em dia, é muito difícil o pai chegar e sentar com o filho pra brincar, pra conversar, pra dar uma carinho, porque a vida está muito corrida; então é só assim, é creche, casa, aí chega em casa, toma banho, janta e vai dormir e no outro dia, é creche de novo...” (Aline)

“a gente começa a criar, que eles sejam, como eu posso dizer, começar a criar sua própria independência! Eu acho que desde pequeninhos, nós educadores, procuramos fazer com que tenham sua própria independência, se eu for numa casa que tem uma família com uma criança de um ano e seis meses e falar com a mãe *‘mãe, bota o pratinho, compra uma cadeirinha, coloca o pratinho de comida aqui pra estimular ele a comer sozinho porque daqui a quinze dias, ele já vai estar comendo sozinho’*, para a mãe é impossível e para gente aqui não é impossível porque a gente vê a capacidade que o bebê tem, e, muitas as vezes, as mães não dão valor a essas capacidades de comerem sozinhos.” (Idjane)

De um lado, eu percebia, de fato, as famílias espremidas pelas demandas de trabalho (a maior parte das mães trabalha como doméstica, todos os dias; os pais têm ocupações irregulares, como indicado no capítulo 2). No entanto, eu podia observar também o compromisso deles com a creche.¹⁸⁸

Nos horários de entrada, a porta faz a fronteira entre a casa e a instituição. A entrada (assim como a saída) é um momento em que é possível ver mais das crianças, pelos seus pais. A forma através da qual cuidam dos seus filhos e interessam-se por eles; a preocupação; as recomendações, o olhar de ternura, ao mesmo tempo o olhar de alívio ao deixar o bebê.

Parece que há uma tensão entre o investimento afetivo e o descaso no contato com os bebês. Ao mesmo tempo que há por parte das mães perguntas, olhares ternos na despedida, interesse pelo que acontece na creche, fica presente uma sensação de desprendimento em relação à criança (o que predomina na perspectiva das recriadoras sobre as famílias).

A seguir, um trecho do caderno de campo que expõe o que acontece em um momento de entrada:

(...) Na hora da família despedir-se das crianças:

" Ai meu Deus! ", diz a mãe de Beatriz, cheirando o cangote da menina muitas vezes, deixando-a com Michelle

" Bom dia Beatriz " , diz Michelle num tom carinhoso

" Tchau tchau minha princesa " , diz a mãe.

Beatriz entra feliz!

Paulo, o mais velho do grupo, chega chorando no colo da mãe; parece estar chateado, mas vai bem para o colo de Michelle que fala com ele "Oi Paulo, o que houve?".

Lá dentro da sala, Luis balança no cavalinho de plástico; parece que vai voar de tão rápido. Uma mãe que chega, olha lá para dentro e diz " ele não vai cair não?" Michelle responde: " não; está acostumado". Logo ele fica em pé no cavalo, no lugar de sentar...

A mãe do Julio entra com ele na sala. Está voltando hoje depois de um tempo internado novamente.

Michelle: "e aí, como está comendo?"

¹⁸⁸ Esta situação, do descompromisso dos pais que parece uma verdade no cotidiano da creche, mereceria ser questionada e problematizada em outras pesquisas, onde eles pudessem ser escutados.

Mãe: " Tudo pela gastro (a sonda), as mesmas coisas de antes: dois legumes e uma folha no almoço..."

Michelle olha para o Julio e diz "ih, tá crescendo cada dia mais"

Colocam o menino no bebê conforto.

Sua mãe dá muitos beijos nele e fica um tempo olhando para o filho antes de ir embora.

João Vitor chega chorando também " tchau nê, tchau bebê", diz a mãe num tom carinhoso, virando logo as costas e indo embora.

Michelle diz para a mãe de Jenifer: " ela só acorda para comer"

A mãe: "é; 5 horas da manhã, ela está acordada já! Dorme a 1h"

Michelle: "ih, tá trocando o dia pela noite"

Mãe: "aqui, ela não fica querendo colo?"

Michelle: "não... ela dorme muito... está ficando é manhosa..."

Mãe: "está ficando manhosa"

Pai do Filipe: "olha, trouxe fralda hoje"

Michelle: "que bom! Estava precisando! Bom dia Felipe!"

Mãe da Débora: "hoje tem fralda também. Vou comprar a pomada que ela precisa. Recebi ontem de noite e não deu tempo de ir à farmácia ainda"

Mãe dos gêmeos chega com os dois no colo. Pergunta: "Betinho está chorando muito aqui? Ele está é tossindo, né?"

Idjane: " Quantas gotas do remédio é para dar?"

Mãe: " o doutor falou que quando tossir assim pode bater nas costas dele. Vai ficar um tempo assim..."

(caderno de campo, 08 de Junho de 2006)

Chama a atenção a pobreza das crianças e da comunidade que fica visível de várias formas: no semblante cansado das mães; no corpo magro; nas vestimentas surradas, sujas e rasgadas; nos shorts curtos; chinelos de dedo; bocas sem dente; cabelos desalinhados. No entanto, pobreza não é necessariamente sinônimo de desconsideração pelas crianças, descaso por elas.

A relação entre a creche e as famílias não é o tema central da tese, mas a reflexão sobre o lugar dos familiares e da comunidade no cotidiano contribui na medida em que compreendemos a creche como espaço promotor de relacionamentos, espaço que pode ampliar a visibilidade da potência dos bebês, para a própria comunidade e para as famílias que pertencem à instituição. Além disso, o lugar das famílias no cotidiano indica a função da creche: substituir os cuidados domésticos? Complementá-los? Como? *Ampliar as experiências sócio-*

afetivas dos bebês, a partir do que têm, das especificidades de suas famílias ou *suprir necessidades* biológicas, sociais e afetivas?

4.3

Equipamentos do berçário: o berço e a cadeira de alimentação - o que modelam, impossibilitam e permitem

Ao entrar no berçário da creche estudada, destaca-se a presença dos berços e cadeiras de alimentação. São equipamentos grandes que ocupam uma parte considerável do espaço. Esses recursos produzem certo regime de visibilidade a respeito das crianças, interferindo em como elas podem ser vistas e em como elas se vêem. Definem práticas, modos de relação com as crianças e como elas vão constituindo experiências a respeito de comer e dormir, atividades corporais que são reguladas e circunscritas pelo ritmo dos adultos.

Na pista do que afirma Foucault (2007)¹⁸⁹, no movimento de estudar como o sujeito é objetivado no mundo, pode-se dizer que é importante atentar para a *racionalização utilitária do detalhe*, a forma através da qual são disponibilizados e organizados os objetos e equipamentos no sentido da produção da disciplina, que aumenta a força dos corpos ao mesmo tempo que acentua sua obediência. No espaço disciplinar, o homem é esquadrihado no espaço, o que se evidencia nos alinhamentos obrigatórios, na forma serial de dispor o corpo, na organização de quadros vivos que transformam multidões confusas em multiplicidades organizadas. No caso do berçário, o alinhamento das cadeiras, a forma semi-circular dos berços, associados à hora estabelecida de dormir indicam estratégias de divisão e controle dos corpos, produzindo limites e possibilidades para suas explorações e sentidos.

Mauss (1974a) também se refere à importância da observação do *detalhe*, no que diz respeito ao que fica, em geral, inobservado. Para esse autor, trata-se de perceber as minúcias da educação corporal das crianças, ligadas às tradições impostas: os modos de treinamento, de imitação, as “*maneiras*” e os “*jeitos*”.

¹⁸⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir : história das violências nas prisões*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987(1ª edição)/ 2007 (33ª edição).

Foucault considera o detalhe organizacional que direciona o corpo no espaço e no tempo, enquanto Mauss focaliza o detalhe dos gestos propriamente. As duas perspectivas complementam-se quando nos dedicamos a perceber as formas organizacionais e gestuais dos corpos no espaço e no cotidiano da creche.

É relevante como a cadeira de alimentação, na perspectiva dos adultos é um lugar de "colocar para comer" ou "colocar para fazer trabalhinhos". Na hora da refeição, os adultos preenchem as dez cadeiras com crianças que ficam ali aguardando a sua vez; geralmente, chorando. O *choro* aliado à *espera* no momento da comida é algo que acaba se repetindo, dia a dia, assim como a dinâmica de abrir a boca, engolir e fechar a boca. Rapidez e pratos vazios marcam a eficácia da alimentação. Por outro lado, quando os adultos querem realizar uma pintura ou colagem, sentam uma criança de cada vez ou de três em três nas cadeiras, dão o papel e os outros materiais, conduzindo-as a fim de que cumpram o que se espera delas. Segurar o lápis ou o pincel, manter o papel na sua frente são comportamentos também aprendidos nestas circunstâncias. A atenção individualizada e o olhar para cada uma marcam a dinâmica da tarefa.

Quando se movimentam livremente pelo espaço, as crianças brincam de esconder-se atrás das cadeiras, pegam as tripas dos cintos de amarrar em suas cinturas, que ficam pendurados, e colocam no olho, como que se escondendo. Repetem e se imitam mutuamente nesta descoberta de outras possibilidades para este objeto.

A cadeira como espaço de outras possibilidades e encontros foi notada num dos dias de observação. Foi possível registrar os dois eventos abaixo, ocorridos em dois dias alternados do mês de Junho (uma cena em 06/06 e outra em 08/06).

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



6.1



6.2



6.3



6.4



6.5



6.6



6.7

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



7.1



7.2



7.3



7.4

Num dia, Débora acha a parte traseira da cadeira e é observada por Anderson que ao descer, imita a amiga, inserindo uma terceira companhia em sua exploração, o que aparece na última foto, a 6.7, do Evento 6. Dois dias depois, Débora vai buscar bolas que estão atrás da cadeira e é observada pelo colega mais

uma vez; então, ele de novo imita a amiga, mas, ao mesmo tempo, transforma a atividade dela numa brincadeira de esconder e achar (Evento 7).

Ao observar comigo essa cena, uma das recriadoras diz: “*é, eles cismam em entrar aí! Olha que danados*”. O tom é de reprovação, como se eles estivessem fazendo algo inadequado. Por outro lado, o movimento sugere uma brincadeira, onde há reinvenção do objeto, novas formas de ação e construção de relações no espaço e com o outro. Parece que isto fica invisível para o adulto, centrado no “uso correto do objeto”. Também, considero que a minha presença interferia na avaliação que a recriadora fazia da cena. Ela se justifica pela ação de desordem das crianças, onde eu via uma nova e interessante ordem.

Esta situação convoca também a reflexão sobre as parcerias que se constroem entre as crianças. Em vários momentos da pesquisa eu percebia algumas duplas e trios que estavam sempre buscando-se mutuamente. Este contato reiterado entre os pares era oportunidade de solidificarem confiança (em si e no outro) e de conquistarem novas possibilidades de ação na realidade cotidiana.

Assim acontece também com os berços. Geralmente, eles são usados como recursos para dormir, descansar, afastar quem precisa ser repreendido. Promovem uma experiência da distância e da separação. No entanto, como são arrumados de dois em dois e, geralmente, em forma circular, permitem que as crianças que estão lado a lado possam comunicar-se, trocar objetos, sustentar relações por grande período de tempo, a despeito da intervenção direta do adulto, como ocorreu com Débora e Kailane, no Evento 1.

A presença do berço no mesmo espaço das atividades com os bebês caracteriza muitos berçários, indicando como fundamentos do trabalho a preocupação com o sono e o resguardo do corpo. A cor branca e a padronização explicitam resquícios do modelo da medicina, da assepsia e do controle que pertencem à história das creches, como apontado no capítulo 1.

Da parte das crianças, as grades dos berços limitam e possibilitam. Funcionam como uma *cerca* dentro da *cerca*¹⁹⁰ que é o berçário, à medida que podemos identificar o próprio berçário como um espaço que separa os bebês da

¹⁹⁰ Para Foucault (2007), a *cerca* é um espaço heterogêneo aos outros, mas fechado em si mesmo. Cercar os corpos relaciona-se com distribuí-los de modo eficiente no espaço.

creche como um todo. As *cercas*, formas de organizar o espaço, separam e dão contorno a possibilidades de troca e encontros.

Os berços revelam a preocupação com o sono, que acaba por organizar a relação das crianças com o ambiente. São frequentes as seguintes frases das recriadoras: “*esse menino está assim porque não dormiu*”; “*esse choro é sono*”; “*ih está com sono*”. O sono é explicação para muitas reclamações, movimentos, e expressões dos bebês. Colocar para dormir é solução sempre apontada em primeiro lugar, diante de um resmungo das crianças.

Mauss (1974a) afirma que a noção de que dormir é algo natural é inexata; por exemplo, algumas sociedades usam instrumentos para tal, outras não. Na verdade, tanto o dormir como o comer revelam práticas que são ao mesmo tempo técnicas corporais e que têm profundas influências e efeitos biológicos. Isso fica evidente na experiência da creche que transforma o ritmo biológico em função das necessidades grupais, de formação de hábitos, de racionalização do tempo e do espaço. No cotidiano, é importante perguntar: o que a racionalização dessas necessidades orgânicas limita e permite?

Na creche estudada, é comum escutar da direção e das recriadoras que o berço representa um aconchego, uma qualidade de sono que as crianças não têm em casa¹⁹¹, tendo em vista a fragilidade da estrutura destas moradias (geralmente, imóveis de um só cômodo, muito apertados, com goteiras e sem reboco). As profissionais afirmam que pouquíssimas crianças têm um berço em casa. Apesar de não haver registro desta estatística, as recriadoras conhecem de perto e de dentro a vida cotidiana destas famílias. A oportunidade das crianças dormirem num ambiente cômodo, quente e seguro é vivida na creche.

Algumas imagens dos berços mostram investimento no conforto. O branco da estrutura contrasta com o colorido dos edredons. A presença de berços com edredons e a sensação de tranquilidade que as imagens das crianças dormindo trazem, confirmam o lugar de proteção que a creche assume na vida das camadas pobres da população.

Mas, além da proteção, há outras faces do trabalho que a presença dos berços revela. Ele é também espaço de troca e encontro entre as crianças, espaço a

¹⁹¹ Vale considerar que o berço como local do sono é uma estratégia e prática construídas na nossa cultura mais ampla, não só na creche.

partir do qual elas vêm o entorno e se comunicam. Além disso, funciona como apoio para ficar de pé, ganhar confiança, sustentar-se e caminhar.

Destaca-se a organização das crianças em duplas nos berços. Trata-se de estratégia de “economizar” espaço que acaba por propiciar encontros também. A arrumação circular permite que todos os bebês sejam vistos pelas recreadoras que ocupam o centro, e também permite que eles se vejam entre si e toquem-se mutuamente. Nesta organização dos berços, há um misto entre vigilância (a recreadora fica quase sempre no meio, onde tudo pode ver, apesar de nem sempre estar atenta aos bebês, como mostra a figura 13) e facilidade de expansão das crianças, à medida que do berço comunicam-se, tocam-se e experimentam vários contatos.

Berços:



12



13



14



15



16



17



18



19

“eu tenho o berço como característica de um berçário; nestas fotos eles estão no berço, mas berço não foi feito pra bebê estar dentro, nem pra dormir, na verdade. Só os menorzinhos que a gente tenta botar no berço pra que os maiores não venham a machucá-los. Berço é feito pra criança dormir, é; mas não ficar o dia todo. Criança tem que ficar o dia todo no chão, brincando com os brinquedos... se quiser deitar... eu gosto mais de botar nos colchonetes (...) os maiores gostam de se pendurar nos berços, de ficar botando o pezinho nas grades. E quando a gente tem bebês pequenos, eles gostam de verificar; quando o Rafael chora, eles gostam de ir lá no berço pra ver quem é que está chorando; buscam a autonomia, quando eles vêm que tem um amigo chorando, eles vão correndo nas tias para avisar que o fulano está chorando” (Michelle)

Colchões:



20



21

Quando observei com as recreadoras fotos dos berços e indaguei sobre a função deles no cotidiano, emergiu a sua ambiguidade: proteção, conforto, separação, impedimento, apoio para ficar em pé, espaço de encontro. Elas afirmam que o lugar das crianças é no chão; o berço é “só para dormir”, mas outras funções aparecem no dia a dia.

Na hora da saída, antes das mães chegarem, as recreadoras arrumam as crianças, colocando-as no berço. Dizem que não podem se sujar; então, o berço protege. Quando alguma criança chora muito e elas estão ocupadas com outra coisa (dando de comer a alguém, por exemplo), é comum colocar aquele que chora no berço, para esperar um pouco, até poder ser atendido. Mas, em vários momentos eu as percebia mexendo nos berços, tentando mudar a arrumação deles, ou privilegiando o colchão no chão, como espaço de sono dos mais velhos, à medida que reconheciam o quanto os berços impediam o movimento das crianças. Ao mesmo tempo, os bebês comunicam-se entre as grades, sobem neles, entram embaixo, escondem objetos.

“o berço, às vezes, só atrapalha; o certo seria uma sala só para os berços ou tirar da sala para ter mais espaço para eles brincarem porque a maioria não dorme no berço, só quando são muito novinhos ou quando vem pouca criança; mas o berço só atrapalha” (Leila)

Enfim, berços e cadeiras altas ou bebês-conforto são estruturas que confirmam a proteção, a dependência e o resguardo na relação com os bebês. No entanto, atualmente, na concretização do cotidiano, eles são re-inventados, a partir

da possibilidade de ação das próprias crianças sobre eles e neles. A partir do momento que estas ações ganham visibilidade, é possível questionar o lugar e a função dessas estruturas. A observação das fotos e o meus questionamentos faziam com que as recriadoras confrontassem as ambigüidades delas mesmas. No discurso, afirmam o impedimento que o berço traz, “berço é só para dormir”; no dia a dia, é possível ver as crianças dormindo por longo tempo no berço, ou o berço como estratégia de isolamento. O contato com esta pesquisa ensejou essa reflexão e a abertura de outras possibilidades.

4.4 “Trabalhinhos” da creche e ações das crianças

Nos primeiros dias da observação, ouvi os seguintes depoimentos: *"está vendo, aquele ali é o único bebê que não anda ainda no grupo; também, faltou muito à creche esse semestre"* e *"puxa, você podia ter chegado mais cedo para ver a rodinha"*. Estes enunciados provocaram a reflexão acerca do quê estava sendo entendido como papel da educação na relação com a criança pequena. Para além do que se explicitava nestas falas, elas são elos de um diálogo mais amplo onde se constitui uma visão escolar e produtivista da creche. A *rodinha*, por exemplo, é uma experiência típica da rotina das escolas de Educação Infantil, incorporada pelas creches na definição de seu trabalho com os bebês.

Para Mollo-Bouvier (2005)¹⁹², no contexto das discussões da Sociologia da Infância, a preocupação com o êxito escolar invade a vida inteira da criança (estendendo-se à creche). A necessidade de guarda transforma-se em necessidade de atendimento ligado à continuidade rumo à escola maternal. O projeto educativo concretiza-se numa instituição com previsão da próxima. Ou seja, a garantia da escolaridade no sentido de acúmulo de hábitos, experiências racionais e conhecimentos sistematizados legitima as ações sobre as crianças desde a creche¹⁹³.

¹⁹² MOLLO-BOUVIER, Suzzane. *Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26. n.91, p.391-403, Maio/Ago. 2005.

¹⁹³ No item 3.1, quando Michelle afirma que “comerem sozinhos” é uma competência que habilita as crianças para o Berçário 2, apresenta mais uma evidência nesta direção.

Nesta linha, no cotidiano da instituição, há momentos definidos como "hora do trabalhinho", quando as crianças recebem folhas de papel previamente marcadas com seus nomes e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado a ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança.

De acordo com Foucault (2007), nas sociedades do séc XVIII e XIX o controle sobre os indivíduos não se faz somente pela ideologia ou pela consciência, mas no corpo e pelo corpo. Neste contexto, o corpo humano foi reconhecido política e socialmente como uma força de trabalho, ou seja, a vida se torna força de trabalho e produção de valor. Essa idéia invade as instituições modernas, especialmente as escolas que valorizam as crianças pela quantidade do que produzem, pelo trabalho que realizam.

Além disso, há o valor do trabalho individual. Também para Foucault (2007)¹⁹⁴, as sociedades disciplinares modernas produzem uma individualidade celular que se materializa na repartição espacial, na atenção de um em um, o que podemos ver claramente nas experiências da creche, quando as recreadoras realizam os “trabalhinhos” individualmente, dirigindo o olhar, a mão, e a atenção da criança, dando contorno aos gestos no sentido da eficiência dos traços, das colagens, do movimento da mão no papel.

Para Mauss (1974a), nas técnicas corporais está em jogo a arte de utilizar o corpo, no plano concreto, o que envolve uma forma, ou seja, uma atitude corporal. A técnica se explicita no treinamento, onde o rendimento humano é uma expectativa central. Na creche, isso se expõe na forma correta de utilizar o lápis e o pincel, de sentar na cadeira, de engatinhar e andar no período certo.

“Todos os bebês acordados estão no solário; alguns dormem nos berços da sala. Nessa manhã, João Vitor é o foco da atenção delas. Colocam o menino de bruços e começam a falar *"João, pega a bola"* *"vai João..."* A intenção é incentivá-lo a arrastar-se. Várias bolas de plástico pequenas estão espalhadas. Cada movimento do menino é muito comemorado. Ele pega bola, focalizando-a como se estivesse penetrando nela com o olhar, busca encaixá-la na grade da porta que dá acesso a outra sala. Seu movimento contagia Eduardo que está por perto. As recreadoras

¹⁹⁴ Para o autor, as sociedades disciplinares produzem uma individualidade celular (pela repartição espacial que enfatiza o isolamento); genética (pela forma graduada e hierárquica de acumulação do tempo), combinatória (pela composição de forças) e orgânica.

festejam muito os movimentos novos. Hoje foi o João Vitor, outro dia foi a Kailane que começava a andar.”
(caderno de campo, 11/04/2006)

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



8.1



8.2



8.3



8.4

Em um outro dia:

“Idjane pega Débora que está no chão e diz *“Débora fez uma ano, vamos lá. Está na hora de andar”*. Coloca-a para andar; segura nas duas mãos da menina, colocando-se atrás dela; depois, fica de frente para Débora e estende-lhe as mãos. A menina dá alguns passinhos, sustentando-se no olhar de Idjane” (caderno de campo, 09/05/2006)

Andar:

22



23

Como já foi exposto no item 3.2, disposições biológicas cruzam-se com construções culturais, à medida que começar a arrastar-se, engatinhar e andar são movimentos vistos como competências a serem aprendidas pela ação delas/recreadoras sobre as crianças.

Neste contexto, entende-se como atividade pedagógica e educacional aquela que o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com a tinta adequadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos iniciados e provocados pelos adultos. Esse é um movimento importante, mas é preciso pensar sobre como invade toda a cena e tudo o que é reconhecido como educacional ou pedagógico.

No dia a dia da creche não havia distinção entre o que se denominava atividade pedagógica e educacional. No entanto, no diálogo com Kohan (2007)¹⁹⁵, é possível discutir e distinguir essas duas perspectivas. Para o autor¹⁹⁶, a pedagogia ou a instrução identifica-se com “*a estruturação e a legitimação dos saberes e dos métodos para transmiti-los, o reino da razão explicadora*”(p.61). De outro modo, “*a educação é o governo dos que ‘não sabem’, dos incompetentes, dos inábeis*” (p.61). A instrução implica nas hierarquias e na

¹⁹⁵ KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹⁹⁶ Esta reflexão faz parte do debate sobre as relações entre filosofia e educação e inspira-se no trabalho do filósofo Rancière (2002).

Kohan (2007) entende a filosofia como campo teórico que contribui na reflexão constante sobre as condições e possibilidades da educação. Coloca uma questão importante também para esta tese: “*quais são as condições para que exista educação, ou seja, política, em contextos institucionalizados de ensinar e aprender?*” (p.63).

disciplina – um sabe e o outro não sabe; há algo correto a ser transmitido. A educação rompe com as hierarquias, pois todos aprendem e modificam-se no espaço da experiência compartilhada. A idéia da *verdade* é confrontada com a possibilidade da *experiência*, compreendida na dimensão da viagem, contingente, aberta ao que se possa encontrar pelo caminho, ao mesmo tempo em que impossibilitada e limitada pela quietude, indispensável à solidificação do conhecimento¹⁹⁷.

Esta perspectiva da educação pode ser identificada com a idéia do cuidado numa dimensão ética, como atenção a si, espaço de transformação e trabalho sobre si, proposta por Foucault. Educação como tensão entre quietude, tranqüilidade dos saberes erigidos e movimento, questionamento permanente dos lugares seguros. Cuidado como oportunidade de conhecimento de si, transformação constante de si a partir de um deslocamento permanente dos lugares sociais pré-fixados.

De modo geral, na creche, o pedagógico e instrucional sobrepõe-se à perspectiva educacional ou ao cuidado na perspectiva ética aqui apontada. Isso fica claro tanto no ensino das competências orgânicas/culturais, tais como andar, comer, dormir, discutidas no item 3.2, quanto na produção do que se denomina na creche de “trabalhinhos”. Se por um lado, é importante o modelo adulto; por outro lado, é importante a atenção do adulto sobre si, no sentido de não sufocar ou invadir as iniciativas das crianças.

Na pista de Mauss (1974a), perceberemos como as crianças são levadas a se servirem de seus corpos de determinada maneira, produzindo atos tradicionais e eficazes¹⁹⁸. Tradicionais porque típicos das situações escolares (esperar, olhar, copiar etc) e eficazes porque geram um resultado, um produto (o boneco, o trabalho para as mães). A seguir, um evento e algumas situações típicas, onde isso se revela. No evento, o trabalho de fazer o molde do boneco-menino, já anunciado no capítulo 2. Depois, cenas onde a cadeira de alimentação serve de apoio para trabalhos manuais.

¹⁹⁷ A partir da referência aos diálogos platônicos e à figura de Sócrates em suas reflexões sobre ensinar, é possível localizar a tensão presente ao discutir uma política para o pensamento e o ensino: a pretensão totalizante do mestre que já sabe tudo o que o aprendiz deve saber e a possibilidade de pensar e se deixar pensar pela diferença (Kohan, 2007).

¹⁹⁸ Para Mauss (1974), as técnicas corporais definem-se como atos tradicionais e eficazes mecânicos, pois da ordem da mecânica corporal.

“De repente, percebo uma movimentação de agregar as crianças num canto, fazendo uma roda com elas. Michelle chega com um papel grande e coloca no meio. Pergunta, dirigindo-se a todo grupo, mas, especialmente às companheiras recriadoras: *vamos desenhar quem?* Pegam Adrian. Começam a fazer o contorno do menino no papel, enquanto os outros olham, vão na direção do menino, puxam a roupa delas...

Depois, dizem *"vamos pintar?"*

Colocam as crianças numa roda em outro lado do solário (onde não está batendo sol, pois começa a ficar quente). Derrubam tinta no papel onde está desenhado o contorno do menino, e convidam as crianças a espalharem com a mão. Michelle afirma *"deixa sujar, depois vamos para o banho..."*. Repete várias vezes essa frase e pelo olhar de Leila e Idjane, sinto que fala isso para elas (que parecem assustadas com a proposta). As crianças espalham a tinta, olham para si, para as mãos, para o papel de modo absorto... a convergência em torno do papel é grande (...)

Uma hora depois, já na sala:

Enquanto Leila e Idjane arrumam as crianças nas cadeiras para o almoço, Michelle cola o boneco que pintaram no mural e começa a fazer olho, nariz e boca de papel para colar nele. É um momento de muita diversão entre elas que dizem: *"que estranho!!! Que olho é esse?! Tem que botar uma bola preta nesse olho!!!"* exclamam em meio a muitas risadas. Há um clima gostoso entre elas. Parecem orgulhosas do boneco.

(caderno de campo, 02 de Maio de 2006)

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



9.1



9.2



9.3



9.4



9.5



9.6



9.7



9.8



9.9

Os adultos seguram os corpos dos bebês, dispõem o grupo em círculo. Depois, colocam cada um em volta do papel com a tinta. Modelam as ações. Transmitem uma técnica – esperar, observar, aquietar o corpo e reproduzir modelos. Ao mesmo tempo, o olhar e o movimento das crianças organizam-se em outras direções. Enquanto uma das recriadoras faz o molde do menino, um dos

bebês descobre e explora a fita do avental dela. Depois, enquanto eles pintam o boneco, outros sentidos e direções surgem no contato com a tinta: exploram o espaço, batem na tinta, esfregando-a na barriga, na perna, nos braços. Parece que os adultos estão num lugar, num campo de expectativas, e as crianças estão em outro, vivendo outras coisas, que são também possibilitadas neste contexto.

Há no seio destas relações (humanas) exercício de poder; governo sobre os corpos e sentidos das crianças; mas, ao mesmo tempo, há mobilidade, espaço para modificações. A câmera mostra este movimento: o sentido da ação dos adultos, a intenção pedagógica e o sentido da ação das crianças, a mobilidade e outras formas de experimentarem a si mesmas e ao entorno.

Outra cena:

“Começa um movimento de colocar as crianças sentadas nas cadeiras de comer (de duas em duas). Cada uma que senta na cadeira, recebe o molde de um coração vazado; as recreadoras colocam esse molde em cima do papel branco e dão um pincel bem grosso com tinta vermelha para as crianças "socarem" no papel, dentro do molde. Quando o Luís pega no pincel, uma delas diz: *“ih, olha só, ele pegou; segurou sozinho!”*. As outras olham e sorriem. Elas repetem: *“é para a mamãe, para o dia das mães”*; *“tem que ficar bonito”*. (caderno de campo, 09/05/ 2006)

A seguir, algumas fotos desse momento, onde vemos mais uma vez uma técnica sendo transmitida, ou seja, a mão do adulto na mão da criança; a espera pela sua vez; o caráter individual; sujar para limpar em seguida. Depois, apresento depoimentos das recreadoras sobre os “trabalhinhos” com os bebês.

“Trabalhinhos”:



24



25



26



27

“você saber que está fazendo um projeto com eles, trabalhando aquele projeto e que no outro dia que você for fazer aquilo com eles, eles vão estar sabendo mexer com aquele material. Por exemplo, lápis de cera. Você dá num primeiro momento lápis de cera que eles não sabem; na primeira vez eles botam na boca e, logo depois, passa um certo tempo, você dá aquele lápis e mostra para eles que não é na boca, é para escrever no papel; quando você vê que eles estão entendendo e estão vendo o direcionamento naquele sentido, você fica feliz. Eu, pelo menos, fico apaixonada quando trabalho alguma arte com eles e no primeiro momento eles ficam assustados e logo depois vão se acostumando com aquele material, aqueles papéis, que realmente é difícil. Tinta, eles ficam assustados; mas, logo depois, que a gente vai acostumando com eles, vai habituando eles com o trabalho pedagógico, eles se apaixonam, de repente, querem mergulhar na tinta, querem passar a mão; quando você vê, pensa que não, eles estão todos sujos, com a mão de tinta na boca, isso é muito satisfatório, a gente fica muito feliz.” (Michelle – em Novembro de 2006)

A própria Michelle, em outro dia, depois de ler meus textos e discutir sobre as fotos:

“o maior prazer do educador que está dentro do berçário 1 é deles estarem mantendo contato com as coisas que eles não têm em casa. O ambiente maior, eles estarem propícios a engatinhar e a brincar. Às vezes não tem brinquedo em casa e acho que aqui eles buscam mais isso. Então aqui eles têm mais contato das recreadoras com eles. Não é uma questão de papel. *Papel é fácil, dá, bota o papel e estica ali para todo mundo ver, mas acho que o mais interessante é o contato das tias com os bebês.*” (Michelle – em Março de 2007)

“ontem mesmo eu estava comentando com as outras recriadoras e eu falei que a última coisa que teria que ser feita dentro do berçário era trabalho de papel. Porque *a gente faz esse pedagógico com eles no olhar, no balbuciar deles, no tocar, até no ficar em pé* a gente já trabalha uma parte inteira com eles. Até fazer uma rodinha com eles... O último que teria que ser feito em um berçário, com os bebês é tocar mão com tinta e papel, porque tudo deles vira trabalho na sala sem precisar de papel; porque *você consegue dar uma aula até no ficar em pé deles, você consegue*. Daqui você já vê uma música.. *‘ah! Fulano ficou em pé’* e aí vai trabalhar; quando você olha está todo mundo animado na sala” (Leila)

Quando observaram comigo as fotos e falaram sobre o “trabalho pedagógico” com bebês surgiram diferentes perspectivas. Por um lado, a legitimação do que fazem e, por outro, o incômodo, o movimento de pensarem-se de outra maneira. Os dois pontos de vista aparecem na mesma profissional. Ora o trabalhinho e a instrução são valorizados porque eles não têm em casa, porque preparam as crianças para outros segmentos da creche e para a escola, porque ensinam competências, o que fica evidente em frases como “*você consegue dar uma aula até no ficar em pé deles*”. Ora, são questionados, à medida que elas começam a ver outras possibilidades para suas funções. Em princípio, ensinar e modelar os ritmos orgânicos (fazer a roda, ficar em pé, etc); e, aos poucos, a valorização do contato, “*não é uma questão do papel*” ou “*a gente faz o pedagógico com eles no olhar...*”.

O “trabalhinho” legitima o trabalho pedagógico da creche. Mas, ao mesmo tempo, produz certo distanciamento da criança em relação a ela mesma, suas emoções e sentimentos. Isso remete à Foucault (2004a)¹⁹⁹, quando afirma que, nas sociedades ocidentais, conhecer a si mesmo acabou sendo um meio de renunciar a si, a algo que não se compreende racionalmente. Percebemos que a creche considera como importante no seu cotidiano aquilo que se pode reconhecer como conhecimento racional, ou o ato racionalizado; o gesto fabricado (colocar corretamente a mão no pincel, por exemplo), renunciando, muitas vezes, o sentido do corpo das crianças, a emoção, o sentir, como focos do trabalho com os bebês.

¹⁹⁹ FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

Há espaço para esses sentidos serem vividos, mas há pouco reconhecimento deles como espaços de aprendizagem, crescimento e conquistas.

De um modo geral, há certa ambigüidade nas recriadoras, no sentido de valorizarem a expressão das crianças, suas trajetórias e conduzirem essa expressão ao mesmo tempo (é expressão das crianças ou é delas? Refere-se ao modelo escolar tradicional ou a um modelo que está sendo criado na relações entre elas e as crianças? Parece que se trata de uma mistura das duas coisas). Muitas vezes, não escutam a si mesmas, mas, de modo especial levam em conta as prescrições do saber escolar, formal, instituído como justificação para suas ações. Vejamos notas dos diálogos entre elas e delas com as crianças, registrados no caderno de campo, no dia 06/06/2006:

Papéis nas mãos de Michelle:

"tem que botar o nome deles"

"fez com o João?"

"vamos brincar com a cola, João?"

"faz com o Luis, Jane, para eu botar ele deitado aqui pra dormir"

“Fazer com o João” ou “fazer com o Luís” significa colocá-los para cumprir a tarefa que todos estão cumprindo. O contato com os materiais (tinta, papéis, etc) tem em vista um produto, mais do que as experiências que as crianças vão constituir na relação com esses materiais.

Outra observação também no dia 06/06/2006:

As crianças estão na cadeira para fazerem o trabalho que é colocar a mão na cola para a pintura de um desenho.

Michelle diz: "ela /referindo-se à diretora/ falou *"não é para ficar a nossa arte; é para ficar a arte deles"*; do jeito deles; se ficar feio, ou bonito, não importa; é para ficar a arte deles "

O que significa “a arte deles”? Perceber a resposta para essa questão é um desafio para elas. De forma muito forte, o modelo escolar predomina. Esse desafio colocado pela direção desacomoda os modelos e formas dominantes, mas ainda parece incerto para elas como viver a “arte deles”.

Em um outro dia:

“Começa uma conversa entre Idjane e Michelle sobre "o mural do Brasil" (para a Copa do Mundo), falam sobre fazer catavento *"cortamos papel quadrado, eles molham a mão na tinta, pintam e fazemos a forma"*. Falam também sobre fazer corações com a cor do Brasil. *"Tem que escrever isso Michelle, se não*

escrevermos, não vamos lembrar depois" "Então vamos deixar tudo cortado para semana que vem"

Michelle pra Idjane: *"então, vê se está bom : o mural - colocar bolas coloridas que eles vão fazer, com um gato grande e um título; tem que ter um título, né? Segundo, o mural das fotos, o catavento" " ah, nesse daqui, trabalho do coração com título e catavento envolta". "Vem cá, escrevo chamada ou chamadinha?"*

Idjane sem pestanejar: *"chamadinha, né?"*

(caderno de campo, 25/05/2006)

A chamadinha, o mural com forte intervenção dos adultos, os temas do trabalho conectados com as datas comemorativas e comerciais são práticas da escola de ensino fundamental, que se estendem à creche. Sobre elas, podemos perguntar: em que lugar social o diminutivo constante (*chamadinha*, *rodinha*, *trabalhinho*, etc) colocam a criança? Em que lugar de valor ficam as experiências das crianças se o que ganha visibilidade (no mural) são os produtos conectados aos temas do mundo social mais amplo (dias das mães, copa do mundo, etc)?

Creche é escola? Até que ponto o modelo escolar inspira o cotidiano e as experiências na creche, com crianças de 0 a 3 anos? Nos capítulos 1 e 2 apresentei de modo mais aprofundado diferentes posições teóricas desse debate. Vale recuperar aqui que o desafio principal da atualidade é encontrar e assumir as especificidades de expressão das crianças pequenas, para desenvolver um trabalho que parta delas e não das exigências do ensino/da escola fundamental; ao mesmo tempo que se compreende a continuidade entre creche e escola, espaços de experiência com as crianças, seus corpos, sua linguagem, e diferentes modos de comunicação.

No interior do que é nomeado como “trabalhinho”, as crianças criam movimentos/expressões, afetando-se mutuamente, buscando contato com objetos que estão disponíveis. O foco das crianças está na exploração da tinta na mão, na parede e em pegar a folha. Em diversos momentos do cotidiano, sentidos diferentes são constituídos nas ações de crianças e adultos. Geralmente, as recreadoras estão envolvidas nas situações que confirmam socialmente seus papéis: escrever planejamentos, anotar nas agendas, confeccionar materiais (murais, cartazes – do dia das mães ou da copa do mundo, por exemplo). Trata-se de um trabalho que produz um resultado produtivo visível, semelhante ao que propõem às crianças (colocar tinta dentro dos corações, pintar o boneco e colar papezinhos no mural da copa do mundo). Ao mesmo tempo, as crianças

encontram espaços para experimentarem outros sentidos, com o corpo todo, movimentos, mergulho nos objetos, explorações de si mesmas e do ambiente humano e material no qual estão inseridas.

Adultos e crianças não estão se olhando mutuamente, mas a presença do adulto afeta a criança. Em muitos momentos, eu focalizava as ações dos adultos com a câmera, mas logo encontrava as ações das crianças. Estas ocasiões concretizavam a intenção da pesquisa de dar visibilidade ao bebê, sua comunicabilidade e suas construções de sentido com o corpo. As recreadoras estavam mergulhadas nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, sensíveis à presença das crianças, o que se revelava em olhares de rabo de olho, em falas dirigidas aos bebês. O foco delas era o trabalho, ocupavam-se com os produtos, não com as crianças ou elas mesmas e suas ações. Mas, não havia descaso pelos meninos e meninas que insistiam em se fazer presentes, entrando nas cenas, criando um espaço de diálogo, de troca, o que às vezes acontecia e, outras vezes, não. Isso se expõe nos eventos a seguir:

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



10.1



10.2



10.3



10.4



10.5



10.6



10.7

Acima, percebemos como Elvis se aproxima de Michelle, mostrando interesse tanto pela caixa de lápis, quanto pela presença dela. Michelle está centrada no seu trabalho, ou seja, fazer cartaz para o mural da Copa do Mundo; mas, ao mesmo tempo, olha o menino, comenta sobre sua presença. Elvis desperta a atenção dela, desviando-a do seu foco, provocando-a no sentido de compartilhar a atenção com ele.

No evento abaixo, vemos como Michelle também se afeta com as iniciativas de Beatriz, que penetra com persistência e força na atividade da educadora.

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



11.1



11.2



11.3



11.4



11.5



11.6

Neste dia, a anotação do caderno de campo é a seguinte:

“Chama a minha atenção a Beatriz, sentada em frente ao espelho. Ela começa a chorar, olhando na direção de Michelle que está distante, escrevendo em agendas; também vai tentando tombar-se para frente, como que querendo encostar a barriga no chão para arrastar-se. Michelle diz *"oi Beatriz.... o que foi? Você está querendo vir aqui, né? Estou escrevendo, não dá..."*. Depois de algum tempo, muda de posição e vai sentar ao lado da Beatriz, levando a cesta com agendas e continuando seu trabalho perto da menina (neste momento começo a fotografar). Beatriz começa a escalar Michelle e explorar seu corpo, resoluta e sem choro. Michelle tenta continuar a escrever, permitindo que Beatriz suba nela, vai contorcendo-se, escondendo a caneta. Logo que acaba de escrever, Michelle diz *"acabei"*, pega a menina no colo, olha no olho dela e conversa em tom carinhoso *"você não estava vendo eu escrever, menina..."*” (caderno de campo, 09/05/2006)

Michelle abandona seu corpo à ação de Beatriz – o corpo do adulto é espaço que parece oferecer segurança e desafio prazeroso. Beatriz busca o contato, mesmo que Michelle não esteja falando com ela e com sua atenção concentrada na menina, seu corpo transmite disponibilidade. Nestas circunstâncias, as crianças também experimentam o “estar só” na presença dos adultos. Percebo que apesar de envolvidas em suas tarefas pedagógicas, as recreadoras mantêm algum contato com as crianças, comentam sobre a presença delas, desviam o olhar para elas de vez em quando; o foco no “trabalho pedagógico” não configura um abandono das crianças. No entanto, não parecem considerar como conquista, expressividade, aprendizagem, autonomia estas ações.

Todas as vezes que observaram comigo estas fotos, ficaram desconcertadas e os comentários eram do tipo: “*ela é uma sapeca!*”; “*olha só, fazendo bobagem de novo!*”. A potência comunicativa, a iniciativa das crianças parece que não são colocadas num lugar de valor e de produção; aparecem como “uma gracinha”, ou “uma peraltagem”.

De outro lado, os adultos entram nas cenas que estão sendo vividas pelos bebês, o que gerou a reflexão: como os adultos constroem sentido sobre as atividades corporais das crianças? Como observam e levam em conta o sentido delas?

Na manhã de 02/05/2006, registro no caderno de campo:

“Fico observando a experiência das crianças do lado de fora, no solário. O espaço físico convida à expansão – as crianças tentam subir nos escorregas pelo lado da rampa, passam por baixo deles, mas a relação dos adultos com esse movimento é de dar contornos definidos por eles próprios, levando as crianças para a escada do escorrega, tirando-as de baixo do brinquedo, mesmo quando não há risco nenhum de caírem ou se machucarem. Neste contexto, observo o episódio de interação de Débora, Cristina e Adrian no jacaré em forma de gangorra.”

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



12.1



12.2



12.3



12.4



12.5



12.6

No evento acima, percebemos nos gestos e olhares dos bebês, a concentração no objeto, a exploração da textura, da forma, do equilíbrio e do movimento da gangorra. Percebemos como a ação de um afeta a do outro, convidando à partilha da situação. As crianças afetam-se mutuamente, imitando-se ou uma agindo de modo complementar em relação à outra. Parece que quando o adulto vê a cena, conduz as crianças ao uso tradicional do brinquedo, colocando-

as em cima do balanço (que é somente uma das possibilidades de exploração desse objeto).

Tanto neste tipo de situação, como nos eventos 10 e 11, indago a respeito da oposição ou partilha de sentidos. Ora as crianças se fazem presentes com seus corpos nas ações dos adultos, que não as incorporavam, tornando-se parte da atividade deles; ora os adultos dão novos sentidos às ações e experiências encaminhadas pelas crianças.

A postura ética dos adultos nestas relações, ou como praticam suas ações, é algo que está em jogo na constituição da subjetividade dos bebês, em como eles podem ver suas iniciativas confirmadas, incentivadas, ou negadas e redirecionadas. Em alguns momentos, não intervir, não ajudar a criança a subir na gangorra, neste caso, poderia advir de uma prática refletida, de uma postura ética, no sentido de valorizar o que pode uma criança. Por outro lado, não é possível negar a importância da intervenção, do modelo, tendo em vista a participação da criança no funcionamento cultural do seu grupo social. O cuidado (e a educação) dos bebês na creche envolve este desafio: desenvolver práticas que garantam a transmissão das técnicas corporais (e culturais) sem invadir ou atropelar demasiadamente as iniciativas e re-invenções de sentidos que as crianças dão aos objetos e às relações. Para tal, a observação, a fotografia e o registro emergem como técnicas que favorecem o olhar do adulto, a valorização dos percursos das crianças, a retomada destes percursos, num movimento de reflexão sobre eles.

Segundo Falk (2004)²⁰⁰, na relação com o bebê, na construção de sua autoconfiança e autonomia, é fundamental valorizar atividades variadas iniciadas por ele, ao invés de colocá-lo no lugar de quem recebe sempre soluções prontas. Para a autora, de modo geral, quando o adulto entra na cena da criança, transforma essa cena, substituindo os interesses dela por seus próprios objetivos, também aumentando a dependência da criança. A contramão desse movimento implica em deixar de considerar o bebê como objeto de cuidado, ou como objeto de ensinamento precoce, para considerá-lo como pessoa que tem influência sobre acontecimentos e que estabelece relações, a partir da confiança na sua capacidade de aprendizagem independente da ação iniciadora e modificadora do adulto. Com

²⁰⁰ FALK, Judit. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. São Paulo: JM, 2004.

este intuito, procedimentos como organização de espaços ricos e variados, observação e registro são fundamentais.

De todo modo, parece que o adulto caminha entre a presença necessária, que assegura a confiança da criança no mundo e em si mesma, e o excesso de presença e intervenção, que invade e atropela a experiência do bebê. Por outro lado, há momentos onde as crianças ficam sem nenhum olhar e contorno. Por exemplo, quando os adultos estão envolvidos com banho, antes do almoço, muitos bebês ficam no chão, sozinhos, de fato. Foi possível perceber que os modos de interação entre adultos e crianças ganham as seguintes matizes: controle e comando da ação das crianças por parte dos adultos; a ação das crianças é observada, acompanhada por adultos que fazem outra coisa; complementariedade na ação de crianças e adultos e não olhar dos adultos em relação às crianças. Num mesmo dia, esses diferentes padrões acontecem.

Alguns momentos de interação são iniciados ou modificados pelas crianças, dentro da cadeia de relações delas entre si e delas com os adultos. Nestas ações, percebemos como as crianças afetam a si mesmas e ao entorno, evidenciando seus processos de subjetivação. De dentro dos padrões aprendidos nos contatos e modelos dos adultos, as crianças inventam caminhos, re-inventam sentidos. Os eventos 1 (Encontro de Débora e Kailane: um diálogo sem palavras), 3 (Menina e ponta da estrela), 6 (Débora e Anderson nas cadeiras de alimentação I: resignificando o objeto), 7 (Débora e Anderson nas cadeiras de alimentação II: imitando e transformando a ação do outro) já mostraram essa via da ação e criação das crianças. O ítem a seguir aprofunda as possibilidades de análise sobre estas cenas.

4.5

Iniciativas das crianças: olhar, apontar, imitar, ofertar objetos – pistas para o cuidar numa dimensão ética

O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin enfatiza as possibilidades expressivas e os atos cotidianos como criações estéticas, o que nos permite focalizar o corpo como produção de sentidos, como espaço da potência dos bebês, no seio das relações de poder que os circunscrevem. A interlocução com esse autor, neste momento, é produtiva porque contribui para ressaltar o plano criativo das relações.

Mergulhados nas interações que lhes dão contorno, os bebês criam sentidos expressivos. Como as formas gestuais e corporais das crianças vão sendo significadas nas interações que participam? Como, nestas interações, iniciam contatos? O gesto de apontar, o olhar, os objetos ofertados, os braços que se levantam em direção a pessoas e objetos, as expressões faciais são modos não-verbais que vão sendo vividos socialmente. Geralmente, são interpretados com palavras, limitando-se a um sentido possível (“*esse choro é sono*”; “*está assim manhosa porque ficou no colo no final de semana*”), mas não se esgotam nas palavras possíveis de compreendê-los. É possível perguntar sempre por outras possibilidades de sentido.

Bakhtin (2003)²⁰¹ propõe uma reflexão a respeito da *atitude responsiva* que está envolvida na produção de enunciados. Ouvir, ou melhor, compreender, envolve uma tomada de posição. O autor afirma que “*todo enunciado é um elo numa cadeia discursiva*” (idem, p.289). A produção de linguagem da criança apresenta-se como continuidade de algo que brotou antes, provocando ressonância nas produções posteriores, conectada no coletivo. As palavras isoladas, orações pequenas construídas pela criança que começa a falar ou ações corporais sugerem as questões: como se engajam no elo da cadeia discursiva que compõem?²⁰² Ao quê respondem e em que direção apontam (ou para onde/quem se endereçam)? Como são respondidos?

²⁰¹ BAKHTIN Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

²⁰² É muito comum, no campo da prática educacional e da pesquisa, a referência às primeiras palavras das crianças como “palavras soltas”; como “ainda não constroem frases”, indicando uma posição ideal posterior, da frase complexa, planejadora, materialização do pensamento.

De acordo com Faraco (2003)²⁰³, para Bakhtin, *relações dialógicas*, constituídas nas interações face a face, são *relações de sentido* que se estabelecem entre enunciados referenciados no todo da interação verbal (não apenas em cada evento circunscrito). O contexto, a história, as intenções, a entonação que envolvem as interações são elementos fundamentais na construção do diálogo, de fato, onde a criança é convidada a colocar-se e responder.

Assim, a possibilidade da criação da linguagem e subjetividade não se dá no ponto de partida, na primeira manifestação de cada palavra ou expressão, mas acontece no processo de experiência com o corpo, a palavra e também com os objetos. Bakhtin (2003) afirma que à princípio a criança assimila a palavra do outro, inicialmente as palavras da mãe. Em seguida, essas "palavras alheias" são reelaboradas em "minhas alheias palavras", e, por fim, em minhas palavras, com a perda das aspas, evidenciando a possibilidade criadora. O processo de criação da e na linguagem relaciona-se com a perda das aspas, ou seja, o movimento de tornar próprio o que nasce "colado" nas referências do outro, o que acontece no campo da experiência, da realidade concreta e da vida.

O entendimento da constituição do eu como fruto das relações, a relevância de uma *atitude responsiva*²⁰⁴ (por parte de crianças e adultos em interação), a compreensão do diálogo como formação de elos em uma cadeia discursiva maior do que cada interação face a face são contribuições bakhtinianas importantes na focalização das ações das crianças no cotidiano. O posicionamento do adulto no contato com a posição que ocupa a criança implica numa atitude ética, numa reflexão sobre modos possíveis de ação, um jeito de ser, um modo de *cuidar*²⁰⁵, que envolve não só intervir ou iniciar ações na direção das crianças, mas também agir sobre si, refletir sobre o sentido do seu próprio olhar e emoção, tendo em vista observar os bebês e dar sustentação às suas experiências. Neste percurso, agir com os bebês, na relação com eles, pode abrir espaço para encaminhá-las, oferecer modelos/técnicas ou observar e acompanhar suas ações e iniciativas.

²⁰³ FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.

²⁰⁴ O conceito de *atitude responsiva ou responsividade* foi enunciado na Introdução da tese.

²⁰⁵ Aqui há ressonância entre a perspectiva da responsividade bakhtiniana e o cuidado num dimensão ética, de atenção a si e ao outro, estudado por Foucault.

Nesta pesquisa, o foco nos bebês e no que eles iniciam despertou a atenção para o olhar como apoio da experiência com o mundo e com eles mesmos (como já foi mostrado no Evento 2). Parece que ao ver o outro o bebê se vê; no outro ele confirma a si mesmo. Isso ficava presente nas trocas de olhares deles entre si, no movimento de me olhar com expressão de estranhamento, na busca do olhar das recreadoras ao tentarem andar, oferecer objetos, iniciar contatos.

A minha situação de pesquisadora, hóspede no contexto do berçário, estranha e familiar ao mesmo tempo, suscitava curiosidade, estranhamento e busca de cumplicidade, em vários momentos. A forma através da qual eu respondia às crianças e dava continuidade aos nossos contatos, criava uma história entre nós, mediada especialmente pelos olhares, mas também por sorrisos, vocalizações e expressões faciais.

“Quando entro na sala do berçário, uma menina, de dentro do berço sacode o pescoço para mim. Eu repito o que ela faz, imitando-a, e ela intensifica o movimento. Está em pé, segurando a madeira do berço, olha-me com muita força. Os olhares na minha direção sempre oscilam entre estranhamento e curiosidade/interesse/acolhida.

Chama a minha atenção também os choros de dentro do berço. O almoço é uma hora de muitos choros, de vários tons, alguns mais próximos ao balbúcio, outros mais fortes. Eu vou falando, significando as manifestações. Observo que quando falo algo olhando para uma criança que chora ou resmunga, há uma resposta, a intensificação do choro ou a interrupção dele (mesmo que por pouco tempo). Se interrompo o contato, desviando o olhar para outra coisa, virando-me para o meu caderno, ou algo assim, o choro e reclamação fortes voltam. A troca e a interação sustentam-se no olhar.”

(caderno de campo, 28/03/2006)

“De repente, uma das meninas, bem pequena, é colocada pela Leila em sua frente, ao alcance de seus braços, sendo incentivada a andar em sua direção. Sustentada pelo olhar da educadora, ela dá seus primeiros passos. É comemorada por todos (*"ehehe Kailane, viva!!!"*). Leila coloca-a de novo para vir na sua direção, mas a menina olha para mim, ao invés de olhar para a educadora e, então, não se move do lugar, titubeia e senta no chão, não continua. A mesma coisa acontece com o Paulo. O andar se ampara no olhar que revela o vínculo já construído, "carregado" de história. O meu olhar não traz a mesma sustentação... O meu olhar desvia”

(caderno de campo, 28/03/2006)

A experiência de si que o olhar permite é a da confiança. O mergulho nas possibilidades das coisas e no chamamento do mundo é conduzido e possibilitado pelo olhar que, muitas vezes, vai do objeto para o adulto e deste para o objeto,

quando a criança está indo em direção ao novo. É como se o movimento estivesse amparado no olhar.

Muitas vezes, eu percebia que o olho era o primeiro a chegar numa experiência exterior que interessava ou que convidava (seja um objeto perto, seja uma cena distante). Se a criança não se sentia confiante, buscava o adulto com o olhar. Se o ambiente fazia com que se sentisse segura, depois do olho, seguia-se a ação corporal (tocar, movimentar-se em direção ao que chamava).

Por outro lado, também pela via do olhar era possível perceber quando e como as crianças desviavam-se de si mesmas e de seus campos de interesse. O olhar ia de um objeto ao outro, atraído pela voz do adulto, quando essa voz dominava o ambiente. As crianças estavam mergulhadas num objeto, os seus olhos pareciam atravessá-lo profundamente e eram retiradas desse lugar pelo adulto que chamava, apontando algo, encaminhando-as em outra direção (como percebemos no Evento 12). Isso faz parte da dinâmica social, mas seria importante refletir sobre a intensidade dessa retirada da criança de si.

Perceber o olhar dos bebês significa perceber onde estão situados, no movimento de desenvolver com eles responsividade. Os adultos acompanham o olhar dos bebês? Ou dirigem o olhar deles em outras direções na maior parte do tempo?

Junto com o olhar, o contato físico buscado pela criança é mais uma forma de fazer-se presente e buscar a relação. É importante notar quando a própria criança busca o contato (como ocorre nos eventos 10 e 11, especialmente) e quando ele é iniciativa do adulto. É muito forte a demanda por colo e contato físico (as crianças sobem pelas pernas dos adultos, encostam, buscam o olhar e o contato corporal também). Trata-se de uma experiência de confirmação e acolhida, alimento para diálogos mediados pelo corpo e para explorações posteriores. Muitas vezes, depois de um colo e uma fala afetuosa do adulto, a criança colocava-se (ou era colocada) no chão e retomava a exploração de objetos, espaços e outros contatos.

Num outro prisma, o colo traz à tona situações de ambigüidade na relação dos adultos com as crianças. Em várias ocasiões, as recriadoras repetiam: *“depois do final de semana, eles só querem colo”*; *“ih teve o carnaval, agora eles só querem colo”*; *“quer ficar só no colo”*; *“o negócio dele é colo; não pode dar confiança”* (olhando para um bebê que chora). O colo é visto como uma

experiência de casa, do cuidado familiar, algo quase que “proibido” na creche. Colo parece sinônimo de proteção e preservação, que as recreadoras recriminavam em si mesmas, como foi exposto anteriormente. Também, a demanda das crianças é localizada como “carência”. De todo modo, no dia a dia, elas davam colos em vários momentos. A partir desta situação, eu formulava algumas questões para pesquisa: colo é espaço familiar? Como viver o colo no âmbito do cuidado coletivo? Carência ou busca de alimento afetivo, confirmação de si, para apoiar a exploração do mundo? Outras situações do campo ajudavam a lidar com essas perguntas, à medida que eu percebia a prática do colo compartilhado, e do colo individualizado como possibilidades do afeto e do acolhimento do corpo e da emoção no cotidiano. Muitas vezes, como vemos nas cenas 29 e 30 de modo particular, o corpo do adulto dá colo e abrigo, ao mesmo tempo em que o seu olhar está focalizado em outras direções.

Várias foram as modalidades de colo observadas na creche:

Colos:



28



29



30



31



32

Essas fotos também revelam os sentidos que o choro ganha no coletivo da creche. O choro significa para as recriadoras sono, fome ou "manha", sendo focalizado como reação ao final de semana e feriado quando *"a mãe fica com ele no colo o tempo todo"*²⁰⁶. Assim que as crianças choram, uma técnica é acionada para aplacar o choro: colocar no berço, botar pra dormir, dar um objeto. Os adultos parecem ter certeza de que sabem o porquê a criança está chorando. As crianças experimentam que chorar é algo "errado", inadequado. Muitas vezes choram para obter um olhar. Ou seja, a técnica funciona e produz situações onde o choro aciona o adulto. Algumas vezes eu percebia uma criança choramingando no chão, e olhando para a direção do adulto. Quando elas se dirigiam para o bebê e perguntavam "o que houve?", era comum que o choro findasse. A expressão de atenção do adulto era suficiente para dar continuidade ao contato.

Aconteciam iniciativas de diálogo com a criança, no sentido da busca de possíveis motivos para o choro. Mas, de outro modo, era presente o movimento de "deixar chorar", conversando com a criança de longe, o que acabava fazendo com que ela descobrisse um caminho para reorganizar seus interesses e emoções.

Mauss (1979)²⁰⁷ estuda o choro como fenômeno social. De acordo com o autor, várias expressões orais de sentimentos não são fenômenos exclusivamente psicológicos, mas manifestações sociais, marcadas por expressões não-espontâneas, e, de certa maneira, obrigatórias. Essa reflexão permite-nos pensar sobre a constituição de momentos de choro coletivo que se reiteram no cotidiano da creche: a hora de comer, por exemplo. Parece que o choro oscila entre forma de

²⁰⁶ Vale notar que há também o choro como expressão de dor e desconforto físico mais agudo que, em geral, no contexto da creche, era logo percebido como tal.

²⁰⁷ MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso (org) *Mauss*. São Paulo: Ática, 1979.

diálogo com o adulto e forma social de expressão de sentimento que ganha valor no contexto social ali presente. Quando o choro é respondido com um olhar ou com um toque, por exemplo, em geral, ele cessa. Quando não é respondido, fica mais forte, e, muitas vezes, contagia outros bebês, provocando uma situação de choro coletivo, intensa e que causa aflição nos adultos, muitas vezes. Uma provocação que o choro traz é a possibilidade de entendê-lo como modo de comunicação, mais do que como algo inadequado, que aponta para um “problema” ou uma falta (falta da mãe, sono, fome, etc).

Num outro prisma, apontar, imitar e ofertar objetos são algumas das iniciativas das crianças observadas neste estudo, que mostram como se inscrevem na cultura, como experimentam com seus atos corporais possibilidades relacionais, buscando modelos e re-inventando-os com suas ações. A imitação se torna uma qualidade importante das iniciativas das próprias crianças. Trata-se do ato de significar os acontecimentos sociais. É apropriação de um modo de funcionamento social.

Mauss (1974b)²⁰⁸ afirma que na imitação o ato impõe-se de fora, no sentido de que as crianças escolhem imitar aquilo que tem prestígio, valor social e interesse para elas. Isto foi o que ocorreu no Evento 6, quando a cadeira de alimentação é re-significada por Débora, tornando-se espaço de esconderijo e ela é imitada por Anderson, que, por sua vez, é imitado por outra menina. A imitação ocorreu porque o ato de esconder-se atrás da cadeira mobilizou a atenção, interessou, desafiando as crianças.

Neste sentido, a imitação enseja a criação. O ato de imitar ao mesmo tempo em que se apóia no outro, revela a potência criadora de quem imita. Coloca-se como ato responsivo, comprometido com o outro, mas deslocando-se dele, no sentido do novo.

De qualquer forma, a imitação se apresenta como expansão da criança, exploração de possibilidades que brotam no contato com o outro e afetam quem imita²⁰⁹. Vários eventos de imitação entre as crianças foram percebidos,

²⁰⁸ MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas In: _____ . *Sociologia e Antropologia*. Vol II. São Paulo, EDUSP, 1974b.

²⁰⁹ No campo da Psicologia histórico-cultural, Vigotski (1989) propõe que a criança só imita aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Por iniciativa própria, não imita qualquer ato, em qualquer tempo. A imitação revela o que ela já *pode fazer*, sua potência, no contato com o outro.

revelando-se como formas de diálogo, ato responsivo, contato, ampliação de sentidos de cada uma sobre os objetos e sobre as relações, como no evento abaixo.

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



13.1



13.2



13.3



13.4

Neste evento, esconder e procurar o objeto dentro do lenço são ações iniciadas por João Vítor que logo é imitado pelo colega que, também, transforma o movimento em esconder-se para ser achado atrás do lenço. As crianças respondem-se mutuamente, encadeiam trocas como essa, em vários momentos do dia a dia.

Do mesmo modo, apontar e ofertar objetos são modos de afetar o outro e convocar a uma resposta. Em muitos momentos, os gestos, olhares, trocas de objetos apareciam como formas de contato e comunicação entre as crianças e delas com os adultos; algumas vezes eram nomeados e reconhecidos como modos de expressão e linguagem das crianças, outras vezes, permaneciam invisíveis, não notados. Além disso, vocalizações, choros, busca de articular sons na presença do outro indicavam a intensa atividade social e a crescente participação ativa das

crianças como parceiras ativas de relacionamentos com os pares e com os adultos.²¹⁰

“Paulo está no avião de plástico, pendurado no solário. Às vezes, alguém fala com ele, às vezes ele fica lá observando o movimento em volta... de repente, Leila vai para a sala do BII (pela porta que dá acesso a esta sala no solário) e ele começa a apontar, tombar o corpo e vocalizar na direção dela. Michelle "traduz" , dizendo "*Leila, o Paulo está te chamando*" "*Leila, Leila*", ele está dizendo (e parecia que dizia isso mesmo). O menino falava e Michelle repetia, imitando-o "*Leila, Leila*" (caderno de campo 11/04/2006)

“Ao entrarem na sala, as crianças vão sendo colocadas ou nas cadeiras grandes de alimentação ou nos bebês conforto.

Na cadeira de comer, Leila fala com Kailane em tom interrogativo "*tomou banho?*"; imediatamente, a menina aponta para o lado de fora e Leila responde "*isso, foi lá fora mesmo*" e a menina continua apontando e vocalizando como se estivesse contando o que aconteceu. De fato, o movimento de apontar, quando nomeado, fortalece o sentido que o adulto acaba dando à ação da criança, fortalecendo a comunicação também.

Focadas nesta cena, as recriadoras começam a falar sobre a conversa das crianças com gestos. Idjane conta que Michelle brigou com Luis e ele foi até onde ela estava para "contar" o ocorrido.” (caderno de campo 02/05/2006)

“Paulo pega as canetinhas e desloca-se andando até o lixo, joga uma lá dentro, depois joga outra na piscina de bolas. Vai até a porta que dá acesso ao solário e começa a vocalizar, como que chamando alguém lá fora (a porta está aberta, deixando passar ar e claridade, mas há uma grade impedindo a passagem das crianças). De longe Idjane chama "Paulo!!! Paulo!!!" Ela fala e ele repete o som, no mesmo tom, olhando lá pra fora, como que chamando alguém também.”

(caderno de campo 01/06/2006)

A oferta de objetos também é um comportamento que vai do movimento casual, não deliberado à constituição de um padrão de troca e modo de expressão cultural entre as crianças e delas com os adultos. No Evento 1, o encontro e Débora e Kailane mostra essa possibilidade. Kailane oferece a Débora o móbile, como forma de contato e comunicação.

Pesquisadores do contexto das creches na Itália afirmam que as atividades sociais das crianças se integram com as relacionadas ao mundo dos objetos. O oferecimento ou troca de objetos representa uma das primeiras formas de

²¹⁰ No campo da Psicologia histórico-cultural, Vigotski (1989) estuda o gesto de apontar como emblemático na transformação do movimento espontâneo de pegar algo em comportamento cultural, dirigido para o outro, o apontar. Além disso, propõe que gestos e movimentos corporais manifestam o pensamento pré-verbal na criança pequena, assim como balbucios e vocalizações expõem a manifestação da linguagem pré-intelectual. Assim, afirma a produção de linguagem e a sociabilidade nas crianças, desde bem pequenas.

integração entre comportamento social e ação motora. A elaboração cognitiva que as crianças realizam no contato com os objetos não se separa da expressão da sociabilidade em relação às outras crianças que a mediação dos objetos suscita. Atividades imitativas e complementares com objetos, ou seja, repetir a ação do outro e dar/receber objetos compõem situações importantes na formação cognitiva e social das crianças (Bondioli e Mantovani, 2004)²¹¹.

Esses atos podem ser compreendidos como atos de criação e iniciativa das crianças porque nascem do social mais amplo, mas vão além dele, marcando a presença da singularidade das crianças, de como elas afetam o entorno.

À medida que faz parte do repertório das recreadoras olhar o bebê, conversar com ele, responder seus olhares e gestos comunicativos, podemos ver também nas crianças iniciativas comunicativas, desde muito cedo. Elas se experimentam no lugar de iniciadoras de comunicações. É comum que as crianças ofertem objetos e que apontem para coisas. Trata-se de formas de construção da relação social, mediadas pelos objetos. O ato de dar e receber, que envolve aceitar e ser aceito, torna-se mais importante do que o objeto em si mesmo, por exemplo.

Mauss (1974b)²¹², ao investigar diferentes funções da dádiva em várias regiões do mundo, entende a constituição da vida social como um constante dar e receber. O autor analisa várias formas e conteúdos da dádiva nas sociedades que investiga. Mas, de acordo com o comentário de Lanna (2000), o fio condutor do ensaio é a noção de aliança, envolvendo não só presentes, mas também visitas, festas, comunhões, heranças, e várias outras “prestações”. Trocar é “mesclar almas”, permitindo comunicação, inter-subjetividade e sociabilidade. Dar algo é dar um pouco de si e quando recebemos, recebemos o outro e não só o “presente”. A dádiva produz aliança entre quem dá e quem recebe, aproximando os dois lados, tornando-os semelhantes. Quem recebe o visitante, faz-se anfitrião, mas também cria a possibilidade de ser hóspede daquele que, no momento, é seu hóspede.

Em muitos momentos da observação, especialmente quando eu chegava, diversos objetos eram ofertados pelas crianças. Nestas ofertas, eu me sentia convidada a retribuir com olhares e gestos. As crianças ofereciam um pouco de si mesmas, recebendo-me neste contato. Numa das manhãs, quando cheguei e sentei

²¹¹ BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs). *Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

²¹² O ensaio foi publicado originalmente em 1923-24. Este estudo trabalha com a tradução de 1974.

no chão do solário onde brincavam com as recreadoras, logo veio uma criança pequenina na minha direção com um banquinho na mão para eu sentar. Ela rompia com minha pretensa invisibilidade, à medida que me colocava como parceira de possíveis trocas.

Entendo que essas atitudes revelam uma iniciativa comunicacional. Se eu acolhia a oferta e respondia à iniciativa, elas davam continuidade ao contato, evidenciando responsividade e capacidade de sustentar interações. Nossa troca de objetos tornava-se um ritual, através do qual elas me acolhiam e eu as confirmava.

Para Mauss (1974b), a dádiva é simultaneamente espontânea e obrigatória. Não existe dádiva sem expectativa de retribuição. Lanna (2000) afirma que o estudo da dádiva permitiria a superação de dualidades profundas do pensamento ocidental, entre espontaneidade e obrigatoriedade, interesse e altruísmo, dentre outras.

Nesta pesquisa, ficou claro que isto começa a ocorrer desde muito cedo entre os bebês, quando trocam objetos entre si, quando recebem dos adultos objetos, quando ofertam objetos aos adultos. Trata-se de ritual que estabelece pontes, alianças e possibilidade de experimentarem-se ativamente nos contatos.

A reflexão das recreadoras acerca desta face criadora das crianças talvez possa re-encaminhar o trabalho delas no sentido do encontro com o que podem as crianças, mais do que com o que já está previamente estabelecidos para que elas possam alcançar. Nesta linha, o cuidado na creche é re-significado na medida em que é reconhecido, sobretudo, como um trabalho das recreadoras sobre si mesmas, sobre seus sentidos, sobre os porquês do que realizam. Alguns depoimentos delas, no Centro de Estudos, onde discutimos trechos do meu caderno de campo lançam luz sobre esse caminho. Neste encontro, elas diziam que se incomodaram quando leram e se deram conta do intenso caráter disciplinar e modelador das práticas. Então, começaram a ensaiar outros olhares, outras vias de trabalho, outras formas de fazer o cotidiano acontecer.

Uma das recreadoras do Berçário II: “eu falei *‘hoje eu não vou fazer os trabalhinhos de mesa, vou brincar de bola na sala mesmo.’* E foi muito bom! Joguei para lá, joguei para cá e passei quase a tarde toda brincando de bola. Para mim foi muito, assim... eu me diverti. Porque caí na brincadeira também, joguei na cabeça de um, joguei para o outro e aí foi bom. As crianças inventaram um túnel para as bolas debaixo da mesa. Eu achei que foi bem.”

Recreadora do Berçário I: “a gente põe os bebês pequenininhos no bebê conforto para balançar para dormir e uma maiorzinha já está balançando, imitando a gente. Ela chega perto do bebê conforto onde tem um bebê ela já vai e balança, igual a gente faz. Quer dizer, está se sentindo importante... É bom ver isso.”

Recreadora do Maternal I: “nós estávamos ali no quintal e eles estavam correndo e estavam pulando assim, aí eu falei assim: *‘ah! Vou inventar uma música aqui agora para ver se dá certo.’* Ai eu comecei a cantar: *‘eu quero ver você pular!!! Pula, pula!’* E na mesma hora, eles estavam todos dispersos, e começaram a fazer exatamente o que eu estava falando. Depois, eu cantei pular, correr, sentar, botar as mãos para cima, e para baixo. Aí a Márcia, recreadora da tarde, no outro dia me disse: *‘Priscila, a Iasmin [uma das crianças] todo dia só canta o pula, pula, não estou entendendo que pula, pula é esse’.* Ela gravou...foi uma brincadeira. Para mim aquilo dali foi uma brincadeira que eu fiz no quintal. E é direto, se a gente está no quintal ela começa a cantar, e eles vão junto com ela e já inventam outros movimentos. Não foi nenhuma coisa forçada, foi uma brincadeira e na brincadeira ela aprendeu a música e puxa toda a turma para brincar com a música que a gente cantou um dia.”

Tanto o momento do Centro de Estudos, quanto as entrevistas foram momentos tensos. O tom avaliativo do trabalho delas pairava no ar. Para desequilibrar esse possível sentido da minha pesquisa, foi preciso criar um clima de confiança, repetir muitas vezes o quanto estávamos aprendendo juntas, modificando nossos modos de fazer educação, ver o que podem e no quê estão se transformando as crianças. O foco nas crianças, o encantamento com suas possibilidades expressivas criava cumplicidade entre nós, um terreno comum que possibilitava a troca e a mudança.

Enfim, considerar a qualidade ética do cuidado, para além do atendimento às necessidades básicas das crianças (muito importante também no cotidiano) implica em que as recreadoras possam envolver-se num trabalho sobre si mesmas, que coloque em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças. Isso se desdobra na reflexão acerca do intervencionismo, da disciplinarização e do controle muito presentes nas suas ações, como mostrou a pesquisa. Portanto, desdobra-se na possibilidade de considerarem formas alternativas das crianças se relacionarem entre si e com o entorno, a potência das crianças, o que podem, para além do instituído. Nesta pesquisa, esse movimento em direção aos bebês, favorecido pela fotografia, mostrou o quanto e como as imitações, ofertas e trocas de objetos, olhares e gestos comunicativos deslocam os bebês do lugar da necessidade, carência e dependência absoluta, para um lugar de força, iniciativa e comunicabilidade.