

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VAMOS FALAR DE BEBÊS?  
DO LEGAL À REALIDADE.**

Marineli Xavier

**Ijuí, RS, Brasil  
2016.**

**VAMOS FALAR DE BEBÊS? DO LEGAL À REALIDADE.**

**Marineli Xavier**

**Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de  
Santa Maria.**

**Orientador: Prof Dra. Aruna Noal Correa**

**Ijuí,RS,Brasil  
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
monografia**

**VAMOS FALAR DE BEBÊS? DO LEGAL À REALIDADE.**

**Elaborada por:  
Marineli Xavier**

**Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
Especialista em Docência na educação Infantil**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Aruna Noal Correa  
(Presidente/ Orientadora)**

---

**Ana Carla Hollweg Powaczuk**

---

**Kelly Werle**

## RESUMO

A monografia intitulada “Vamos falar de bebês? do legal á realidade”, escrita por Marineli Xavier, orientada pela professora Doutora Aruna Noal Correa, elaborada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria, aborda a questão do lugar que o bebê ocupa na vida coletiva da escola de educação Infantil. Os argumentos foram organizados e constituídos a partir de uma pesquisa com viés etnográfico em uma turma de berçário de uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino na cidade de Ijuí/RS. Objetivou-se verificar qual é o lugar que os bebês ocupam, analisando com que “olhos pedagógicos” essa faixa etária é vista quando é pensada a proposta político pedagógica da escola e conhecer as concepções de bebê incorporadas pelas professoras de berçário da escola. Levando em conta que no decorrer da pesquisa assumi o cargo de coordenadora pedagógica da instituição, procuro fazer um paralelo de como o fazer pedagógico com essa faixa etária se dava enquanto professora de berçário e como está sendo reestruturada a partir das reflexões e discussões propostas para e com as professoras da instituição. A pesquisa evidenciou que muitos avanços já ocorreram, que se passou de um currículo no qual os bebês eram meros coadjuvantes, na qual havia uma rotina engessada, para um momento de transformação, das ações cotidianas e das concepções dos adultos; contudo os bebês só ocuparão este espaço de vida coletiva com trabalho em equipe, planejamento, discussões e adequações.

Palavras-chaves: Educação infantil. Bebê. Infância. Currículo

## ABSTRACT

The monograph entitled "Let's talk about babies? From a statutory reality" written by Marineli Xavier, directed by teacher Dr. Aruna Noal Correa, developed in the Specialization Course in Teaching in Early Childhood Education at the Federal University of Santa Maria, addresses the issue of the place that the baby occupies in the school of collective life Children's education. The arguments were organized and formed from a survey of ethnographic bias in a nursery class in a Preschool teaching municipal network in the city of Ijuí / RS. This study aimed to find what is the place that babies take, analyzing that "educational eyes" this age group is seen when it is thought the pedagogical political proposal of the school and know the baby concepts incorporated by the school nursery teachers. Taking into account that during the research took over as educational coordinator of the institution, I try to make a comparison of how the pedagogical with this age was given as a nursery teacher and how it is being restructured from the reflections and discussions proposals and with the teachers of the institution. The research showed that many advances have occurred, which has a curriculum in which babies were mere adjuncts, in which there was a plaster routine for a moment of transformation, of daily actions and conceptions of adults; But only babies will occupy this space of collective life with teamwork, planning, discussions and adjustments.

Keywords: Early childhood education. Drink. Childhood. Curriculum

## SUMÁRIO

### Sumário

1.DA INFÂNCIA DE TEMPOS ATRÁS À INFÂNCIA DOS DIAS DE HOJE. QUAL O LUGAR DOS BEBÊS NESSE CONTEXTO? .....	7
1.1. Definições metodológicas.....	11
2. ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA: ENTRELACAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES .....	13
3. O CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA: INQUIETAÇÃO INICIAL.....	17
4. MAS E AFINAL... ONDE ESTÃO OS BEBÊS DENTRO DA ESCOLA?.....	24
4.1. E a sala do berçário?.....	36
5. O LUGAR QUE OS BEBÊS VEM CONQUISTANDO: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
6. REFERÊNCIAS.....	43

## 1. DA INFÂNCIA DE TEMPOS ATRÁS À INFÂNCIA DOS DIAS DE HOJE. QUAL O LUGAR DOS BEBÊS NESSE CONTEXTO?

*Toda criança deve apanhar  
Laranja na laranjeira  
E manga na mangueira*

*Toda criança deve tomar  
Banho de cachoeira  
E chuva na moleira*

*Toda criança deve comer  
Cocada rapadura  
E queijo com goiabada*

*Toda criança deve beijar  
Ganhar beijo e abraçar  
Quando chorar*

*Nada  
Mais  
A declarar.  
(Mario Poeta)*

Ao apresentar este trabalho de monografia conto dois lados de uma mesma história. O primeiro diz respeito a minha trajetória enquanto pessoa, professora, educadora e pesquisadora. O segundo é permeado pela caminhada, reorganização e mudanças que começaram a acontecer na escola em que atuo e que me fizeram pensar e agir, ações que me inquietaram enquanto educadora no decorrer de minha atuação profissional, culminando com o processo reflexivo e formativo durante a efetivação do curso de Especialização.

A presente pesquisa teve início no momento em que fui convidada a escrever sobre minhas memórias, sobre a minha constituição pessoal e profissional, durante o curso. Experiências que se iniciaram em minha infância, na qual as crianças ainda podiam brincar livremente no meio da rua até altas horas da noite. Uma época em que podíamos subir em árvores e apanhar seus frutos, podíamos nos sujar nas poças de lama que se formavam após uma chuva. Infância esta, com a vivência do banho de chuva nas tardes quentes de verão. Banho que traz memórias de deitar na beira da rua, enquanto a água da chuva corria, e ficar curtindo a água escorrer por todo o corpo.

Um brincar que acontecia na rua, no pega-pega, esconde-esconde, no caminho para a escola, nos espaços livre e terrenos baldios que circundavam nossas casas. Uma brincadeira que só tinha fim ao som de um grito da mãe ou

um assovio do pai (sim, assovio mesmo), e era assim que atendíamos ao chamado para voltarmos para casa.

Nesse sentido, na presente pesquisa, reflito sobre como tudo é diferente hoje em dia, as crianças não saem mais para as ruas e, simplesmente, deixaram de caminhar por elas. Justifica-se, também, com situação vivenciada com uma aluna de 5 anos de idade, após um passeio feito ao supermercado próximo a escola. Ao retornarmos, conversamos sobre o que foi mais significativo para eles e, dentre tantos elementos, uma menina comentou que tinha gostado de ir ao mercado caminhando, pois sempre ia de carro, mas nunca a pé. O que remete para o quanto a modernidade nos privou de coisas tão simples e tão “saborosas” de serem vividas nas infâncias (POSTMAN, 1999).

Lembrar de uma infância, vivida da maneira que vivi, nos mostra o quanto evoluímos, o quanto a modernidade deixou nossas vidas mais fáceis de serem vividas, mesmo que de um certo ponto de vista. Houveram ganhos, mas também houveram muitas perdas, e foram essas perdas que me fizeram buscar ampliar conhecimentos para argumentar com outros profissionais que estão nas escolas de educação infantil de meu município, que acreditam que, na mesma, deve acontecer a escolarização das crianças.

Isso se deve, em parte, em função de a história da Educação Infantil no Brasil ser muito recente (GOBATTO, 2011), e a presença de um professor com crianças tão pequenas ainda estar em construção. Acrescenta-se a isto, a formação no magistério e graduação, da maioria das educadoras, que não contemplaram as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas (de acordo com a organização oferecida pela segunda versão da Base Nacional Comum Curricular) na vida coletiva.

Um segundo aspecto, relacionado a situação problema ao qual a presente pesquisa está conectada, diz respeito a minha formação profissional, pois se deu, quase que exclusivamente, a partir de estudos acerca das crianças de quatro anos em diante, portanto, sobre bebês quase nada além das vertentes dos estudos do desenvolvimento humano.



Neste sentido, comecei a perceber a falta de profundidade de minha formação profissional inicial ao ingressar em concurso para docência na educação infantil no município de Ijuí/RS e, de fato, conhecer a realidade sobre o trabalho com crianças de tão pouca idade. Em função, dentre outros fatores, do ato de cuidar ter sido pouco discutido no processo de formação profissional das educadoras que ali se encontram, entre as crianças, ou seja, o ato da troca de fraldas, alimentação e todos os cuidados que estão intimamente ligados à educação infantil começaram a tomar forma e, foi a partir de então, que percebi que ser professora de Educação Infantil era muito mais do que “ensinar”.

O que fez emergir questionamentos, mais específicos, a respeito dos bebês, que ainda não falam, não caminham e que precisam do olhar constante do adulto e que nunca foram abordados durante as disciplinas do ensino superior. Diante desta precariedade formativa, Faria (2007, p. 11) nos instiga a pensar sobre o curso de pedagogia e esta formação mais pormenorizada das infâncias ao levantar alguns questionamentos, tais como:

O que aprendemos nos cursos de pedagogia para poder trabalhar com crianças que ainda não falam, ainda não andam, ainda não lêem nem escrevem com as letras? (...) como constroem saberes entre elas?(...) na verdade temos uma profissão que está sendo inventada: a docência na educação infantil [...].

Essa profissão, sem dúvida, vem sendo discutida a nível nacional e constituindo-se cotidianamente. Começou a ser pensada a partir do momento em que a creche abandonou a centralidade da característica de assistencialismo, na qual tinha uma proposta meramente de cuidados, passando a fazer parte da educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em 1996 (BRASIL, 1996).

A LDBEN (1996) passou a organizar os níveis escolares, inserindo a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, definindo que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

Dessa forma, busco focar, não somente na concepção incorporada a educação infantil mais recentemente, nem mesmo na falta de olhar, por parte dos cursos de formação inicial, em relação as crianças entre 0 a 3 anos de idade. Mas, instigada pelos debates no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, pela Universidade Federal de Santa Maria, procurei novos fios que me auxiliaram a tecer a rede desta escrita.

Acredito ser necessário observar como os diferentes discursos constituem o lugar que os bebês ocupam na escola de educação infantil. Não me detenho na questão da presença ou acesso dos bebês nas escolas de educação infantil (garantidas por lei, como sendo um direito da criança), mas procuro centrar o foco e o olhar nas concepções que regem, atualmente, as práticas docentes no berçário, pois, não raras vezes, as mesmas partem do entendimento de que os bebês são muito pequenos e/ou considerados imaturos. Segundo Barbosa (2010),

Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram subsumidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas. Afinal até hoje as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia educacional privilegiaram a educação das crianças maiores (BARBOSA, 2010, p. 01).

Desta forma, é possível compreender que todos os momentos vividos pela criança são educativos, na medida em que ela está constantemente construindo conhecimentos, através da sua interação com o meio que a rodeia. Dessa forma, as dimensões do cuidado relativo à alimentação, ao sono, à higiene, à saúde... são também educativas, portanto, pedagógicas.

Durante o primeiro ano de vida, o bebê depende diretamente dos adultos ao seu redor. E, para obter a satisfação de suas necessidades, ele se comunica especialmente através de suas reações emocionais. Sendo assim, considera-se que através do toque, da fala, da carícia, é que o vínculo entre ambos se estabelece, o que é determinante para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2009a).

Partindo deste pressuposto pretendo, como objetivo central desta pesquisa, descobrir qual é o lugar que os bebês ocupam em uma escola de educação infantil do município de Ijuí/RS. Complementarmente, objetiva-se verificar com que “olhos pedagógicos” essa faixa etária é vista quando é pensada a proposta político-pedagógica da escola, objetiva-se, também, conhecer as concepções de bebê incorporadas pelas professoras de berçário da escola. E, ainda, identificar o lugar dos bebês nos documentos legais vigentes, dentre eles, na Proposta Pedagógica da escola, SMED e legislação nacional.

### **1.1 Definições metodológicas**

Diante de tal constatação, metodologicamente optou-se por apresentar uma pesquisa de cunho qualitativo (MINAYO, 2012), na modalidade de pesquisa-ação (TRIPP, 2005) realizada em uma turma de berçário I num contexto de uma Escola Municipal Infantil do município de Ijuí/RS, que atende, atualmente cerca de 80 crianças de zero a três anos, divididas em quatro turmas. Falarei especificamente da turma do berçário I que atende dezesseis crianças, dentre elas, oito permanecem na instituição em turno integral, quatro no turno matutino e os outros quatro bebês permanecem no turno vespertino.

Dentre os colaboradores da pesquisa, há quatro profissionais que atuam nessa turma, sendo duas no turno da manhã (uma professora e uma auxiliar) e duas que atuam no turno da tarde (uma professora e uma auxiliar). As duas professoras são graduadas em Pedagogia e as auxiliares possuem ensino médio completo.

No que se relaciona a identificação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como da escola, espaço no qual acontecem as observações, ambos serão mantidos no anonimato em função das prioridades da pesquisa e por questões éticas firmadas com o Termo de Consentimento previsto e assinado durante a fase inicial da mesma. No total, participaram da pesquisa 04 professoras, respondentes de questionário distribuído para a coleta das concepções das mesmas sobre a atuação profissional junto aos bebês. As professoras foram identificadas enquanto professora A, professora B, professora C e professora D.

Para a produção dos dados foram utilizados os diários (XAVIER, 2011) da pesquisadora enquanto fui professora da turma de berçário da escola. Como também os diários das professoras que estão atuando na turma de berçário atualmente. Foram realizadas, também, observações diretas junto a turma de berçário I da escola em questão, os diários de observação gerados e, em segundo momento, distribuído um questionário com quatro eixos de reflexão, dentre eles: a formação acadêmica (com foco nos bebês), suas concepções em relação aos momentos de cuidado (alimentação, sono, higiene, acolhida e despedida); angústias e reações das professoras ao serem desafiadas a assumir uma turma de berçário, e sobre o que o Projeto Político Pedagógico da escola referenda sobre os bebês.

Ainda, justifica-se, pois essa escrita partiu de reflexões tecidas a partir da minha trajetória enquanto professora de berçário por dois anos, na trajetória da própria escola em relação a este tema, inseridas e contextualizadas pelo fato de ter assumido o cargo de coordenadora pedagógica da instituição, durante o processo formativo no curso de Especialização, bem como, da efetivação de plano de ação diretamente conectado a temática da pesquisa.

Destaca-se que as análises foram construídas concomitante a coleta dos dados, justamente pela inserção enquanto pesquisadora e coordenadora pedagógica da instituição. Processo que se estabeleceu, um em decorrência do outro, e que possibilitou interferir diretamente nos encontros formativos semanais com as adultas da escola.

Assim, para melhor compreensão da organização da pesquisa, a mesma foi dividida em uma revisão da literatura entrelaçado ao contexto da escola, procurando elucidar as possibilidades de espaços para os bebês dentro das dimensões da escola, e da sala de Berçário I, base para a presente investigação, e, ao final, busco indicar o lugar que os bebês vem conquistando nesta instituição. Destaca-se que a pesquisa foi constituída tal como foi efetivada e idealizada enquanto plano de ação junto ao curso, aos poucos, durante o presente ano, junto às professoras, a Secretaria Municipal de Educação e, em especial, aos bebês da escola.

## **2. ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA: ENTRELAÇAMENTOS E RESSIGNIFICAÇÕES**

No que se relaciona a formação e a culminância na prática/ação docente, Didonet (2001) expressa exatamente a alma da educação infantil, enfatizando que a maioria dos profissionais-professores tiveram que aprender no momento que ingressaram nesse novo mundo educacional. Segundo o autor,

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (DIDONET, 2001, p.11).

Pensando no que este autor diz sobre a educação infantil, sobre esse olhar diferenciado para a criança, pode-se verificar o quanto houve crescimento da concepção de educação infantil, pois a partir de 1996 com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), na qual firmou-se a necessidade de um professor dentro da sala de aula para pensar o fazer pedagógico com crianças tão pequenas. Sob este aspecto, este precisou demarcar o seu espaço como professor, primeiramente o espaço físico, trazendo para dentro da sala a mesa do professor, em seguida, ele precisou “mostrar serviço” através da realização de inúmeros trabalhos, mimeografados, na qual as crianças pintavam desenhos prontos, preparando as crianças para o ingresso na primeira série, ou seja, nesse primeiro momento, houve a escolarização das crianças.

Aos poucos essa concepção foi sendo discutida, analisada e percebeu-se que a educação infantil não podia ser vista como espaço preparatório para o ensino fundamental. Ao emergir a necessidade de ampliar esta discussão a nível nacional foram organizados documentos legais que permitissem a construção de aportes reflexivos para os profissionais da área. Dentre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que culminam na estruturação no ano de 2009, as quais sugerem que a,

Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a).

Nesta perspectiva, de 2008 a 2010, tive a oportunidade de passar por algumas escolas da rede municipal de Ijuí/RS com visões diferentes de trabalho, conheci profissionais que atuaram em turmas de berçários e que acreditavam nas potencialidades dos bebês e que não se prendiam apenas na rotina com viés higienista. Mas que proporcionavam momentos de desenvolvimento integral para os bebês no convívio coletivo da escola. Porém, nesta caminhada, nunca fui desafiada a assumir uma turma de berçário.

Num determinado momento troquei de escola com o desafio de assumir uma turma de berçário. E, a partir de então, minhas angústias iniciais, e acredito que de todos os professores que adentram no “mundo dos bebês”, se sobressaíram: “o que fazer com esses bebês? o que eu vou ensinar para eles? Como fazer “trabalhinhos”? vou ficar só trocando fralda e alimentando essas crianças?

Inicialmente lembrei-me das colegas que tive o prazer de conhecer e que tinham um trabalho sólido com bebês, como também pus-me a pesquisar autores que tratavam deste assunto. Mas para surpresa minha, a escola ao qual eu estava me inserindo tinha uma visão puramente de cuidados com os bebês, na qual cumpriam uma rotina pré-estabelecida de cuidados com higiene e alimentação acreditando que era o suficiente.

Nada que eu propunha de novo, de diferente, era bem visto pelas outras colegas da escola. Levar as crianças para o pátio da escola não podia, proporcionar um espaço estimulador com a utilização de materiais diferentes, também não podia. Tudo o que propunha de novo, acabava ouvindo das demais profissionais da escola: “NÃO PODE”.

Essa é a frase que mais se pronunciava nessa escola de educação infantil. Percebíamos, constantemente, os adultos falando para as crianças: “*não pode isso, não pode aquilo*”. E, nesta direção, fui questionando o por quê de não poder fazer o que é essencial numa escola de educação infantil e sempre ouvia: “*porque sempre foi assim...*”.

Por esse motivo, e por perceber que a escola que eu fazia parte ainda tinha uma visão equivocada sobre Educação Infantil, me desafiei a mostrar e fazer, deste, um lugar onde a criança vivencie sua infância de fato, onde ela possa ser livre para expressar suas ideias, onde suas “cem linguagens” como nos diz Malaguzzi (EDWARDS, GANDINI, E FORMAN, 1999) possam ser resgatadas, onde não haja rupturas, onde as crianças sintam prazer em estar. E não somente um lugar onde as famílias deixam seus filhos para serem “cuidados” enquanto trabalham pois, ainda hoje, a escola/creche tem essa identidade para algumas famílias, uma identidade assistencialista.

Sobre isto, é possível pensar que a Educação Infantil é definida como direito da criança somente a partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL,1988), o que foi consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), passando a se configurar enquanto primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases, número 9.394 (BRASIL, 1996). Neste âmbito, tal etapa tem como finalidade assegurar o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos e onze meses de idade.

No ano de 2009, através da Resolução nº 05/2009 foram instituídas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009a), as quais, a partir de tais premissas legais, enfatizam que:

Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular (BRASIL, 2009a, p.9).

Conforme o disposto nas Diretrizes, tal concepção de currículo específico para a Educação Infantil constitui um debate recente que vem sendo realizado no contexto brasileiro e, em se tratando de bebês, evidencia questões e preocupações ainda mais recentes (assunto esse que será abordado mais adiante).



### 3. O CONTEXTO ATUAL DA ESCOLA: INQUIETAÇÃO INICIAL

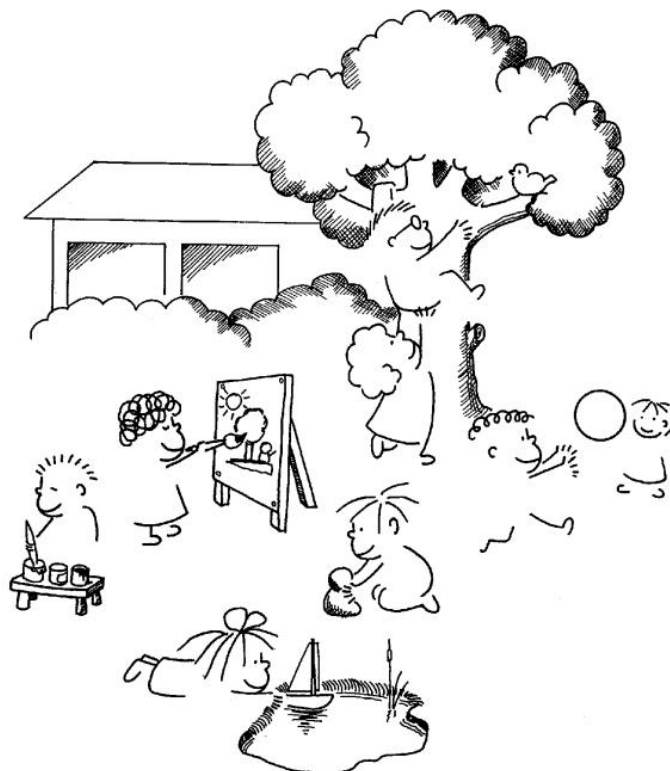


Imagem 1: Charge de Tonucci.

Para contextualizar a escola, resgato a imagem de Tonucci (1997), a qual representa o que acredito que a escola de Educação Infantil deve proporcionar as crianças que nela passam a maior parte de seu tempo. Um tempo que deveria ser rico de aprendizagens, vivências e descobertas. Mas, infelizmente, não foi essa a escola que eu encontrei em 2012, quando comecei a fazer parte do quadro de profissionais da escola de educação infantil, campo desta pesquisa, no município de Ijuí/RS.

O espaço físico total da Escola compreende duas realidades completamente opostas, que determinam ou influenciam o cotidiano das crianças. Uma realidade é a do espaço construído – precário e sem manutenção, e a outra é a do espaço externo – o pátio – excelente em termos de disponibilidade para o brincar.



Imagem 2 Aqui observa-se o espaço com pedras, ao lado da pracinha e caixa de areia e ao fundo o gramado



Imagem 3 Espaço utilizado principalmente pelos bebês (fica em frente a sala de berçário)

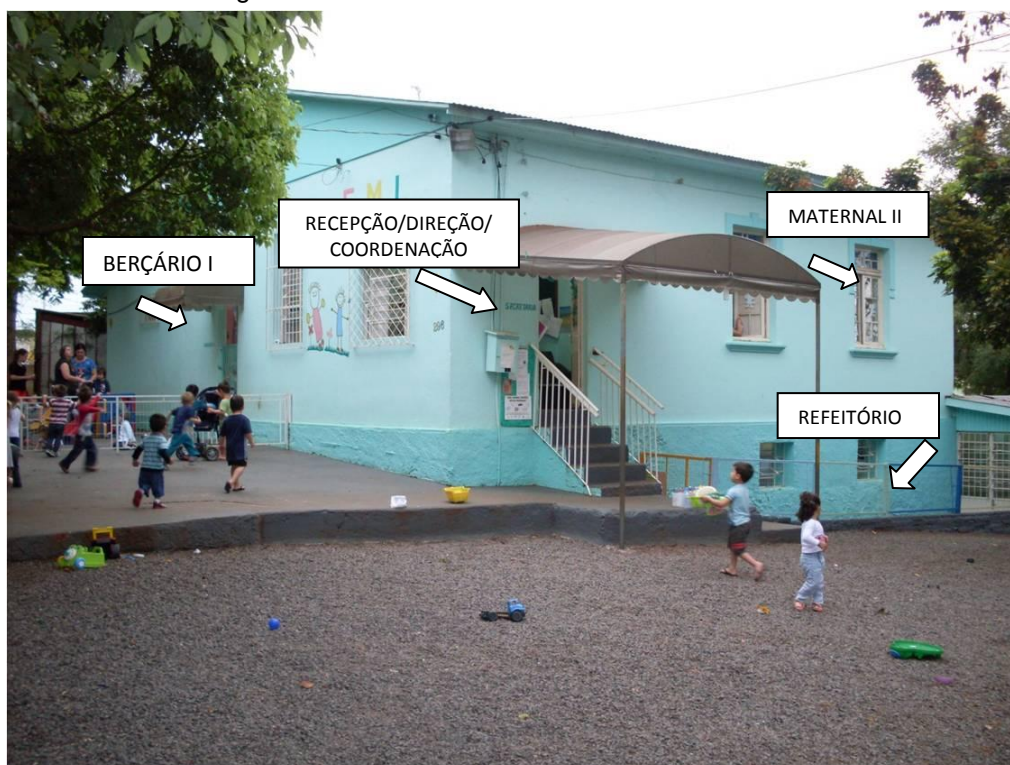
A área construída sugere aparente precariedade, em função da mínima manutenção pela Prefeitura Municipal, que demonstra certo abandono. No caso da Escola em questão, não houve um projeto escolar arquitetônico previamente planejado, ou um projeto que acompanhe o crescimento das demandas da escola, sendo realizadas pequenas obras para que se adequasse a estrutura física de uma casa para as adaptações de uma escola.

Segundo o Projeto Político pedagógico (2015), esse espaço atendia crianças e adolescentes desde 1971, no qual funcionava o Centro de Promoções Humanas da SIAM (Secretaria Ijuicense de Amparo ao Menor) que tinha como objetivo maior abrigar e alimentar às crianças carentes de 02 a 14 anos, as quais necessitavam de um lugar para passar o dia.

Embora, as atividades de atendimento às crianças carentes já vinha desde o ano de 1971, somente em 1993, a instituição teve decretado seu funcionamento. E a partir de 1999, a instituição passou a ser escola de educação infantil, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996).

Por esse histórico, o prédio foi tombado como patrimônio da cidade, o que torna mais complexa a realização de mudanças em suas estruturas.

Imagem 4: A estrutura física da escola vista do exterior.



Devido à grande demanda de atendimento às crianças pequenas, uma casa foi adaptada para o funcionamento da creche, sendo que algum tempo depois foram construídos, a partir da estrutura inicial, alguns anexos, para dar conta do aumento no número de atendimentos.

E assim, com improvisos na estrutura física da escola, temos a estrutura atual: o piso superior, onde estão distribuídas as salas de aula e a sala da direção e o piso inferior, onde estão o refeitório, a cozinha e os banheiros. O acesso de um piso para o outro é feito internamente por uma escada ou, então, externamente pelo pátio.

A Escola é subdividida, ainda, por paredes de madeira, que resultam em três salas de referência e apenas uma delas possui paredes de alvenaria. Elas são pequenas e o número de alunos a serem atendidos por metro quadrado extrapola. Um outro espaço pequeno serve de sala da direção e recepção dos familiares e crianças, localizada na única entrada da escola, ou seja, para ter acesso ao interior da escola é preciso passar pela sala da direção.



Imagem 5 Nessa foto podemos observar o piso de madeira, as paredes, que dividem a sala, feitas de madeira, e a janela bem alta e antiga.

Para chegar ao refeitório, na parte inferior da escola, as crianças e professoras tem acesso interno por uma escada, que possui quinze degraus. O assoalho é de madeira na parte superior e, sendo este o teto do refeitório. Quando há muito movimento no piso superior, desloca a poeira dentre as tábuas, em geral ocasionando inconvenientes sobre as panelas da cozinha e, conseqüentemente, sobre o alimento que está sendo preparado. Devido a isso, as crianças “*não podem*” pular, nem brincar com muita agitação e entusiasmo nas salas.



Imagem 6 Escada que dá acesso à parte inferior do prédio

No Projeto Político Pedagógico da escola (2015) é aparente a preocupação por parte dos profissionais que ali desenvolvem suas atividades em fazer desse espaço um lugar bom e agradável ao coletivo infantil. Embora possamos notar que é um espaço bastante limitado, com interferências sonoras de todos os lados, com baixa luminosidade e com janelas altas, que inviabilizam às crianças a observação do que ocorre do lado de fora da escola.

No ano de 2009, o Ministério da Educação lançou os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), na qual as escolas, juntamente com a comunidade, deveriam discutir sobre a instituição de educação infantil de qualidade. Neste documento há diferentes dimensões ao qual a comunidade escolar deve avaliar. Uma dessas dimensões diz respeito aos ambientes físicos:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes [...] (p. 50).

A partir de uma avaliação desta natureza, a comunidade escolar da escola pesquisada se organizou para buscar junto a Secretaria de Educação (Smed) uma reforma ou a construção de uma escola nova. Entretanto, apenas no início do ano de 2016 ocorreu uma pequena reforma na parte elétrica da mesma. Incluindo a garantia de que já houve a aprovação da construção de uma escola nova que, infelizmente, está demorando para sair do papel.

A parte externa da escola, por sua vez, é maravilhosa. O pátio é todo gramado, com pracinha, casinha, árvores frutíferas, mesas e bancos, quadra de areia, pedriscos e calçadas. Por esse espaço ser bastante amplo e rico de vivências e estímulos, as crianças passam a maior parte dos dias ensolarados, e com clima favorável, nestes espaços.





Imagem 7, 8 e 9: As imagens ilustram alguns dos espaços externos disponíveis na escola.

Entretanto, ter esses espaços externos amplos não garantem que sejam aproveitados de forma positiva, principalmente com as turmas de berçário. Ainda recorro da época em que comecei a trabalhar nessa escola, na qual os bebês não tinham o costume de frequentar o exterior da escola, de sair “das quatro paredes”, que são bastante limitadas e limitadoras para as crianças explorarem, vivenciarem diferentes propostas.

Questionei-me acerca da razão pela qual somente as crianças maiores frequentavam os espaços externos da instituição. Indaguei aos adultos sobre o por que não tinham esse hábito, de sair da sala, de explorar outros espaços com os bebês. Como relato anterior, a resposta foi de que “*a rotina não permitia*”, que “*não dava tempo*”, principalmente no período da manhã e que “*dava muito trabalho levar os bebês para fora*”. Tal rotina acontecia da seguinte forma:

As crianças chegam a partir das 7 horas da manhã, permanecendo nos berços, carrinhos ou balanço para que seja realizada a higienização da sala. Em seguida, é oferecido mamadeira para quem não mamou em casa e, após, temos que fazê-los dormir. (aqui percebe-se o quanto o bebê era pouco respeitado enquanto sujeito de direitos, pois tínhamos que criar formas para que os mesmos dormissem por alguns minutos).

Após esse sono, acontece a troca de fraldas e alimentação, a partir de então é realizada alguma atividade de estimulação e desenvolvimento dos bebês e em seguida já é hora do almoço.

Quadro 1: Diário de classe (XAVIER, 2011).

Assim, com uma rotina tão engessada como esta, com certeza não havia a possibilidade da saída dos bebês para o pátio. Sem contar que há a

necessidade de toda uma logística, um planejamento, para levar todos os bebês para o pátio, pensando em todas as possibilidades (levar carrinhos, tatame, etc).

E essa rotina foi me inquietando, o que levou-me a tecer “conversas” com diferentes autores que se dedicam a falar sobre a infância, sobre a educação infantil e sobre os bebês. Dentre os pesquisadores da área, baseei-me em Fochi (2015) e Barbosa (2010), acreditando, segundo estes, que as crianças aprendem desde que nascem, que são sujeitos históricos, sociais, culturais, únicos, precisando de um olhar individualizado e pormenorizado.

Acredito que, na instituição de educação infantil, os bebês passarão a ter este lugar garantido no momento que a escola acreditar nessa concepção de infância, se sua filosofia, se no projeto político pedagógico da mesma estiver explícito essas concepções. Acerca disto, Oliveira (2011, p.76) nos diz que a construção de uma proposta pedagógica de uma creche precisa garantir o atendimento de certos objetivos e que devem partir de uma reflexão sobre a realidade da criança e o meio social que está inserida. Segundo a autora,

Na formulação de seus objetivos, ela tem que discutir seu papel político em relação à população atendida, dado que, através de sua ação, a creche pode ser mais conservadora ou transformadora de papéis, atitudes, conhecimentos, representações.

Todavia, não raras vezes, as concepções que regem as práticas docentes no berçário partem do entendimento de que os bebês são muito pequenos e/ou considerados imaturos. Esta constatação foi percebida na fala de uma professora, segundo a qual, “[...] eles (no caso se referindo aos bebês) são tão pequenos e a gente fica presa a uma rotina que é natural da própria criança (troca de fraldas e alimentação)” (diário de observações).

É importante ressaltar que as relações educativas na educação infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar e do educar (BRASIL, 1996), tendo em vista os direitos e as necessidades próprias das crianças. Todos os momentos vividos pela criança são educativos, na medida em que ela está constantemente aprendendo, através da sua interação com o meio.

Finalmente, reitera-se a importância da compreensão de que as ações das crianças caracterizam-se pela valorização do lúdico, da sua construção de representações do mundo, do seu universo simbólico, de suas experiências, descobertas e interações. É isso que precisa pautar a ação pedagógica do professor de Educação Infantil.

#### 4. MAS E AFINAL... ONDE ESTÃO OS BEBÊS DENTRO DA ESCOLA?



Imagem 10 e 11: ESTÃO AQUI.... ESTÃO ALI.....ESTÃO OCUPANDO TODOS OS ESPAÇOS!!!!!!

As imagens mostram os bebês explorando a pracinha da escola, junto com as demais crianças da escola. Mostrando que sim, é possível os bebês ocuparem e estarem utilizando todos os espaços, inclusive os espaços externos da instituição.

Diante do questionamento que apresenta este capítulo, precisamos pensar na centralidade dos bebês nos processos pedagógicos cotidianos em berçário, e em seus direitos, pois a cada dia se fazem mais presentes e contemplados nas diferentes dimensões da escola de educação infantil e impregnados nas concepções dos adultos que dela fazem parte.

Recentemente, acompanhando o avanço dos documentos legais em nosso país (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2009, dentre outros)



começamos a presenciar os bebês em pesquisas e nas reflexões dos professores, contemplado como parte relevante do currículo da pequena infância.

Acerca disto, Gonzalez-Mena e Eyer (2014) apresentam uma abordagem de currículo muito peculiar, que inverte o processo de raciocínio apresentado nas narrativas das professoras da escola pesquisada, referindo-se a atividade como sendo tudo o que faz parte do dia a dia do bebê, ou seja, desde a troca de fralda e alimentação, sem serem conduzidas mecanicamente.

As atividades que vemos como as mais importantes não são aquelas que os adultos configuram especificamente visando ao aprendizado da criança, mas sim aquelas que ocorrem durante o dia, todos os dias – as atividades essenciais da vida diária ou rotinas de cuidados (p.48).

Isso significa, sobremaneira, que não podemos mais pensar em uma concepção de currículo como a definição de conteúdos, objetivos e metodologias estabelecidas e dividida por faixa etária. Pensada pelos adultos para satisfazer as suas próprias necessidades, com objetivos e foco prioritariamente no ensino.

Em relação a organização curricular das instituições de Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), define o currículo como algo que vai muito além daquele voltado aos cuidados higienistas ou “escolarizantes” (GOBATTO), ou seja:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico (BRASIL, 2009, p. 6).

Diante do que é sugerido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ficou evidente a complexidade dos desafios em relação aos bebês. Dessa forma, busquei na Proposta Político Pedagógica (2015) da escola o que entendem por currículo e como o definem. Sob este aspecto ficou estabelecido que:

(...) na escola organizamos o currículo considerando o contexto sócio-cultural em que as crianças estão inseridas, bem como, respeitando a individualidade de cada uma. Levamos em

consideração as políticas públicas que norteiam a Educação Infantil ao organizar o currículo, porém, sem torná-lo rígido, pois acreditamos que este deve ser flexível ao interesse da criança, a faixa etária das mesmas, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança em um ambiente desafiador, seguro e acolhedor (PPP, 2015, p. 29).

Com isso, não se percebe uma preocupação, em específico, aos bebês, e sim ao contexto geral da escola. Não há aparente ênfase aos bebês, uma preocupação que precisa ser reorganizada dentro do que tem se discutido nos encontros da área da educação infantil no município em questão e em nosso país, com ênfase nas orientações das DCNEI (BRASIL, 2009a) e das discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (2016 - em construção) voltada a educação infantil brasileira.

Este processo reflexivo instigou-me a pesquisar outros documentos legais vigentes no município, e o que os mesmos mencionam em respeito ao bebê no espaço coletivo das escolas de educação infantil.

Na Proposta Curricular Tempo e Espaço de ser Criança na Educação Infantil (SMED-Ijuí, 2014), considerada uma das quatro melhores propostas para educação infantil do Brasil, percebe-se que há um olhar voltado à infância, ao brincar, as aprendizagens e a indissociabilidade do cuidar e educar, assim como, concepções de organização curricular, trabalho pedagógico e organização e gestão do trabalho.

No entanto, trazem todas essas contribuições ao fazer pedagógico de uma forma ampla, dividida em dois grupos (crianças de zero a três anos e crianças de quatro e cinco anos). Da mesma forma, percebe-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), trazem aspectos muito minuciosos na constituição de propostas para e com os bebês nas escolas de educação infantil (BARBOSA, 2010).

As Diretrizes (BRASIL, 2009a) enfatizam os bebês como sujeitos da história e de direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. Também resgata a valorização das relações interpessoais, convivência com crianças e adultos, pois estas interações de acordo com Barbosa (2010, p.3)

“têm expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva das crianças”.

Quanto a esta perspectiva, atualmente, há uma discussão em torno da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), que está em processo de organização e que, recentemente, culminou na sua segunda versão. Nesta, percebe-se um olhar mais específico para o bebê, no momento em que divide a educação infantil em três faixas etárias:

Na organização da Base, consideram-se as subdivisões etárias no interior de uma mesma etapa de escolarização. Assim, na EDUCACAO INFANTIL, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são apresentados em relação a três faixas etárias:

- ■ bebês (0 a 18 meses),
- ■ crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses),
- ■ crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL 2016, p.44).

Nota-se que neste texto referente à educação infantil, há uma preocupação em dar visibilidade aos bebês, em proporcionar um lugar definido, a partir de reflexões pormenorizadas, aos bebês e às crianças bem pequenas, viabilizando que as ações estejam permeadas por intencionalidade pedagógica.

Partindo desses documentos e observações realizadas na escola em questão, coletei dados através de um questionário com quatro eixos abrangendo a formação acadêmica (com foco nos bebês), suas concepções em relação aos momentos de cuidado (alimentação, sono, higiene, acolhida e despedida); sobre as angústias e reações das professoras ao serem desafiadas a assumir uma turma de berçário, como também, questionei sobre o que o Projeto Político Pedagógico da escola referenda sobre os bebês.

Para tanto, a coleta de dados foi realizada com quatro professoras, todas formadas em pedagogia, tendo entre 2 anos a 8 anos de experiência na função, dentre as quais se encontram ou já passaram pela docência em turma de berçário.

Sendo assim, pude perceber que em relação a formação profissional inicial das colaboradoras da pesquisa, apesar de terem cursado uma

universidade de Pedagogia, na qual havia uma disciplina que tratava especificamente da educação de crianças de zero a três anos, onde houveram discussões e estágio supervisionado direcionado à essa faixa etária, nota-se que todas relataram que a formação na disciplina foi muito teórica. De acordo com a professora A:

*Tive disciplinas que falaram em educação infantil como foco do estudo de um modo geral, de forma ampla e com pouco aprofundamento relacionado à prática educativa, pois muito se falava em relação aos pensadores que estudaram a criança do que a criança em si e sua relação com aprender e ensinar (professora que atuou em 2015 na turma do berçário).*

Da mesma forma a professora B, que está atuando este ano na turma de berçário, relata que:

*Durante a graduação, uma disciplina enfocou a Educação Infantil de 0 a 3 anos. Discussões e estágios. Um deles realizei em Escola de Educação Infantil de turno integral, realizando intervenções pedagógicas. Mas, não sabia da realidade que envolve uma escola de educação infantil de turno integral e de tudo o que é oferecido para as crianças... A realidade desse cuidar eu desconhecia.*

Entre as interações com as professoras colaboradoras, seja em conversa como coordenadora pedagógica ou pesquisadora, pode-se notar o quanto há esse desconhecimento da ação pedagógica em momentos que perpassam a educação infantil e, em especial, a educação de crianças tão pequenas, por exemplo, no que se relaciona a organização de seus tempos e espaços, de cuidados como alimentação, higiene, sono ou, ainda, de exploração de materiais, e experiências diversas.

Porém, esse não é um fato isolado, volto a ressaltar o que foi expresso anteriormente, referente a formação de professores, e saliento a necessidade dos cursos de formação de professores passarem por melhorias e adequações, não somente nos cursos de graduação, mas nas formações continuadas, permitindo as pessoas que já atuam terem uma experiência contínua de capacitação.

Em relação ao segundo tópico de análise, quanto as concepções em relação aos momentos de cuidado, constatei que as professoras pesquisadas

acreditam que os momentos de cuidado fazem parte da rotina diária das crianças e que são importantes na construção das relações entre criança e educador.

Em relação a isso, Gonzáles-Mena & Eyer (2014, p. 5), descrevem o quanto a rotina de cuidados são oportunos para as interações, ou seja:

[As] relações podem se desenvolver a partir de qualquer tipo de interação, mas especialmente durante aquelas que ocorrem enquanto os adultos estão dando conta das atividades essenciais da vida diária, às vezes chamadas rotinas de cuidados.

Rotina que, certamente, não pode passar despercebida dos planejamentos e preocupações com as curiosidades dos bebês. Segundo a professora C, que está na turma de berçário pela primeira vez:

*Todos os momentos são pedagógicos, desde a chegada, a acolhida até o momento do sono que pode ser 'regado' com uma canção de ninar, sendo assim, devem ser encarados como tal, servindo de estímulo ao desenvolvimento da criança.*

Como pode-se perceber, as concepções a respeito do cuidar são interpretadas como formas de relação com o outro, que envolve e contribui diretamente para o desenvolvimento. O cuidar implica “[...] atitudes de preocupação, atenção e solicitude, que ultrapassam a ideia mecanicista de cuidar” (AGUIAR; LUGLE, 2012, p. 693).

Fazendo um paralelo de como era a escola quando cheguei, em relação a esses momentos de cuidado, percebe-se que houve sim um crescimento por parte das professoras, que começaram a perceber o quanto esses momentos de troca de fralda, alimentação e sono são de fundamental importância na vida do bebê.

Essa mudança não se deu de um dia para o outro, foi sendo conquistada, debatida e estudada por muito tempo, em formações realizadas pela mantenedora e também em discussões realizadas dentro da própria escola, e sim, houve resistência de alguns profissionais, mas com o passar do

tempo foram assimilando essas discussões e hoje esses momentos são muito presentes na escola como um todo e não somente na turma de berçário.

Com relação a essas formações, constatei a inexistência, por parte de quase todas as professoras, de conhecimento do documento que rege a educação infantil no Brasil. Não conheciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Dessa forma, havia muita resistência em participar das reuniões realizadas pela mantenedora.

Quando assumi a coordenação da escola, no corrente ano de 2016, comecei um estudo aprofundado sobre esse documento, de início houve muita resistência por parte das professoras, contrariadas, aos poucos, começaram a se apropriar desse “instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das Instituições de Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

A mesma autora traz a importância de iniciarmos essa discussão, assim como outras escolas já iniciaram, pois segundo ela, o professor também precisa estar em contínuo processo de aprendizagem, “[...] afinal, não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade” (OLIVEIRA, 2010, p.14).

Conhecendo esse grupo de professores e sabendo de sua resistência em refletir sobre sua prática, de estar num constante aprendizado, questionei-as sobre os documentos existentes na escola, o que a proposta político pedagógica falava sobre a educação dos bebês.

Não foi surpresa, ver a reação das professoras colaboradoras da pesquisa, pois, primeiramente, reagiram com surpresa, dizendo que nunca tinham visto o documento, precisando pegá-lo para saber se havia algo sobre e para os bebês. Ressalto que duas professoras não responderam a essa questão.

Neste sentido, a professora D, que está na escola a cinco anos, e fez parte da reorganização do PPP, no ano anterior, relatou da seguinte maneira:

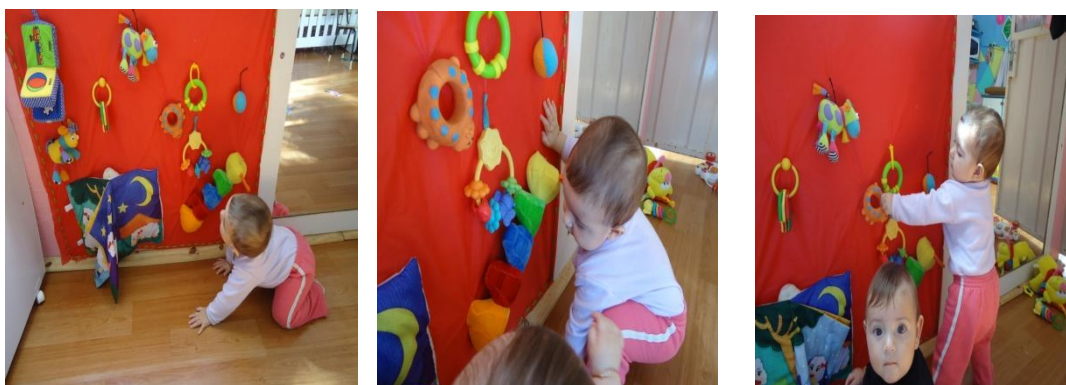
*Uau... essa foi... deixa eu me lembrar... a nossa proposta valoriza a criança, nos fazendo levar em consideração quem são, o que é importante para o crescimento de cada bebê. Oportunizar momentos para que se desenvolvam integralmente. Priorizar o respeito e o cuidado.*

Já a professora A, aproveitou essa questão e foi “conhecer” a proposta, respondendo da seguinte maneira:

*No PPP da minha escola, fala apenas dos objetivos específicos de cada turma, isto é, berçário 1, berçário 2 e das outras turmas que compõe a escola; mas nada mais específico aos bebês, sua aprendizagem e desenvolvimento, importância dessa fase e o que nela deve ser considerado.*

Ambas as respostas me deixaram preocupada, pois, se o projeto político pedagógico define a identidade da escola, sendo de responsabilidade do coletivo da mesma, constituindo-se em um processo de compromisso frente aos objetivos educacionais, é evidente que há falhas e que isso deve ser pensado e discutido com mais ênfase.

Mas, nesse momento, nosso objetivo é analisar o lugar dos bebês na organização e funcionamento da escola. E, sendo esse nosso objetivo, pode-se dizer que os bebês ainda não têm um lugar definido na escola em questão.



Imagens 12, 13 e 14: Sequencia da interação realizada por um bebê com os objetos fixados na parede.

É claro que muitos avanços já ocorreram, que se passou de um currículo no qual os bebês eram meros coadjuvantes, na qual havia uma rotina engessada, como foi descrito anteriormente, para um momento de

transformação, das ações cotidianas e das concepções dos adultos. Mudanças essas, que refletiram e aconteceram, primeiramente, na rotina da turma de berçário, o qual é descrito pela professora da seguinte forma:

#### ROTINA DO BERÇÁRIO 1 MANHÃ

Algumas crianças chegam antes das oito horas. Quando eu (professora) chego na sala, alguns bebês já tomaram seu leite, então realizamos a primeira troca de fraldas, de acordo com as necessidades de cada bebê.

Nesse momento verificamos as particularidades de cada criança em relação ao sono, pois há bebês que necessitam dormir mais do que outros. Então enquanto uns (os mais novinhos) dormem, é oferecido um lanche, que consistem em frutas (banana ou maçã), fatias de pão com ou sem recheio ou papinha de bolacha para os bebês que estão acordados, é ofertado também água e chá após as refeições.

Após esse momento é realizado uma nova troca de fraldas e, geralmente, as crianças fazem a 'soneca' da manhã.

Após o sono é realizada alguma intervenção pedagógica, que consiste em manipular diferentes objetos, livros, brinquedos, enfim, sempre há alguma novidade de acordo com o que eu quero observar e estimular nas crianças.

Essas intervenções ocorrem tanto em sala de aula como também no pátio da escola.

A partir das 11 horas é o momento do almoço, na qual, cada um, dentro de sua especificidade, recebe a alimentação de acordo com o cardápio nutricional.

Logo após, é realizado uma nova troca de fraldas e as crianças são aconchegadas nos berços para o sono, sempre levando em consideração a necessidade da criança, pois há crianças que não estão com sono, para estes é ofertado algum tipo de brinquedo, mas geralmente, nessa hora estão todos cansados e acabam adormecendo.

Quadro 2: Diário da professora C.

Nota-se nesse relato da rotina, que as crianças começaram a ser respeitadas como sujeitos, as professoras passaram a perceber as necessidades de cada bebê e não mais, ficando presas a uma rotina somente de cuidados mecanizados.

As imagens a seguir, revelam um pouco dessa rotina no berçário, e das relações que são construídas no dia a dia das crianças.





Imagem 15: alimentando-se sozinho



Imagem 16: brincando de faz de conta: alimentando o colega



Imagem 17: conversa entre as duas crianças

No momento em que entrava em sala para observar essa rotina, percebia o quanto houve crescimento e construção de uma nova concepção de vida coletiva com bebês, enquanto há crianças que, de acordo com suas necessidades, estão dormindo, outras estão ocupando diferentes lugares explorando os espaços existentes na sala.

Algum tempo atrás, essa forma respeitosa de rotina era visto como “falta de rotina”. Rotina esta, que, para muitas professoras e auxiliares, era vista como algo mecânico, na qual todas as crianças tinham que fazer a mesma “atividade”, proposta pelas adultas da sala, ao mesmo tempo.

Barbosa em sua tese de doutorado (2000, p. 45) afirma que:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos.

Nas reuniões de estudo e formação começamos a discutir esse assunto, nos questionar sobre o desenvolvimento humano, sobre tempo cronológico, na qual os bebês ainda não estão inseridos, e tempo fisiológico, que é o tempo que move o bebê.

HOYUELOS (2015,p.47) nos traz uma reflexão a cerca do tempo nas instituições de ensino, em especial sobre o tempo das crianças, no qual diz que:

As crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais.

Pode-se perceber, nas imagens que seguem, o quanto esta rotina está se transformando, há momentos de cuidado, higiene, sono e também de ações pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento dos bebês auxiliando-os ao convívio social. Sobre isso, Fochi (2015, p. 126) nos diz que:

pensar no cotidiano como um ambiente de vida é preciso. Temos que considerar que as crianças, que passam boa parte dos seus dias dentro das instituições, são seres humanos aprendendo sobre o mundo e, com isso, aprendendo sobre as relações humanas e sobre si. Por isso, as condições criadas para elas e a forma como permitimos que atuem garantirão seu crescimento pleno.



Imagem 18: Exploração de livros.



Imagem 19: Integração entre turmas de berçário.

Na imagem acima nota-se a integração das turmas de berçário 1 e 2 no pátio da escola. Para tal proposta as professoras utilizaram a piscina de bolinhas. No detalhe evidencia-se momento em que uma das professoras inscreve-se em diálogo com um bebê no colo, mostrando o quanto essa relação de afeto e carinho se faz presente no dia a dia dos bebês da creche.

As imagens 20 e 21 mostram algumas das propostas mais recentes construídas com os bebês: exploração de diferentes sensações, a descoberta de si e do outro, as relações. Essas são algumas das ações pedagógicas realizadas na turma do berçário, percebendo que há, por parte das educadoras uma preocupação com o desenvolvimento integral dos bebês, não deixando de lado a subjetividade de cada um.



Imagem 20: A bebê identifica sua imagem no espelho.



Imagem 21: Bebê interagindo com crianças maiores na caixa de areia.

#### 4.1. E A SALA DO BERÇÁRIO I?

Descrevemos, anteriormente, a escola como um todo. Entretanto, tornou-se relevante descrever e analisar, mais especificamente, a sala de berçário I, na qual os bebês são recepcionados e permanecem cotidianamente. Este espaço disponibiliza de 12 metros quadrados, possui uma janela basculante, que inviabiliza aos bebês olharem para fora, em função de sua altura e do tipo de vidro que fora instalado. Possui duas portas, uma que permite acesso interno à outros espaços internos da escola e outra que viabiliza acesso à parte exterior da mesma e, torna-se relevante destacar, que é por esta porta que a maioria das famílias tem acesso a sala quando trazem ou buscam seus filhos.



Imagens 22 e 23: Detalhes da sala de Berçário I.

Na sala há três berços, localizados em seu entorno, e que ocupam duas paredes da sala, na terceira parede há uma bancada fixa, dividida em quatro espaços, ou seja, um espaço para organização das refeições das crianças, ao lado há uma cuba com chuveiro, que também auxilia na necessidade de possíveis banhos, em seguida tem o espaço de trocas de roupas e higiene das fraldas dos bebês e, por último, há uma pia com torneira. Há, também, um espelho e em frente a este, é disposto um tatame. Visualizamos, ainda, dois balanços pendurados. Além desses mobiliários fixos na sala, há também os carrinhos e as cadeiras de alimentação que, por não serem comportados neste espaço de sala, ficam no corredor, do lado de fora.

No sentido do que propõe o Instituto Loczy e Emmi Pikler (TARDOS, 2008), dentre os espaços livres para os bebês se locomoverem e realizarem suas interações, “sobra” pouco. Termo que nos permite dizer da gravidade da situação vivenciada pelos bebês na sala de Berçário I. Segundo Fochi (2015, p. 115), “a forma como permitimos que as crianças, em especial aquelas que ainda não caminham, atuem sobre os espaços e materiais implicam também na dimensão de como estão construindo suas competências”.

O autor nos traz, também, a reflexão acerca dos três principais elementos para considerar um local como um “entorno positivo” (DAVID; APPELL, 2010, p.57). Dentre eles: a possibilidade de a criança ter certo controle em relação ao espaço, as interações que os espaços proporcionam e a segurança.

Percebe-se que, nesta escola, a principal dificuldade se dá em função dos espaços. Ele reduz muito as ações do professor e, principalmente, a autonomia dos bebês em explorar espaços que ainda estão distantes de sua inserção.

Difícilmente constata-se a presença dos bebês nos demais espaços da escola, e isso não acontece prioritariamente inviabilizado pela perspectiva teórico-reflexiva dos profissionais da escola, mas pela falta de segurança, como foi salientado. Como por exemplo, a escadaria, nas proximidades da sala do berçário, que transpassa a insegurança dos adultos quando algum bebê tem acesso.

Acerca disto, Barbosa, Simiano e Gobatto (2012, p. 4), expõem que o espaço de sala como “[...] um elemento curricular que configura um determinado tipo de pedagogia e que condiciona determinadas dinâmicas de trabalho ganha relevo, atualmente também, no âmbito das políticas em educação infantil”.

O que limita, em função da estrutura física da escola estudada, a liberdade dos bebês. Mesmo com essa limitação, as professoras não deixam de pensar e propor vivências na qual as crianças possam experimentar, exercitar, provar todas as formas de movimento, como as imagens evidenciadas no decorrer desta pesquisa.

Outro fato que podemos verificar nas fotos da sala é a existência de desenhos estereotipados nas paredes, a presença dos balanços, de carrinhos, armários aéreos, a inexistência de materiais acessíveis aos bebês, há a presença de colchonetes, tapetes e almofadas que permitam um aspecto mais aconchegante, mas estes são constantemente reorganizados em função da higienização do espaço, como também da proposta que as educadoras tem para o momento.

Mesmo assim, ainda necessitamos tecer reflexões e construir uma proposta de espaço que seja acolhedor para os bebês e aos adultos que ali se encontram, para que estes materiais componham o cotidiano de explorações dos bebês da turma.

Os desenhos das paredes ainda são herança de propostas e discussões curriculares anteriores, vivenciadas pela escola. Aos poucos, também em função de questões financeiras, estamos pintando novamente as paredes da sala, pois acreditamos que esse tipo de “ornamentação” não é mais viável numa escola de educação infantil permeada pelas reflexões acerca dos documentos legais vigentes, tal como as DCNEI (BRASIL, 2009a). E, na qual, buscamos a criança como protagonista dos processos, pois precisamos pensar naquilo que desperta a curiosidade das crianças e, aos poucos, ir compondo estes espaços com os bebês e as crianças pequenas.



Pesquisadores, dentre eles Faria (1999), Barbosa (2010), Horn (2004), entre outros, destacam a importância da organização dos espaços, em uma pedagogia da educação infantil que prima pela participação, pela escuta, pelo diálogo e pelas relações. Neste sentido,

[...] os espaços não são apenas panos de fundo, mas cenários importantes, disparadores de possibilidades dos fazeres dos bebês no cotidiano. São um elemento pedagógico na educação da primeira infância (BARBOSA, SIMIANO E GOBATTO, 2012, p. 4).

Como já foi dito, anteriormente, o momento de troca de fraldas deve ser rico em contatos, conversas, afetos e estímulos entre adulto e bebê. Diante do argumento da antiga diretora, nota-se que esse momento, como outros impregnados de elementos adultocêntricos nesta rotina, eram puramente mecânicos. Momento histórico da educação infantil em que bastava que o bebê fosse atraído pelo desenho da parede. Conforme Agostinho (2003, p. 53):

Temos que acreditar que as paredes falam, pulsam, revelam o que está sendo vivido na creche. Com isto, as transformaremos em ricos suportes de comunicação entre as pessoas que a frequentam e valorizaremos a produção das crianças e adultos.

Um percurso que sugere nos faltar, ainda, como sugerem Barbosa, Simiano e Gobatto (2012, p. 9),

Reconhecer e respeitar os vestígios, as pistas, os testemunhos de quem experimenta materiais, testa, brinca, lambuza, toca, sente... Respeitar os traços deixados nas primeiras aprendizagens dos bebês, que partilham e constroem sua história na coletividade de um grupo.

Acreditando que esse espaço deve ser marcado pela história do grupo de bebês, dando visibilidade, em especial, para as ações de cada criança que compõe o grupo. Caminho, este, que começou a ser percorrido, discutido recentemente, em nossa instituição. Percebe-se que ainda há uma resistência por parte das professoras em legitimar essas marcas, pensando numa estética adultocêntrica.



Imagens 24 e 25: bebês descobrindo novas sensações e explorando o cesto dos tesouros.

## 5. O LUGAR QUE OS BEBÊS VEM CONQUISTANDO: CONSIDERAÇÕES FINAIS



Imagem 26: bebê utilizando recurso para se locomover pelos espaços da sala.

Atualmente os bebês frequentam diferentes espaços da instituição. Cotidianamente presenciamos explorações, brincadeiras, pesquisas. Os bebês estão por todos os lugares, como sempre deveria ter sido. Talvez a proposta diferenciada tenha influência direta de minha inserção enquanto coordenadora pedagógica e, se isto for verdade, tem a ver com minha experiência no curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Por acreditar na validade da formação continuada e nos debates que tecíamos a cada encontro do curso.

Percebe-se que ainda há um caminho longo para legitimar os bebês dentro da escola de educação infantil. E, a partir dessas reflexões levantadas nessa pesquisa, procurei, enquanto coordenadora pedagógica, inquietar as professoras e auxiliares, durante as reuniões de estudos e nos momentos de planejamento, estávamos (e ainda estamos), debatendo sobre a ação pedagógica que visa dar vez e voz aos bebês, uma pedagogia da escuta (BRASIL, 2009a; HOYUELLOS, 2004; 2006) que consiga perceber o bebê como sendo um sujeito ativo que se expressa das mais variadas formas e que está em constante processo de aprendizagem.





Imagem 27: bebês aproveitando o sol e explorando o espaço externo da escola

Chego ao fim dessa pesquisa, com a certeza de um caminho, que começou a ser percorrido, em relação ao lugar dos bebês nas escolas de educação infantil, e em especial, na escola objeto da pesquisa. Isso significa que não podemos mais aceitar antigas concepções de que o bebê deve ficar apenas dentro da sala, envolvidos numa “rotina rotineira” (BARBOSA, 2000) de cuidados, na qual não conhecem e não convivem com outras crianças que fazem parte da mesma escola.

Partindo desta certeza, nota-se que a escola ainda possui traços de enraizamento de concepções ultrapassadas em relação à criança, ao cuidar e educar, em especial aos bebês. São necessários muitos estudos e discussões para que todos os profissionais da escola compreendam e atuem de forma a considerar a criança, e, em especial, os bebês como sujeitos ativos, únicos, como sujeitos de direitos sendo o centro das ações pedagógicas.

Neste momento a escola está debruçada nas discussões referentes ao Projeto Político Pedagógico, e como ficou evidente nesta pesquisa, o quanto a proposta deixa a desejar em relação aos bebês, propus discussões mais específicas sobre essa faixa etária dos zero aos dezoito meses, sobre o fazer pedagógico, a rotina e ao cuidar e educar e como os bebês aprendem, mesmo sendo tão pequenos.

Não podemos permitir que a estrutura física da escola, que completou 45 anos de existência, no mês de agosto, sendo a escola infantil mais antiga do município de Ijuí/RS, seja o limitador do fazer pedagógico, é preciso sempre

ousar, querer se desafiar. Deixando as raízes do “NÃO PODE, SEMPRE FOI ASSIM...” de lado, incorporando a função social, política e pedagógica ao qual é seu papel enquanto escola (DCNEI, 2009a).

Estes estudos devem ganhar um campo maior, isto é, ficou evidente nesta pesquisa, que a Secretaria Municipal de Educação do município, também precisa fazer essa discussão com todos os professores e em seus documentos legais, a fim de dar uma maior visibilidade aos bebês num âmbito maior, abrangendo todas as escolas do município, viabilizando que as ações estejam permeadas por intencionalidade pedagógica.

Para continuar o debate com as professoras e auxiliares, através da pesquisa realizada, podemos afirmar que são a escuta, os gestos, as canções e as palavras que subjetivam os bebês. A escola não é um simples espaço composto por diferentes sujeitos onde opera-se o cumprimento de um programa ou de técnicas de estimulação. Trata-se de um espaço que produz subjetividades e identidades. É através da relação com adultos e com outros bebês que a criança pequena vai se constituindo enquanto sujeito.

Mas isso só acontecerá se o educador olhar para o bebê e enxergar ali alguém. Alguém que o provoque. Alguém que o convoque. Alguém que o inquiete. Assim, o ato de atribuição subjetiva ao bebê é primeiro, antes de tudo, uma questão referente ao desejo do educador.

E, ao final, é possível perceber que, como toda a educação, esta também será uma mudança processual, que percorre conquistas diárias, assim como os bebês.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. **O espaço da creche: que ligar é este?** Tese de Doutorado – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2003.

BARBOSA, M. C.; SIMIANO, L. e GOBATTO, C. Achaduros de infâncias... Ou sobre vestígios de relações entre bebês e adultos no espaço da creche. In: **Anais COPEDI**. São Paulo: FEUSP, 2012. Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/14990.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14990.pdf). Acesso em: 20 de julho de 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: **Revista do Centro de Educação** - UFSM. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-95, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605>. acesso em: 18 de agosto de 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15860&Itemid=1096](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096). Acesso em: 09 de abril de 2016.

BRASIL 2016. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. 2º versão revista**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, Resolução CNE/CEB n.º 04/2009. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n.º 9394/96 (LDBEN). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 25 de maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069. Brasília: DOU, 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DOU, 1988.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela e FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Lóris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA, Z. *et al.* **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços**: Dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, Dianne Widmeyer. **O Cuidado com Bebês e Crianças Pequenas na Creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. : McGraw-Hill, 2014.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

\_\_\_\_\_. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os tempos da infância**. In: Maria Luiza Rodrigues Flores (org). Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul : perspectivas políticas e pedagógicas – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R *et. al.* **Creches: crianças, faz de conta e Cia**. Petropolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Brasília: MEC, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> . acesso em: 20 de abril 2016

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – IJUÍ. **Proposta Curricular Tempo e Espaço de ser Criança na Educação Infantil**, SMED-Ijuí, 2014

TARDOS, Anna. Autonomía y/o dependência. In: FALK, Judit (org). **Lóczy, educación infantil**. Barcelona: Octaedro, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

XAVIER, Marineli. **Diário de classe**. Ijuí, 2011.

