

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA JULIA LUCHT RODRIGUES

MATERIALIDADE(S) E OS BEBÊS: UM ESTUDO SOBRE SUAS AÇÕES E A
CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DA CRECHE

CURITIBA

2020

ANA JULIA LUCHT RODRIGUES

MATERIALIDADE(S) E OS BEBÊS: UM ESTUDO SOBRE SUAS AÇÕES E A
CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DA CRECHE

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR – Biblioteca do Campus Rebouças
Tania de Barros Baggio – CRB9/760
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rodrigues, Ana Julia Lucht.

Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a
construção do espaço da creche / Ana Julia Lucht Rodrigues. –
Curitiba, 2020.

327f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho

1.Crianças - Pesquisa. 2. Creches. 3. Creches – Controle de
qualidade. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de ANA JÚLIA LUCHT RODRIGUES intitulada: **MATERIALIDADE(S) E OS BEBÊS: UM ESTUDO SOBRE SUAS AÇÕES E A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO DA CRECHE**, sob orientação da Profa. Dra. ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Setembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

12/10/2020 09:02:17.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

13/10/2020 08:20:54.0

JADER JANER MOREIRA LOPES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA)

Assinatura Eletrônica

20/10/2020 21:35:15.0

DANIELA DE OLIVEIRA GUIMARÃES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

11/10/2020 19:20:59.0

CATARINA DE SOUZA MORO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 55196

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prrpg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 55196

Aos bebês do CMEI Porto Seguro

AGRADECIMENTOS

O tempo dedicado a esta dissertação produziu em mim um forte sentimento de gratidão e, ao longo destes dois anos e meio, desejei parar em diversos momentos para agradecer a todos que me deram suporte para que esta pesquisa acontecesse. Para que eu pudesse me dedicar às aulas, estudos, idas à campo, sistematização dos dados e escrita, precisei contar com o apoio de pessoas às quais serei eternamente grata.

Dedico esta dissertação aos bebês do CMEI Porto Seguro e também agradeço a eles, Alice, Allan, Allicia, Beatriz, Bernardo, Davi, Davi Luccas, Heloísa, Kaylan, Laura, Livia, Lolo, Luiza, Mateus, Melissa, Nathiely, Pedro, Valentina e Yasmin, por diariamente me acolherem em seus cotidianos. Agradeço também as suas famílias. Obrigada por me permitirem conhecer mais sobre o mundo a partir da perspectiva dos bebês.

Agradeço também à diretora, pedagoga, professoras e funcionários do CMEI Porto Seguro. Obrigada por me acolherem na instituição, abrirem as portas e me entregarem uma chave do armário. Agradeço a forma afetuosa e respeitosa com que me receberam e, assim, me permitiram aproximar-me do complexo processo de construção do espaço da creche.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba por autorizar a pesquisa e me permitir refletir sobre a(s) materialidade(s) a partir da experiência educativa de uma creche pública do município.

Agradeço aos professores da linha de Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, com quem tive aula durante o mestrado. Os aportes plurais e críticos com os quais tive contato me permitiram dialogar com os referenciais teóricos mobilizados nesta pesquisa. O princípio da diferença sustenta esta pesquisa e o meu processo formativo.

Do mesmo modo, agradeço aos meus colegas do mestrado. Vê-los fazer pesquisa diante do atual cenário político brasileiro e discutir questões de desigualdade social, raça, gênero e inclusão, exige coragem. Obrigada por me darem forças para fazer pesquisa neste cenário distópico que estamos vivendo.

Agradeço às professoras do NEPIE, Ângela Coutinho, Catarina Moro e Gizele de Souza. Sou grata por poder caminhar com vocês desde a graduação. Vocês me mostram o que significa fazer pesquisa e exercer a docência no ensino superior com compromisso e de forma visceralmente coerente. As admiro muito e desejo sempre caminhar com vocês.

Agradeço à professora Angela Coutinho, em especial, por me orientar nessa pesquisa. Obrigada pela leitura metódica do meu texto e pelas longas horas de orientação que me ajudaram a fortalecer as reflexões realizadas. Obrigada também por ser um ombro amigo e pela escuta atenta. Fazer pesquisa, assim como trabalhar com educação, é falar sobre relações humanas. Caminhar com você torna esse princípio concreto.

Aos colegas do grupo de pesquisa e, em especial, as minhas amigas, Franciele, Graciele, Mariana e Marina, obrigada por fazerem a leitura de textos incompletos, projetos de pesquisa e me acompanharem em congressos. Obrigada pelo apoio no decorrer do processo seletivo e durante toda a realização desta dissertação. É com vocês que descobri que fazer pesquisa não pode ser uma tarefa solitária.

Agradeço à Escola Parlenda. À Sonia Sillas e Ivanir Dedeczek, por acolherem a minha vida dupla de pedagoga e mestranda e garantirem as condições necessárias para que eu pudesse

realizar essa pesquisa com segurança e tempo. As minhas colegas da Parlenda, de 2016 até hoje, vocês me acompanham na minha trajetória docente e de coordenadora pedagógica e sou profundamente grata às reflexões que construímos juntas. É com vocês que busco diariamente enfrentar o falso binômio de teoria e prática e, por isso, sei que ao lerem esse trabalho vocês encontrarão ecos de discussões que realizamos no chão da escola. Obrigada pelo espírito inquieto com que vocês abraçam a tarefa de educar!

Em especial, agradeço à Ana Paula Pamplona e Silvia Pandini, fazer escola com vocês é um grande presente. Encontrei em vocês a amizade que me deu forças para acreditar em mim mesma e exemplos de pedagogas que acolhem de forma impetuosa o desafio de construir projetos educativos abertos ao imprevisto e que se realizam *com* as crianças. Obrigada por me escutarem falar sobre os desafios do processo de pesquisa, as paixões pelos autores que conheci e as batalhas conceituais que travei ao longo deste tempo. Obrigada por falarem de afetos, pelo afago e momentos de desabafo.

Agradeço à Ana Luisa Manfredini pela amizade e por aceitar me acompanhar no desafio de fotografar e catalogar mais de 11.000 itens do acervo do CMEI, tornando-se minha assistente de pesquisa. Os dias que passamos juntas foram atravessados pela tarefa de abrir caixas, dispor materiais, contar e registrar, assim como pelo longo trajeto de carro. Obrigada por me escutar durante essas viagens e muito obrigada por tornar viável a tarefa de catalogar os materiais do CMEI. Isso só foi possível porque pude contar com você.

Muito obrigada aos meus amigos, aos que me acompanham há muitos anos e aos que fiz durante esse processo de mestrado. Apesar da minha ausência, vocês se mantiveram ao meu lado. Não seria possível fazer pesquisa sem esta rede de afetos. Obrigada!

Ao meu marido, amigo e amor, Guilherme, obrigada por me ajudar com tarefas essenciais para a realização desta pesquisa: formatação do banco de dados, programação de planilhas do excel e criação do site. Você dedicou seu tempo para me ajudar a tornar essa pesquisa concreta, esteve ao meu lado nos momentos de dúvida e celebrou cada uma das pequenas vitórias. Não poderia ter escolhido alguém melhor para estar comigo ao longo da vida! Obrigada por ser um verdadeiro companheiro!

A minha família, obrigada por todo o apoio e pela confiança depositada em mim. Cresci com vocês, mãe, pai e irmã, descobrindo um mundo pelo qual vale a pena lutar. Se hoje me dedico à educação, é porque com vocês aprendi a amar o mundo. Esse amor me move a resistir e a defender os direitos das crianças.

Obrigada a Deus, pelo amparo ao longo de toda minha vida.

Obrigada a todos vocês!

“Pienso en los gestos olvidados, en los múltiples ademanes y palabras de los abuelos, poco a poco perdidos, no heredados, caídos uno tras otro del árbol del tiempo. Esta noche encontré una vela sobre la mesa, y por jugar la encendí y anduve con ella en el corredor. El aire del movimiento iba a apagarla, entonces vi levantarse sola mi mano izquierda, ahuecarse, proteger la llama con una pantalla viva que alejaba el aire. (...)”

Pienso en esos objetos, esas cajas, esos utensilios que aparecen a veces en graneros, cocinas o escondrijos, *y cuyo uso ya nadie es capaz de explicar*. Vanidad de creer que comprendemos las obras del tiempo: él entierra sus muertos y guarda las llaves. Sólo en sueños, en la poesía, *en el juego* – encender una vela, andar con ella por el corredor – nos asomamos a veces a lo que fuimos antes de ser esto que vaya a saber si somos.”

Julio Cortázar
Rayuela – Cap.105

RESUMO

Este estudo tem por objeto de pesquisa o processo de construção do espaço da creche a partir de uma análise das materialidades e das ações dos bebês. A investigação sustenta-se em um quadro teórico interdisciplinar, mobilizando conceitos provenientes do campo da educação, da sociologia, da geografia e da antropologia. O diálogo entre os diferentes referenciais teóricos adotados ocorre a partir dos princípios da diferença, da pedagogia da infância e das pesquisas *com* crianças. Assim, este estudo tem por objetivo compreender o processo de construção do espaço da creche por meio das relações construídas entre os bebês e a(s) materialidade(s). A fim de atender ao objetivo proposto, realizou-se um estudo etnográfico com bebês de 13 a 23 meses em uma instituição pública de educação infantil do município de Curitiba (PR) durante o ano de 2019. Como ferramentas e procedimentos de pesquisa, foi realizado amplo levantamento bibliográfico sobre a temática do espaço e da creche, observação participante, elaboração de um diário de campo, registros fotográficos e audiovisuais, entrevistas com as professoras do berçário e com a diretora da instituição, assim como a contagem e catalogação dos materiais disponíveis no centro municipal de educação infantil em que se realizou a pesquisa. A investigação teve início com um estudo exploratório, o qual viabilizou a pesquisa de campo. O processo de inventariar e categorizar as materialidades ofertadas aos bebês e disponibilizadas na instituição permitiu que o espaço fosse compreendido como uma categoria porosa e dinâmica, permanentemente em transformação. A análise dos processos de constituição do acervo deu visibilidade aos desafios de preservação da infraestrutura e renovação do acervo material, apontando para o isolamento da instituição, como um efeito dos processos de descentralização de recursos financeiros. Do mesmo modo, observou-se a apropriação criativa feita pelos adultos dos diferentes espaços e materiais aos quais têm acesso. As relações entre os bebês e a(s) materialidade(s), por sua vez, permitiram uma reflexão acerca da dimensão material da experiência humana e das práticas da cultura das bebês, por meio das quais a creche se transforma de um lugar para os bebês, em um lugar deles. Como práticas culturais e materiais dos bebês, foi dado destaque para o perambular, os usos funcionais das coisas e as coreografias do brincar. Observou-se que as relações entre os bebês e as materialidades se dão a partir dos emaranhados material-semióticos a partir dos quais eles se constituem e constroem o espaço, sendo necessário mobilizar conceitos que reconheçam esta indissociabilidade entre as ideias e a materialidade. Da mesma forma, o movimento e aspectos não-representáveis da experiência humana devem ser considerados no processo de observação dos bebês e análise de suas ações. A acolhida do imprevisto e o reconhecimento dos convites feitos pela matéria se tornam latentes nos eventos do brincar e nos encontros efêmeros vividos pelos bebês. A partir destes resultados, apresenta-se um conjunto de orientações propositivas para a organização do espaço da creche, as quais acolhem e favorecem as práticas infantis, garantindo e promovendo os direitos das crianças, desde bebês.

Palavras-chave: Pesquisa com bebês. Critérios de qualidade. Materialidade. Creche. Espaço.

ABSTRACT

The object of this research is the process of construction of the nursery school space, focusing on the materiality and babies' agency. Based on an interdisciplinary theoretical approach, this investigation deploys concepts derived from the field of education, sociology, geography and anthropology. The dialogue among the different theoretical references occurs through the principles of difference, early childhood education and research with children. This study aims to understand the process of construction of the nursery school space through the relations established between babies and materialities. It was realized an ethnographical study with babies of 13 up to 23 months at a nursery school of the city of Curitiba (PR) during the year of 2019. The main tools and research procedures were large bibliographical research, participant observation, field journal, photos and videos, interviews with the babies' teachers and the head teacher, as well as an inventory of the materials and furniture available at the nursery school. The investigation was sustained by an exploratory study. The space has been perceived as a porous and dynamic category, which is continuously changing. By looking at the inventory, it was noticed how adults make creative appropriations of spaces and materials to which they have access and its analysis has given visibility do the challenges of preservation and renovation of the material inventory, pointing to the isolation of the nursery school as an effect of the decentralization processes of financial resources. The relations established between babies and materialities have allowed a reflection about the material dimension of the human experience and the practices of babies' cultures, through which the space becomes their place instead of a place for them. It has also been highlighted the practices of wandering, the functional systems created by the babies and the choreographies of play. It has been noticed that the interactions between babies and things occur through the material-semiotic entanglements from which they constitute themselves and construct the lived space. This research shows that it is necessary to deploy concepts that recognize the indissociability of materiality and ideas. In the same way, movement and non-representable dimensions of the human experiences must be considered in the processes of babies' observation and at the analysis of their actions. The acceptance of unforeseeable events and the recognition of the material invitations become visible at the play events and the ephemeral encounters lived by babies. To conclude, there are presented some prospective suggestions for the organization of the nursery school space, which include and foster childhood practices, guaranteeing and promoting babies' rights.

Keywords: Research with babies. Quality Criteria. Materiality. Nursery School. Space.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Idade dos bebês participantes da pesquisa.....	40
Quadro 2 – Organização das turmas de creche no município de Curitiba no ano de 2019.....	40
Quadro 3 – Descritores do levantamento bibliográfico.....	53
Quadro 4 – Idas a campo e tempo de permanência no CMEI Porto Seguro.....	86
Quadro 5 – Unificação dos arquivos de imagem para categorização.....	90
Quadro 6 – Organização dos eventos.....	91
Quadro 7 – Organização dos eventos por materialidade.....	92
Quadro 8 – Organização dos eventos por bebê.....	93
Quadro 9 – Classificação das Materialidades.....	95
Quadro 10 – Classificação segundo processo de produção/origem.....	97
Quadro 12 – Apresentação dos bebês participantes da pesquisa.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade e Variedade de Materialidades	144
Tabela 2 – Distribuição das materialidades do berçário segundo o material	151
Tabela 3 – Distribuição das materialidades segundo categoria pedagógica.....	152
Tabela 4 – Quantidade de materialidades por tipo de produção e acesso das crianças	156

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de fluxo: revisão sistemática da literatura	56
Figura 2 – Diagrama do estudo exploratório	82
Figura 3 – Mapa do Brasil Político.....	84
Figura 4 – Mapa da cidade de Curitiba	84
Figura 5 – Tarefa do grupo focal: categorização das materialidades	89
Figura 6 – Distribuição dos eventos de acordo com a classificação das materialidades.....	99
Figura 7 – Heloísa e o Diário de campo	108
Figura 8 – Fachada e Imagem Aérea do CMEI Porto Seguro	116
Figura 9 – Planta do CMEI Porto Seguro.....	117
Figura 10 – Espaços, Famílias e Comunidade Externa	120
Figura 11 – Espaço de Amamentação	121
Figura 12 – Refeitório/ Área de entrada e Estante de Materiais Não-Estruturados	122
Figura 13 – Espaços, Professoras e Funcionários	124
Figura 14 – Copa	125
Figura 15 – Sala dos Professores: Estudo e Descanso.....	126
Figura 16 – Sala de Materiais e Brinquedos da Sala Multiuso.....	127
Figura 17 – Sugestão de Mobiliário em Tamanho Adulto	128
Figura 18 – Espaços e o Cotidiano das Crianças.....	129
Figura 19 – Banheiros Infantis	131
Figura 20 – Solário	133
Figura 21 – Fraldário	134
Figura 22 – Sala Multifuncional e seus Microambientes	135
Figura 23 – Área Externa do CMEI Porto Seguro.....	136
Figura 24 – A distribuição do material.....	149
Figura 25 – Distribuição das categorias por material	154
Figura 26 – Materiais não-estruturados	160
Figura 27 – A Line Made by Walking.....	170
Figura 28 – Pedro e as linhas no piso do solário (19/06/2019)	171
Figura 29 – Pedro vaga pelo jardim (05/05/2019).....	179
Figura 30 – Luiza e Heloísa perambulam pela sala (24/04/2019).....	185
Figura 31 – Nathiely e Kaylan perambulam pelo solário (19/06/2019).....	187
Figura 32 – Yasmin e os sapatos (10, 15 e 17/05).....	189

Figura 33 – Yasmin se desloca com o apoio de uma bacia (17/05/2019)	190
Figura 34 – Laura e a bacia de metal (17/05/2019)	191
Figura 35 – Nathiely e o encontro com a pedrinha (24/04/2019)	192
Figura 36 – Melissa, a sombra e a parede (19/06/2019)	194
Figura 37 – Allicia, o gesto e o duplo (19/06/2019)	199
Figura 38 – Beatriz, Yasmin e o som do avião (06/06/2019)	202
Figura 39 – Yasmin e o avião (12/06/2019)	203
Figura 40 – Laura e a cadeira (10/05/2019)	208
Figura 41 – Davi Luccas, Valentina e o Ritual do Almoço (24/04/2019 e 03/05/2019)	215
Figura 42 – As almofadas e o descanso da Yasmin (05/06/2019)	218
Figura 43 – A boneca, o livro e o descanso de Yasmin (10/05/2019 e 24/04/2019)	219
Figura 44 – A garrafa, o Allan e a Luiza (07/06/2019)	221
Figura 45 – Davi e a cadeira como apoio (22/05/2019)	222
Figura 46 – Luiza, Melissa, a mesa e a garrafa (07/06/2019)	223
Figura 47 – Kaylan, o caixote e a maçaneta (24/04/2019)	223
Figura 48 – Laura e o caixote (24/04/2019)	224
Figura 49 – Valentina e o pneu-banco (03/05/2019)	225
Figura 50 – Davi Luccas, Davi e os gestos (03/05/2019)	226
Figura 51 – A vareta: Nathiely, Heloísa e Beatriz (05/06/2019)	231
Figura 52 – Davi Luccas e o peixe (03/05/2019)	241
Figura 53 – Parte I: Laura e as composições (31/05/2019)	243
Figura 54 – Parte II: Laura e as composições (31/05/2019)	244
Figura 55 – Parte I: O cilindro e a Livia (10/05/2019)	247
Figura 56 – Parte II: O cilindro e a Lolo (10/05/2019)	248
Figura 57 – Parte III: O cilindro e a Laura (10/05/2019)	248
Figura 58 – Parte IV: O cilindro e a Lolo (10/05/2019)	249
Figura 59 – Parte V: O cilindro e a Yasmin (10/05/2019)	250
Figura 60 – Parte I: A Areia e a Beatriz (14/06/2019)	253
Figura 61 – Parte II: A areia, a Beatriz e o Kaylan (14/06/2019)	254
Figura 62 – Parte III: A areia, a Beatriz e a Alice (14/06/2019)	255
Figura 63 – Parte IV: A areia, a Beatriz, a Alice e a interrupção (14/06/2019)	256
Figura 64 – Parte V: A reunião da areia, miniaturas de borracha e crianças (14/06/2019)	257
Figura 65 – Parte I: Heloísa, Alice e a boneca favorita (22/05/2019)	262
Figura 66 – Parte II: Heloísa e a boneca preferida (22/05/2019)	263

Figura 67 – Parte III: A Heloísa, a Alice e a boneca (22/05/2019).....	264
Figura 68 – Parte IV: A Alice e a boneca preferida	264
Figura 69 – Parte V: A Heloísa, a Alice e a boneca	265
Figura 70 – Lívia, Alice e a boneca negra da caixa de diversos.....	266
Figura 71 – Davi Luccas e as bolas (10/05/2019)	267
Figura 72 – Parte I: Lolo e a bola (24/04/2019)	268
Figura 73 – Parte II: Lolo, Laura e a bola (24/04/2019).....	269
Figura 74 – Parte III: Lolo e a bola (24/04/2019).....	270
Figura 75 – Lolo e a pista de carrinhos (10/06/2019).....	271
Figura 76 – As mãos e a matéria	281

PRELÚDIO

Prefácio, prólogo, prelúdio.

De que modo começar um texto que revele o caminhar da pesquisa, suas perambulações, as experimentações de palavras, os devaneios teóricos? Como encontrar modos de começar um texto que interpele o leitor a interpretar os vazios produzidos? Como traduzir o vivido pelos bebês em palavra escrita?

A etimologia do termo prelúdio, no dicionário, remete ao latim *prélude*: ensaiar-se, preparar-se. Na música, relaciona-se à experimentação da voz ou de um instrumento, é também uma “composição que serve como introdução para outra mais consistente formalmente”. Aqui, esta pausa na forma acadêmica é ato preliminar, indício do que irá acontecer no decorrer da leitura, experimentação das palavras, vislumbre das reflexões traduzidas em linguagem escrita.

No processo de escrita da dissertação, me senti interpelada a encontrar-me por meio do confronto com a teoria e a pesquisa de campo. Os paradoxos e os questionamentos que me atravessam, marcam também a pesquisa.

Espero que algo aconteça aos leitores e leitoras em seus encontros com os mundos de vida das crianças e que isso, em certa medida, seja possível por meio da leitura. Digo “em certa medida”, porque não acredito que este texto seja representação das práticas e dos sentires dos bebês, mas acredito que é preciso enfrentar o desafio de comunicar e de descobrir aquilo que acontece aos sujeitos em suas vivências cotidianas.

A fluidez, a porosidade e o inesperado são presentes na experiência humana de habitar o mundo e, neste movimento, construímos o espaço vivido e somos marcados por aquilo que nos acontece no encontro com o outro e com as coisas. A palavra escrita transforma o vivido, comunica o que nos passa e pode expressar essa porosidade. Assim, desejo que a leitura seja lugar de experiência, assim como o foi a escrita.

Enquanto experiência, ela é imprevisível, subjetiva, intransferível. Processo árduo de busca e de encontro com as palavras. Paulo Freire afirmava que quem escreve preocupa-se sempre com a beleza do texto. Na escrita da dissertação, o desejo de ser lida confronta-se com o ímpeto do rigor. A pesquisa científica é sempre compartilhada por meio da palavra, falada ou escrita, apresentando um primeiro desafio a quem pesquisa. Foi preciso encontrar a minha escrita.

A realização de uma pesquisa que se embrenha no cotidiano e que busca compreender as vivências das crianças também encontra novos paradoxos. Deparo-me com aquilo que a materialidade ocasiona, com o que gera nas ações das crianças e dos adultos. Redescubro antigos falsos binômios, como o de teoria e prática, natureza e cultura, materialidade e ideias.

O texto também está intimamente ligado àquilo que me move a realizar a pesquisa. Adentro no campo enquanto pesquisadora e professora que se aproximou em sua trajetória das abordagens

italianas de educação infantil. O olhar para as materialidades e os espaços é lacuna na produção acadêmica e é, também, assunto de relevância para a prática pedagógica vivida em meu cotidiano. O confronto com a teoria, a partir da defesa da imagem da criança potente, promoveu um processo dinâmico de busca de novos referenciais teóricos. A geografia, a sociologia, a filosofia, a antropologia, a pedagogia... Percorri caminhos plurais para encontrar chaves de leitura que me ajudassem a simultaneamente falar aos profissionais da educação infantil e à academia, de modo a:

1 produzir uma pesquisa comprometida com a promoção de uma educação de qualidade e que, portanto, não nega a reflexão acerca de questões da prática pedagógica. Uma pesquisa que produz teoria a partir da prática para retornar a ela: praxiológica.

2 avançar na pesquisa em termos dos pressupostos dos Estudos da Infância, acompanhando o movimento atual do campo, marcado por um giro ontológico e pela revisão de tópicos centrais por meio de novos olhares que abrem o campo ao diálogo com outras pesquisas das ciências sociais.

3 comprometer-me com uma pesquisa que reconhece a validade de conhecer os mundos das crianças e que produz conhecimento a partir disto, assumindo a diferença enquanto princípio.

Este prelúdio é ensaio para me apresentar e apresentar o texto. Ele surgiu, em grande parte, da necessidade de falar diretamente com vocês, leitoras e leitores, pois se essa pesquisa se realiza é porque desejo que possamos dialogar sobre as os bebês e lutar pela construção de uma educação infantil de qualidade. Aviso, para encerrar, que as seções de análise podem ser lidas de maneiras distintas, a depender dos seus interesses. Caso desejem conhecer as ações dos bebês para depois descobrir o contexto material do CMEI, é possível fazer essa inversão.

Muito obrigada por aceitarem participar desta jornada e boa leitura!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O ESPAÇO E OS BEBÊS: CONCEITOS DELIMITADORES DA PESQUISA	28
2.1 INFÂNCIA, INFÂNCIAS E CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA	29
2.1.1 O “BEBÊ”: REFLEXÃO SOBRE OS MARCADORES INTRAGERACIONAIS	34
2.2 ESPAÇO ENQUANTO CATEGORIA RELACIONAL: REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS DE ESPAÇO, LUGAR E MATERIALIDADE(S)	42
2.2.1 O ESPAÇO E A PEDAGOGIA: REVISITANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA	52
2.3 A MODO DE CONCLUSÃO: OS BEBÊS, O ESPAÇO E A(S) MATERIALIDADE(S)	62
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA COM BEBÊS	64
3.1 FAZER PESQUISA COM BEBÊS	65
3.1.1 A ESCRITA: AS LINGUAGENS DOS BEBÊS TRADUZIDA EM TEXTO	71
3.1.2 ÉTICA NA PESQUISA COM BEBÊS	74
3.2 O CAMPO DE PESQUISA	80
3.2.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO	80
3.2.2 O CMEI PORTO SEGURO	83
3.2.3 OS DADOS PRODUZIDOS: ENTRE TEXTOS E IMAGENS	85
3.2.4 HABITAR A ESCOLA REAL: OS BEBÊS E O CAMPO DE PESQUISA	100
4 MATERIALIDADE(S) E AÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS: AS INTERAÇÕES COM AS COISAS	109
4.1 PARTE I – UM LUGAR PARA OS BEBÊS	113
4.1.1 ESTRUTURA FÍSICA E MOBILIÁRIO: REUTILIZAÇÕES CRIATIVAS	115
4.1.2 PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE MATERIAIS E MANUTENÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA	137
4.1.3 MATERIALIDADES: A CULTURA PARA OS BEBÊS	147

4.1.4 A MODO DE SÍNTESE: DA ACOLHIDA DO INESPERADO E DO ESPAÇO COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES.....	165
4.2 PARTE II – VAGAR E DIVAGAR: MOVER-SE NO ESPAÇO.....	170
4.2.1 O PERAMBULAR: UMA PRÁTICA DA CULTURA DOS BEBÊS	175
4.2.2 OS ENCONTROS COM AS COISAS: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA	192
4.2.3 À DERIVA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE	204
4.3 PARTE III – O USO FUNCIONAL DAS COISAS.....	208
4.3.1 USOS FUNCIONAIS CONVENCIONAIS	211
4.3.2 USOS FUNCIONAIS IDIOSSINCRÁTICOS	217
4.3.3 A MODO DE SÍNTESE: PENSAR OS RITUAIS A PARTIR DO USO FUNCIONAL DAS COISAS	227
4.4 PARTE IV – A COREOGRAFIA DO BRINCAR	231
4.4.1 “CADÊ BRINQUEDO?”: ELEMENTOS SINCRÔNICOS	237
4.4.2 “ALICE, VEM QUI”: ELEMENTOS DIACRÔNICOS	260
4.4.3 A MODO DE SÍNTESE: O BRINCAR ENTRE IMPROVISAÇÕES E TRAJETÓRIAS	273
5 A MODO DE CONCLUSÃO: A(S) MATERIALIDADE(S) E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	275
REFERÊNCIAS	292
APÊNDICES	306
ANEXOS	322

1 INTRODUÇÃO

Temos bibliotecas inteiras que contêm tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam (...) A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. (...) Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. (LARROSA, 2017, p.229-230)

A citação acima, do filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larrosa, aborda duas questões sobre a infância e as crianças¹. A primeira refere-se ao grande arsenal de estudos já existentes acerca das crianças e a segunda diz respeito a tudo aquilo que nos escapa quando nos colocamos diante das crianças e das suas infâncias e encontramos-nos com elas. Contrapostas, essas questões parecem contraditórias, paradoxais, pois como é possível conhecer as crianças e ao mesmo tempo reconhecer que há muito que não se sabe e que nunca será descoberto? Ou, ainda mais, perceber que o encontro com elas esfacela as certezas arduamente defendidas?

Contudo, ambas partem de uma mesma premissa: a criança é *um outro* e, por assim o ser, jamais poderá caber nas amarras do conhecimento científico tradicionalmente concebido. Ou seja, apesar desta produção tomar a infância para si e produzir teorias sobre as crianças que permitem ao indivíduo racional capturá-la, prever etapas, determinar estratégias e avaliar a precisão de suas ações, o encontro com as crianças, com o *Outro*, abala as certezas e abisma o edifício de nossas escolas², nos impele a repensar aquilo que sabemos sobre elas e a rever o modo de fazer ciência.

¹ No decorrer da citação, o autor não diferencia os termos “criança” e “infância” de acordo com o referencial mobilizado neste trabalho. No primeiro capítulo, apresenta-se o marco teórico da pesquisa e diferenciam-se esses termos a partir da discussão da sociologia da infância.

² No decorrer do trabalho, ainda que se dê preferência ao termo “instituições”, mobilizo também o termo escola para falar da educação infantil. O faço porque reconheço a necessidade de construirmos uma escola que acolha a todas as crianças em todas as etapas educativas e porque acredito que ao falarmos de uma escola para as crianças pequenas podemos provocar reflexões para todo o sistema educativo. É um modo de fazer um elogio à escola.

Parto desta citação para introduzir esta pesquisa sobre bebês³, as materialidades e o espaço da creche⁴ e declarar que o percurso que aqui se realiza compromete-se com uma educação e uma produção científica fundamentada no encontro com o *Outro*. Enfrento o desafio de realizar uma pesquisa implicada neste encontro, o que significa reconhecer o outro enquanto diferença absoluta, fazer pesquisa *com* ele, descobrir novos modos de encarar esta tarefa e elaborar pressupostos teóricos que interrompam a lógica linear do pensamento técnico-científico.

Assim, busquei nos Estudos da Infância⁵ e na Pedagogia da Infância⁶ (ROCHA, 2001) fundamentos que tornassem possível a realização de uma pesquisa comprometida com o outro e com uma prática docente permeada pelas culturas infantis e as múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) que as crianças mobilizam ao estabelecerem relações com o mundo. A imagem da criança, desde bebê, competente e potente, assim como a compreensão da diferença como marca do humano são os pontos de encontro para as diversas teorias e abordagens que mobilizo no decorrer deste texto.

Nesse sentido, os referenciais teóricos selecionados para promover a discussão acerca do espaço (LEFEBVRE, 1991; MASSEY, 1994; 2005; SANTOS, 2014b,a) e da materialidade (BROUGÈRE, 2003; 2010b; INGOLD, 2011; 2012a,b; MILLER, 2005; 2007) também dialogam com esta perspectiva do conhecimento científico e acolhem a pluralidade. O exercício de reflexão sobre a relação construída entre os bebês e a materialidade promoveu a realização de uma pesquisa eminentemente interdisciplinar: os estudos da infância e o pensamento educacional entrelaçam-se com conceitos provenientes da geografia, da antropologia e da sociologia, promovendo um processo contínuo de questionamentos acerca dos sentidos da pesquisa, da interpretação das ações das crianças e do cotidiano na educação infantil.

³ A terminologia “bebês” será mobilizada a fim de dar destaque ao grupo usualmente classificado como pertencente a esta categoria intrageracional. No primeiro capítulo discorre-se acerca do termo a fim de problematizá-lo em termos de sua definição etária e dar destaque ao caráter político da produção textual ao fazer a seleção dos termos que serão mobilizados. Ao longo do trabalho, os termos “crianças bem pequenas” (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e “crianças pequenas” (4 anos a 5 anos e 11 meses) também serão utilizados.

⁴ Ao longo do trabalho, o termo “creche” será utilizado para destacar a especificidade do trabalho educativo com os bebês e as crianças bem pequenas que compõem o grupo etário de 0 a 3 anos de idade e que, como previsto na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), configura-se como público deste segmento da educação infantil.

⁵ Os Estudos da Infância configuram-se como um campo interdisciplinar de pesquisas, congregando referenciais teóricos da Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Educação, dentre outras, a partir da defesa consensual das crianças enquanto agentes sociais e sujeitos de direitos.

⁶ O termo Pedagogia da Infância remete ao trabalho de pesquisa realizado por Eloisa Rocha (2001) e aos estudos consequentes decorrentes do reconhecimento da especificidade do trabalho docente nesta etapa da educação básica a partir do reconhecimento da criança e da escuta atenta de seus modos de ser e estar no mundo.

O termo **materialidade** ocupa um papel central ao longo deste texto, pois por meio deles refiro-me à concretude das relações e à dimensão material da experiência humana. Este conceito chama atenção para a força constitutiva da relação concreta com o mundo (SPYROU, 2019) e para o dinamismo das relações, situando a pesquisa no âmbito de uma abordagem relacional. Por meio do termo **materialidades**, por sua vez, dou destaque aos móveis, objetos, brinquedos e elementos naturais (galhos, pedras, terra) que compõem o espaço da creche, assim como à estrutura física (paredes, pisos, portas) e ao mobiliário. O jogo com essas terminologias, **materialidade(s)**, mobilizado no título deste trabalho provoca simultaneamente a reflexão acerca do conceito e nos remete ao acervo material das instituições. Ambas as questões são centrais no desenvolvimento dessa pesquisa.

Diante disso, este estudo caminha na contramão de produções científicas acerca dos bebês, do espaço e, de forma mais ampla, sobre as práticas educativas, que dizem tudo saber sobre o outro, dominando-o e enclausurando-o na certeza de suas verdades. Produções esvaziadas da caótica e concreta relação do ser humano com o mundo, fundamentadas em uma compreensão estática e tecnicista do saber pedagógico. Rompe-se com essa perspectiva, na qual o desenvolvimento motor, social, cognitivo e emocional das crianças, assim como a aprendizagem de regras sociais por meio da socialização, são formas de controle da criança, campos dominados pelo saber técnico.

Este rompimento convida a uma reflexão acerca dos elementos que podem compor uma didática da Pedagogia da Infância. O reconhecimento da materialidade da experiência parece ser elemento central para uma pedagogia da escuta e do encontro, que reconhece a falibilidade dos preceitos técnico-rationais, promove a acolhida da imprevisibilidade e reconhece atravessamentos sinestésicos gerados pelo mundo material. Retomar o termo didática e situá-lo no âmbito de uma produção pedagógica que reconhece a criança, despindo-a do imaginário do aluno, pode ser um caminho para a realização de uma pesquisa comprometida com o caráter praxiológico da pesquisa em educação (ROCHA, 2001).

Parece-me indispensável começar este texto desta forma porque comprometo-me com esta perspectiva epistemológica e tento produzir um texto que não sujeite os bebês aos discursos produzidos sobre eles, criando espaço para que suas vozes ecoem. Isto significa que esta pesquisa, além de reconhecer a necessidade de promovermos uma aproximação da academia aos mundos de vida das crianças, pressupõe que elas são informantes importantes e competentes, valorizando as linguagens plurais que elas mobilizam em seus processos de descoberta do mundo e de si mesmas e a infância vivida por cada uma delas.

Espero que aquilo que os bebês⁷ me mostraram reverbere nesta produção, de modo a refletir acerca da construção do espaço da creche a partir do que acontece na relação entre os bebês e as materialidades. Pois este texto:

(...) pode ser o único jeito de apresentar o ‘terreno áspero’ no qual os agentes vivem e movem-se, mostrando a *complexidade das relações vividas* e formas para as quais palavras e teorias ainda não existem, mas as quais de alguma forma, na prática e nas concretas relações do campo, conectam alguns dos elementos que interessam ao pesquisador. (WILLIS, 2000, p. 118, tradução nossa, grifos nossos)^{8 9}

Nesse sentido, a pesquisa que aqui se apresenta dialoga com a minha trajetória profissional e acadêmica, representa parte desta caminhada na qual a professora e pesquisadora em que me constitui se depara com as crianças e seus cotidianos. No meu percurso acadêmico, me encontrei com as crianças no início do meu processo formativo no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio da participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE)¹⁰. Esta caminhada me mostrou a importância da escuta dos sujeitos adultos e crianças para que seja possível fortalecer e construir projetos educativos de qualidade.

No percurso profissional, pude ser professora de bebês, me deparar com as crianças pequenas e viver com elas um cotidiano rico em possibilidades, permanentemente atravessado pelo inesperado. Também pude exercer a função de coordenação pedagógica em uma instituição de educação infantil e tenho a oportunidade de pensar sobre a formação continuada de professoras e de elaborar junto a elas ferramentas de escuta e observação das crianças, desde

⁷ Refiro-me aos dezenove bebês que conheci no decorrer dos quatro meses de campo de pesquisa e que me apresentaram seus mundos de vida, são eles: Alice, Allan, Allicia, Bernardo, Beatriz, Davi, David, Heloísa A., Heloísa M., Kaylan, Laura, Lívia, Luiza, Mateus, Melissa, Nathiely, Pedro, Valentina e Yasmin.

⁸ No decorrer da dissertação, algumas citações serão traduzidas de forma livre, pois sempre que possível os textos foram lidos no idioma original. Elas também serão acompanhadas do trecho original em nota de rodapé, garantindo aos leitores e leitoras a possibilidade de confrontarem-se com as palavras dos autores.

⁹ No original: “This can be the only means of presenting the ‘rough ground’ on which agents live and move, showing the complexity of lived relations and forms for which words and theories do not yet exist, but which somehow, in practice, and in the practical relations of the field, connect up some of the important elements that interest the researcher.” (WILLIS, 2000, p. 118)

¹⁰ No NEPIE/UFPR, tive a oportunidade de participar da vida universitária no âmbito da pesquisa e da extensão. Realizei, sob orientação da Prof^ª Dr^ª Gizele de Souza, pesquisas no campo da História da Infância: uma pesquisa de iniciação científica sobre as representações de infância no movimento de assistência à infância no Paraná do século XIX e trabalho de conclusão de curso sobre a circulação de ideias sobre proteção e educação das crianças no âmbito das Conferências da Casa Branca de Proteção à Criança nas redes pan-americanas e latino-americanas do início do século XX. Também pude participar junto com as professoras do NEPIE, Prof^ª Dr^ª Gizele de Souza, Prof^ª Dr^ª Catarina Moro e Prof^ª Dr^ª Angela Coutinho, do projeto internacional de formação em rede sobre avaliação de contexto, o qual me aproximou do cotidiano das escolas, da discussão acerca de qualidade e da abordagem italiana de educação infantil. No âmbito da extensão, atuei na elaboração e publicação da Revista Virtual de Educação Infantil (ReVirEI) sob orientação da Prof^ª Dr^ª Catarina Moro, uma publicação virtual semestral que tem por objetivo alcançar os docentes de creche e pré-escola.

bebês, enfrentando a tarefa de garantir os seus direitos de participação, provisão e proteção¹¹ e de promover um cotidiano educativo rico em possibilidades de aprendizagens.

No cotidiano da escola, questionamentos sobre o significado da qualidade na prática educativa com bebês e crianças pequenas se fazem eminentes. Ao observar os bebês, encontrar-me com eles e reconhecer a alteridade que advêm desta relação, o conhecimento pedagógico, por vezes tão seguro, abisma-se (LARROSA, 2017). As rígidas organizações de tempo e espaço que marcam as instituições de educação infantil (BARBOSA, 2006), assim como práticas educativas antecipatórias que não reconhecem a indissociabilidade do cuidar e do educar (ARENHART et al., 2018; GUIMARÃES et al., 2018), a centralidade da brincadeira ou a linguagem do corpo (COUTINHO, 2017) em projetos pedagógicos para a educação infantil, não são adequadas para acolher os ritmos dos bebês, garantir o seu bem-estar e promover situações educativas onde eles possam maravilhar-se e deparar-se com um amplo repertório material e cultural.

Os bebês, ao ocuparem o espaço coletivo, mostram seus modos de brincar e de relacionar-se, suas práticas culturais-materiais¹², resistem às formas escolares tradicionalmente concebidas. A diferença apresenta-se enquanto marca e é preciso rever a escola para que seja possível acolher os bebês, que se expressam, investigam e comunicam-se por meio de linguagens que os adultos, por vezes, não conseguem compreender. A ética do encontro (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 1999) implica em disrupções em saberes e práticas. Nesse sentido, fazer pesquisa com os bebês é uma escolha política para garantir a escuta deles neste cotidiano regido pelos interesses de uma minoria¹³. É necessário seguir produzindo e fazendo pesquisa com bebês, ao invés de *sobre* eles, ou seja, considerá-los enquanto sujeitos e não objetos de pesquisa.

Observa-se que eles estão mais ausentes das pesquisas científicas (GOTTLIEB, 2009) e que se faz necessário consolidar o trabalho pedagógico com bebês, garantindo a especificidade

¹¹ Verifica-se que a Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos da Criança (1990), estabelece que devemos pensar os direitos das crianças em termos dos três “Ps”: proteção, provisão e participação. Isto implica, no âmbito educativo, em pensar o espaço das creche e as relações que se estabelecem entre infância e educação em termos da garantia e da efetivação destes direitos.

¹² Ao referir-me às práticas culturais-materiais, destaco a indissociabilidade destas dimensões. O rompimento com os falsos binômios como o de natureza-cultura, materialidade-discurso, implica no reconhecimento de que as práticas dos bebês estão imbrincadas em um contexto que se constrói de forma relacional. Tim Ingold (2011) aponta que ao invés de compreendermos natureza e cultura como dois lados de uma mesma moeda, é preciso interpretá-las como dimensões situadas em um mesmo campo relacional.

¹³ A ordem social vigente, em seus esforços por colonizar o pensamento e estabelecer padrões sociais de valor, hierarquiza diferentes categorias sociais e se constrói com base nos princípios epistemológicos de uma minoria da população, representada pelo homem, branco, heterossexual, ocidental, adulto, sem deficiências, não-estrangeiro.

das práticas vividas com este grupo de crianças e evitando que eles se encontrem subsumidos às práticas características da pré-escola, o que justifica a realização e o aprofundamento das pesquisas com bebês. Os Estudos da Infância têm caminhado no sentido de incluir os bebês e as crianças pequenas, mas também nesse campo de estudos eles ainda não têm garantido o mesmo espaço que as outras crianças.

Fúlvia Rosemberg (1996; 2006) já apontava a importância de considerarmos este grupo de crianças nas nossas pesquisas e elaborava uma análise sobre a forma como a categoria de idade condiciona as vidas das crianças. A idade permanece como absoluto universal, justificando o tipo de políticas pensadas para a infância e a própria ausência das crianças pequenas nas pesquisas. Eles precisam ser reconhecidos no âmbito da pedagogia e socialmente como sujeitos sociais e políticos, cidadãos que devem ter seus direitos respeitados e garantidos. Eles não são pré-sujeitos (JAMES; PROUT, 1990), cidadãos em formação, eles já o são e têm voz, precisamos elaborar ferramentas que nos permitam escutá-las e fazê-las ecoar. A diversidade provém da aproximação aos seus mundos de vida, ao considerá-los como dignos de estudo por si próprios e promovermos pesquisas com eles e não sobre eles, fissurando a compreensão clássica de socialização e do processo de desenvolvimento infantil (JAMES; PROUT, 1990; JOBIM E SOUZA, 1996).

Trabalhos recentes na produção acadêmica nacional apontam o crescimento de pesquisas sobre bebês nos últimos anos (BUSS-SIMÃO; ROCHA; GONÇALVES, 2015)¹⁴, mas permanecem indicando a necessidade de realização de pesquisas voltadas às práticas pedagógicas visto que ainda são predominantes as investigações sobre o desenvolvimento infantil (GONÇALVES, 2014). Nas produções internacionais, Niina Rutanen (2011) retoma a importância de se considerar as crianças bem pequenas nos Estudos da Infância, aproximando-nos das experiências dos sujeitos categorizados segundo este marcador intrageracional: ser um bebê (0-1 anos) ou um *toddler*¹⁵ (2-3 anos). Compreender os bebês enquanto sujeitos integrantes desta categoria intrageracional implica em reconhecer o impacto destas denominações,

¹⁴ As autoras fazem um levantamento da produção científica recente, tomando como base as produções de teses e dissertações e os trabalhos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Elas indicam a possibilidade de novas perspectivas de análise e destacam que as pesquisas recentes acerca das crianças de 0-3 anos têm investigado questões relativas às especificidades da docência com bebês; organização do espaço e do tempo; ampliação das reflexões sobre o cuidado; linguagem; literatura; relações com as famílias; relações étnico-raciais; processos de inserção; e atendimento das crianças nas escolas do campo.

¹⁵ O termo *toddler* não é um marcador presente nas produções brasileiras, contudo aparece na produção internacional em inglês sobre a temática e foi mobilizado no levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa. O termo *toddler*, repensando por Niina Rutanen (2011), refere-se a uma categoria intrageracional composta pelos bebês que já conquistaram a marcha e ainda não dominam a linguagem verbal.

frequentemente balizadas por marcadores etários, nas experiências de infância dos sujeitos. A idade é elemento simbólico determinante das experiências vividas, sendo ressignificada a partir de contextos socioculturais específicos.

Ao olhar para os bebês e verificar-se como eles estão contemporaneamente vivendo suas experiências de infância, observamos que a vida dos bebês que têm acesso à creche¹⁶ encontra-se marcada pela sua presença por tempos estendidos nestas instituições educativas, em sua maioria em período integral. Promover uma educação de qualidade implica tanto na garantia do acesso quanto na promoção de contextos educativos ricos em possibilidades. Assim, é preciso que a luta por vagas seja acompanhada de uma discussão aprofundada sobre os espaços e tempos nos quais desejamos que os bebês vivam suas experiências de infância.

Isto implica na necessidade de pensar estes espaços desde os sujeitos que ali vivem e de repensar as práticas educativas a partir dos elementos que podem compor uma didática da educação infantil a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância. Voltamos o olhar para os espaços e para as coisas que o compõem: brinquedos, elementos da natureza, objetos de uso cotidiano e mobiliários. Neste sentido, reforça-se o compromisso em garantir espaços de qualidade onde eles possam ser e estar no mundo, construindo sentidos compartilhados com seus pares e com os adultos, descobrindo-se, expressando-se, comunicando-se, em suma, participando de forma ativa da construção de suas infâncias.

Além disso, compreende-se que o espaço vivido se constrói a partir da ação das crianças, desde bebês, em um processo dinâmico de criação de emaranhados materiais-semióticos (SPYROU, 2019) por meio dos quais elas se constituem e constroem o espaço. A materialidade integra a experiência educativa e, portanto, é preciso dar destaque às narrativas construídas com os objetos e falar sobre a matéria (INGOLD, 2011).

Diante disso, me pergunto sobre como garantir um espaço de qualidade nas instituições e sobre a forma como se constituem os acervos materiais das creches, reconhecendo a forma como os adultos selecionam os materiais, determinam as condições do espaço e do seu uso – a qual aparece intrinsecamente relacionada à organização do tempo (BARBOSA, 2013). Destaco que, assim como em outros trabalhos e pesquisas no campo da educação (BOLLIG; MILLEI, 2018; HARRISON; SUMSION, 2014), e dos estudos da infância (HOLLOWAY;

¹⁶ Atualmente no Brasil, segundo dados de monitoramento do PNE 2014-2024, de 2016, 30,4% das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses têm acesso à creche. Este acesso é marcado por desigualdades regionais, local de residência (urbana e rural) e, principalmente, renda familiar (SESIUK, 2019). Em Curitiba, com base no Censo de 2017, 35,7% das crianças têm acesso à creche, sendo 17,1% em creche pública; dentre elas, 99% permanecem de 7 a 11 horas diárias nas instituições (SESIUK, 2019). Destaco que se sabe pouco sobre a vida dos bebês que não acessam à creche e que esta é uma lacuna nas pesquisas com bebês.

VALENTINE, 2007; LOPES, 2013; RASMUSSEN, 2004), a noção de espaço mobilizada no decorrer da pesquisa fundamenta-se na perspectiva de que ele é social e experiencialmente construído. Ou seja, no campo de estudo das ciências sociais, ele jamais se refere somente aos aspectos físicos, como um objeto de análise passível de estudos empíricos e dissociado dos aspectos subjetivos vinculados a forma como o ser humano dota de sentido o mundo que lhe rodeia¹⁷.

Desse modo, a construção do espaço atravessa tanto as decisões realizadas por professoras e gestoras no âmbito das instituições de educação infantil, quanto as políticas e gestões que dispõem as condições necessárias para uma educação de qualidade. As experiências de infância vividas pelas crianças estão estruturadas por aquilo que está disposto a elas, pelas possibilidades, ausências e na relação com os adultos e pares que habitam o espaço.

O estudo que aqui se realiza também se fundamenta no princípio de que as instituições educativas podem ser espaços de uma prática política democrática¹⁸, pois reconhece a cidadania das crianças enquanto princípio e não objetivo final do processo educativo, assim como promove a sua participação¹⁹ e garante condições para que elas se transformem em lugar (RASMUSSEN, 2004). Peter Moss (2007) destaca que as instituições de educação infantil podem ser vistas como espaços da técnica, organizados para promover a formação das crianças para o futuro ou, ainda, (WYNESS, 2013) como parte de um mercado que compete pela clientela dos pais-consumidores; enquanto que vê-las como lócus democrático, implica em fazer perguntas que considerem os sujeitos e que tomem a escola enquanto espaço vivo, experienciado por crianças e adultos, de forma relacional, em seus cotidianos.

Ou seja, a pergunta não é sobre “o que funciona?” (MOSS, 2007), ou sobre “quais espaços promovem o desenvolvimento infantil?”, ou “como organizá-los?”. A pergunta que move esta pesquisa, pelo contrário, se volta aos sujeitos e busca compreender os significados atribuídos pelas crianças ao espaço e às materialidades. Pergunto-me: como os bebês constroem o espaço da creche ao fazerem uso da materialidade disponível? Como são os objetos aos quais

¹⁷ No segundo capítulo da dissertação, discorro acerca da concepção de espaço em que se fundamenta esta pesquisa.

¹⁸ Embora o debate sobre educação democrática com bebês seja incipiente, mobilizo o termo a fim de dar destaque ao caráter político da tarefa educativa. Não existe educação neutra e, portanto, ao promovermos a escuta e a participação dos bebês, assumimos uma perspectiva democrática.

¹⁹ Mobilizo o conceito de participação a partir de sua interpretação como a possibilidade de as crianças usufruírem “(...) da cidadania que juridicamente lhe é reconhecida, tornando pública a sua opinião.” (COUTINHO, 2013a, p. 223), garantindo que elas influenciem os processos de decisão (WYNESS, 2013) e compreendendo-a a partir de relações de interdependência. Na seção de análise 4.3, discorro sobre a participação dos bebês nos rituais da turma, de modo que o conceito pode ser melhor compreendido a partir da leitura desta seção.

os bebês têm acesso em seu cotidiano e quais são os significados produzidos em torno deles? De que modo os bebês se apropriam destes elementos materiais e ao mesmo tempo culturais e simbólicos que lhes estão dispostos a fim de comunicar aos adultos e aos seus pares a sua visão de mundo? Como o espaço e a materialidade se apresentam como campo de possibilidades para a ação dos bebês?

Estas perguntas garantem o sentido democrático porque tomam como princípio a cidadania das crianças e promovem a construção de projetos educativos colaborativos e fundamentados nos princípios da diferença e do respeito à criança, na garantia dos seus direitos de provisão, proteção e participação. Neste sentido, promovem meios de resistir ao poder e de fissurar as narrativas modernas que produzem a diferença enquanto negatividade (SKLIAR, 2003) e transformam a criança em outro a ser controlado e dominado (LARROSA, 2017). O reconhecimento da alteridade é princípio democrático (LARROSA, 2017). Assim, pensar sobre o espaço e a materialidade significa se comprometer com a construção de uma política do espaço (MASSEY, 2005), tornando visíveis as relações que o constroem por meio do exercício de se perguntar sobre ele e desnaturalizá-lo.

Ou seja, espaço e materiais precisam ser pensados e considerados no âmbito da Pedagogia da Infância, tanto para garantir uma organização do tempo e do uso do espaço que reconhece que as crianças participam de forma ativa de sua construção quanto para promovermos um pensamento pedagógico comprometido com as múltiplas linguagens que as crianças mobilizam, sem hierarquizá-las e condicioná-las a uma leitura do outro de acordo com supostos referentes universais de desenvolvimento. É preciso avançar no reconhecimento do espaço enquanto uma categoria que expressa a intencionalidade pedagógica e que também se constitui em campo de possibilidades para as ações das crianças, adquirindo novos significados e se constituindo em lugar a partir desta produção simbólica. As materialidades, por sua vez, são elementos constituintes do espaço, das práticas pedagógicas, das experiências educativas dos bebês e de suas práticas culturais-materiais.

Desse modo, enfrenta-se nesta pesquisa o desafio de promover uma análise em que o espaço seja considerado como categoria central, posto que ele não pode ser considerado de forma tangencial no fortalecimento de projetos educativos em que se deseje garantir o respeito e a escuta dos bebês. Esta reflexão dialoga com a produção atual sobre educação infantil, a qual vem discutindo o conceito de experiência e dando ênfase à importância da organização do espaço na construção do currículo da educação infantil (CABANELLAS; ESLAVA, 2005; HORN, 2004; HOYUELOS, 2005; PANDINI-SIMIANO, 2016a; VIEIRA, 2016). Além disto, a discussão já fortalecida do campo da cultura escolar e da cultura material (ESCOLANO, 2001;

INGOLD, 2012a; MILLER, 2005; VIÑAO FRAGO, 1996) também contribui para pensarmos sobre os significados atribuídos ao espaço e mobilizados pelos sujeitos em sua construção cotidiana.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo **compreender o processo de construção do espaço da creche por meio das ações dos bebês diante das materialidades que o compõem**, estudando-o a partir das ações dos bebês em uma instituição de educação infantil municipal de Curitiba e considerando a pluralidade de linguagens que eles utilizam e sua forma específica de ser e estar no mundo. Para isto, esta pesquisa tem por objetivos específicos:

- a) Inventariar e categorizar o espaço ofertado no berçário em termos de sua materialidade, elaborando um inventário do espaço da creche: estrutura física, móveis, brinquedos e demais objetos dispostos na instituição.
- b) Averiguar a forma como as materialidades condicionam a ação dos bebês e como se dá o seu provimento.
- c) Narrar e analisar as ações dos bebês ao explorarem as materialidades e mobilizarem repertórios culturais em sua interação com o espaço e o outro.

A partir destas concepções e dos objetivos de pesquisa acima delineados, se faz necessário desenhar um caminho metodológico que garanta a escuta dos bebês, visto que olhar para eles como sujeitos pressupõe uma metodologia de trabalho que considere a sua ação social (COUTINHO, 2013b) no processo de produção e de análise de dados. Acolhê-los na pesquisa implica em outra forma de escutá-los e de visibilizar as suas formas de expressão, pois eles têm formas outras de conhecer e explorar o mundo. Nesse sentido, realizo um percurso de pesquisa que:

(...) garanta às crianças o status de participantes e construtoras dos processos que constroem o mundo delas e o nosso. Isto deriva de abordar a vida social como um campo dinâmico de confrontações e lutas entre forças sociais. (ALANEN, 1988, p.65, tradução nossa.)²⁰

Este percurso também implica em avançar em termos da ética nas pesquisas, garantindo que as crianças estejam sempre cientes dos processos que estão ocorrendo, dos problemas de pesquisa e do papel da pesquisadora. As pesquisas sobre a infância se localizam em meio ao paradoxo de que o pesquisador é o sujeito que faz a seleção de dados, de métodos e que decide

²⁰ No original: “(...) granting them instead the status of participants and constructors in the very processes that make their - and our - world. This derives from approaching social life as a dynamic field of confrontations and struggles between social forces.” (ALANEN, 1988, P.65)

os procedimentos de pesquisa, o que chama a atenção para as relações de poder que existem entre pesquisador e criança (CHRISTENSEN, 2004). Ao refletirmos sobre a ética, verifica-se que:

No âmbito dos estudos com as crianças uma das prerrogativas do papel dos/as investigadores/as - adultos – é descentrar-se desse lugar social geracional ao propor conhecer a ação das crianças, o que não significa destituir seu estatuto de adulto, mas não tomá-lo como referência ao interpretar os sentidos atribuídos pelas crianças às suas ações, o que não resolve a problemática da interpretação das subjetividades, mas permite uma reflexão mais situada do ponto de vista do ator. (COUTINHO, 2013a, p. 220)

A fim de compreender os sentidos produzidos pelas crianças e de fortalecer uma imagem de criança enquanto sujeito, opto por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, dado que ela “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 21–22). Diante disso, realizou-se um **estudo etnográfico** em um Centro de Educação Infantil Municipal (CMEI) durante o período de abril a dezembro²¹. Posto que para que seja possível compreender os significados produzidos pelos bebês ao explorarem o espaço e os elementos que lhe foram dispostos, se faz necessário adentrar em seus cotidianos e interpretar junto a eles as suas ações, comprometendo-me com a ética e promovendo uma postura descentrada do lugar geracional que ocupo.

As pesquisas etnográficas, como propostas por Allan Prout e Allison James (1990), buscam adentrar o universo infantil a fim de observar e dar centralidade às formas infantis de apropriação da cultura. William Corsaro (2011) destaca que “a etnografia é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente (...)” (CORSARO, 2011 p.63). O autor também ressalta que algumas das características deste método são: ela ser prolongada e engajada, microscópica e holística, flexível e autocorretiva; além de poder ser sustentada por gravações audiovisuais que auxiliam no processo de análise sociolinguística (CORSARO, 2011).

A pesquisa utiliza **registros escritos, fotográficos e gravações audiovisuais** a fim de documentar os movimentos dos bebês e as sutilezas de suas formas próprias de se comunicar com o mundo, tomando como objeto de análise as ações das crianças. O uso dessas ferramentas

²¹ O estudo exploratório ocorreu nos meses de fevereiro a março; a observação dos bebês de março a junho e as entrevistas e inventário do acervo material de agosto a dezembro.

compõe os métodos visuais. O cuidado ético na pesquisa foi buscado por meio de uma relação honesta com os participantes da pesquisa: as professoras tiveram acesso aos meus registros diários e compartilhei com as crianças parte das fotografias que realizei, comunicando a elas o papel que ocupo na instituição. O registro cotidiano ocorreu segundo os indícios dados pelas crianças, em um movimento de acompanhar os sujeitos da pesquisa, verificando elementos de continuidade²² e conhecendo as linguagens mobilizadas pelas crianças.

A discussão acerca do espaço também implicou em uma análise dos materiais disponíveis na instituição, registrando e mapeando os bens naturais e culturalmente produzidos e selecionados para o trabalho pedagógico com bebês. Desta forma, foi realizado um inventário dos materiais que compõem o espaço da creche. A fim de atingir o objetivo proposto, também foram realizadas **entrevistas com a diretora e professoras do berçário** do CMEI pesquisado e levantadas informações sobre o provimento material da instituição. Estas são estratégias metodológicas que permitiram a análise do inventário de materiais e ajudaram a compreender os sentidos atribuídos às materialidades.

Esta etapa da pesquisa foi viabilizada pela realização de um **estudo exploratório**, o qual possibilitou uma aproximação ao campo de pesquisa e um processo adequado de entrada no campo devido a uma cuidadosa aproximação inicial aos participantes da pesquisa: bebês e professoras das turmas de berçário, coordenação e direção da instituição. Neste estudo, dez instituições foram previamente selecionadas a partir das imagens com bebês divulgadas em redes sociais, o que dá indícios do lugar produzido para eles no âmbito de cada instituição e considera a autonomia das escolas para divulgarem o seu trabalho nas redes sociais. A partir de uma visita aos espaços, considerando as materialidades presentes e a disponibilidade dos adultos para participar da pesquisa, assim como de uma breve análise do contexto das instituições, o que levou em conta sua história e o levantamento de dados sobre desigualdade social nos bairros de Curitiba, foi selecionada uma instituição para a realização do estudo etnográfico.

A pesquisa também partiu de amplo **levantamento bibliográfico**, em âmbito nacional e internacional, das produções sobre bebês em sua relação com o espaço. Este levantamento

²² Na última seção da análise (item 4.4) discorro acerca do conceito de continuidade a partir dos eventos do brincar registrados e analisados no decorrer da pesquisa. Ela é compreendida como a retomada de brincadeiras a partir de elementos diacrônicos presentes nos eventos do brincar, como a formação de grupos de pares estáveis e a escolha de objetos ou conteúdos simbólicos semelhantes em dias distintos, compondo parte da trama na qual os bebês se encontram uns com os outros e com as coisas.

permitiu situar esta pesquisa no campo científico e aprofundar a compreensão sobre a ação dos bebês.

No intuito de percorrer este caminho e realizar este processo de construção e desconstrução de conceitos e teorias, apresento os capítulos que se seguem. No segundo capítulo, discorro acerca do espaço, da materialidade e das concepções de bebê, criança, infância e educação infantil, pois fazer pesquisa com os bebês significa reconhecer os significados produzidos na construção deste marcador intrageracional. É imprescindível compreender o processo de construção social da geração e o valor atribuído à idade nas sociedades ocidentais a fim de que se realize uma análise da condição do bebê na contemporaneidade e dos efeitos deste marcador na vida dos sujeitos. Para isso, exponho um levantamento bibliográfico acerca da temática e discuto os fundamentos teóricos.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia escolhida para esta pesquisa, dando destaque aos significados da ética na pesquisa com bebês e introduzindo alguns elementos do campo de pesquisa. Discorro também sobre a relação que construí com eles ao longo do trabalho de campo, posicionando-me enquanto pesquisadora e reconhecendo as implicações da minha presença na creche.

No quarto capítulo, realizo a análise dos dados produzidos em campo, cotejando-os com a teoria e mobilizando texto e imagens na produção deste texto. Para promover esta discussão, também apresento o inventário da materialidade a qual os bebês têm acesso. Este capítulo está dividido em quatro partes, as quais enfatizam diferentes questões relativas a profunda relação estabelecida entre o espaço, os bebês e a materialidade. Na primeira delas, dou destaque ao contexto material da instituição e, nas seguintes, aos acontecimentos advindos dos encontros dos bebês com as coisas²³. Além disso, é possível aceder a um [endereço virtual](#) em que se apresenta o acervo material da instituição a partir de duas classificações distintas (categorização pedagógica e panorama da matéria).

Por fim, nas considerações finais, apresentam-se algumas sugestões e orientações para o trabalho com bebês considerando-se a reflexão sobre o espaço e as materialidades. O diálogo entre os Estudos da Infância e a Pedagogia permanece como fio condutor desta reflexão. Desejo que a voz dos bebês reverbere nesta dissertação e que seja possível reconhecermos a importância de considerar este recorte geracional e etário na produção acadêmica e nas práticas educativas.

²³ Ressalto que, apesar da ordem das seções da análise, elas não precisam ser lidas nesta ordem, porque apesar do diálogo entre elas, elas são independentes.

2 O ESPAÇO E OS BEBÊS: CONCEITOS DELIMITADORES DA PESQUISA

Na sala em ruínas, pessoas em piquenique teriam aquecido suas chaleiras; amantes teriam ali buscado abrigo, deitados nas tábuas nuas; e o pastor teria guardado sua comida em cima dos tijolos caídos, e o vagabundo teria dormido enrolado no casaco para se proteger do frio. Então, o teto teria caído; urzes e cicutas teriam fechado os corredores, os degraus e as janelas; teriam crescido, desigual, mas luxuriosamente, sobre o entulho, até que algum intruso, tendo se perdido, poderia ter dito, apenas por causa de um lírio-tocha misturado às urtigas, ou um caco de porcelana no meio das cicutas, que aqui, alguém, uma vez, vivera; existira uma casa.
Virginia Woolf - Ao Farol

A casa, descrita acima por Virginia Woolf, atravessa o tempo e se modifica conforme sujeitos e objetos passam a habitar o seu espaço. Cada qual a ocupa de modo diferente, relacionando-se com ela e apropriando-se dos objetos que ali se encontram. Vemos como o encontro com a materialidade constitui os sujeitos e a concretude do espaço físico subjetivamente se altera segundo a relação estabelecida por eles, seja o teto caído, as tábuas nuas ou o caco de porcelana. Estes significados simultaneamente constroem o espaço.

Esta casa pode ser metáfora para pensarmos na escola e nos percursos travados em seu interior por crianças e adultos: histórias que se encontram, espaços que se constroem por meio da ação dos sujeitos e que se modificam de acordo com os significados atribuídos no decorrer de suas trajetórias. Os bebês vivem experiências de infância plurais, marcadas por esses encontros dinâmicos com os espaços e tempos que eles habitam. Pensar a escola como lugar de encontro das histórias de crianças e adultos implica em reconhecermos que o espaço não é algo estático, fixo, imóvel.

Usualmente, o tempo é percebido enquanto experiência subjetiva e o espaço assemelha-se a um contêiner vazio à espera da ação das pessoas. É comum dizer que o “tempo passou voando” ou que “ele não passa”. São frases que dizemos com frequência ao expressarmos aquilo que sentimos em diferentes momentos. Refutar a imobilidade do espaço significa compreender que, assim como a experiência de tempo é subjetiva, a espacialidade vincula-se à concretude material da vida e aponta para a experiência do espaço, para sua singularidade e subjetividade. Esta é a abordagem de espaço defendida no decorrer desta pesquisa: ele é construído pelos sujeitos que o ocupam e que atribuem significados diversos para ele a partir da interação com os elementos concretos e com os símbolos presentes.

Isto significa pensar o espaço das instituições de educação infantil como um lugar marcado pelas relações que os sujeitos estabelecem com imagens distintas de infância, o lugar *para as* crianças, assim como um lugar continuamente alterado diante das relações construídas, o *lugar das crianças* (RASMUSSEN, 2004). As concepções de criança, infância e educação

infantil se fazem presentes no espaço da creche, constituindo-o e transformando-o. Assim, da mesma forma como refutamos a imobilidade do espaço, podemos pensar no dinâmico processo de constituição da categoria geracional infância e na pluralidade de marcadores sociais que constroem a categoria intrageracional “bebês”. Estes conceitos atravessam esta pesquisa, tornando-se visíveis no decorrer do trabalho.

Portanto, as reflexões que se seguem visam defender uma abordagem relacional para o espaço e para o conceito de geração. É neste sentido que este capítulo tem por objetivo discutir acerca das concepções de educação infantil, criança e infância mobilizadas ao largo desta pesquisa e dos conceitos de espaço e materialidade.

Para isto, apresentam-se a seguir os pressupostos centrais do campo dos Estudos da Infância (ALANEN, 1988; JAMES; PROUT, 1990; 2005; PROUT, 2005; QVORTRUP, 2010b; SARMENTO, 2008), assim como reflexões acerca do espaço, partindo de discussões situadas no campo da geografia e da filosofia (LEFEBVRE, 1991; MASSEY, 1994; 2005; SANTOS, 2014b,a), além de reflexões sobre a materialidade e a cultura material a partir do diálogo com a antropologia (INGOLD, 2012b; MILLER, 2005; TILLEY et al., 2006). Também se apresenta uma análise da produção nacional e internacional acerca do espaço da creche dentro da área da educação a partir de um levantamento bibliográfico sistemático.

2.1 INFÂNCIA, INFÂNCIAS E CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA

Os Estudos da Infância surgem como um campo de pesquisa interdisciplinar, congregando diversos campos da ciência – como a sociologia, a história, a psicologia, a geografia, a antropologia – e que se propõem, como grande questão, a investigação acerca da infância por meio de novas metodologias e problemas, os quais voltam-se às crianças percebendo-as como atoras sociais. É uma produção que compreende que os discursos constroem realidades, o que a caracteriza como eminentemente crítica (ALANEN, 2011a) e manifesta a característica da dupla hermenêutica presente nas ciências sociais (JAMES; PROUT, 1990), comprometendo-se a produzir um conhecimento alicerçado tanto no rigor científico quanto implicado nos contextos reais de vida das crianças.

Suas análises compartilham a perspectiva de rompimento com a imagem de criança como objeto de pesquisa e desnaturalizam o processo de desenvolvimento infantil, reconhecendo as crianças como dignas de estudo por si próprias. Isto implicou no rompimento

com as leituras tradicionais da psicologia do desenvolvimento²⁴ e do processo de socialização²⁵ (JAMES; PROUT, 1990; JOBIM E SOUZA, 1996), fazendo com que ideias dominantes de fundamento positivista, como de racionalidade, naturalidade e universalidade, que implicam em uma noção de progresso e de desenvolvimento linear, se tornassem objeto de crítica e de reflexão.

Diante disso, as pesquisas passam a considerar a ação social das crianças, suas vozes sobre suas experiências de infância e se perguntam sobre seus significados e condições, considerando-as como sociologicamente iguais aos adultos (ALANEN, 1994). Assim, a criança é estudada como sujeito em seu direito próprio e não somente como um objeto de intervenção social: elas agem socialmente em relação com outras estruturas sociais (JAMES; PROUT, 1990), são sujeitos políticos (QVORTRUP, 2010b) e constroem culturas de pares (CORSARO, 2011), produzindo manifestações culturais próprias a partir de um processo de interpretação e apropriação das práticas culturais de modo particular ao universo infantil (SARMENTO, 2008). Ao reconhecerem-se as crianças como atoras sociais, observa-se que elas agem de forma ativa desde seu nascimento, constroem relações com os outros e modificam o espaço ao seu redor.

²⁴ Destaco que em alguns momentos do decorrer do trabalho recorreremos à crítica à *psicologia do desenvolvimento tradicional* e uma *visão restrita de cognição* como um argumento que nos ajuda a construir uma reflexão crítica em relação à padrões universais de desenvolvimento revestidos do caráter de cientificidade e racionalidade próprios do pensamento moderno. Eles se apresentam como padrões de normalidade que colonizam nossas imagens de infância, criança e educação infantil. Na seção 4.1, em que se analisa o lugar construído *para* os bebês, é possível notar como a imagem de criança construída a partir desta visão clássica do desenvolvimento infantil é um elemento que restringe as materialidades às quais os bebês têm acesso e atravessa os produtos e brinquedos socialmente produzidos e categorizados enquanto materiais de uso dos bebês. A cultura para os bebês é, em grande parte, marcada por essa imagem de infância. Contudo, é importante compreender que esta crítica precisa ser lida de modo situado. Primeiro, ela compõe parte dos argumentos que justificam a consolidação deste campo específico de estudos e, portanto, é frequente nas produções da área. Segundo, a crítica é pontual, ou seja, ela se refere às concepções clássicas de desenvolvimento infantil que olhavam para a criança como um objeto de pesquisa, a estudavam aparte de seus contextos de vida (em situações unicamente de estudos clínicos), ranqueavam e escalonavam o desenvolvimento, assim como o compartimentavam. Leituras contemporâneas de desenvolvimento infantil e demais áreas da psicologia constroem outras perspectivas sobre a criança e contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa e para a forma como o desenvolvimento infantil é compreendido ao largo de toda a investigação. Nesse sentido, dialogamos com investigações que compartilham de metateorias processuais-relacionais (OVERTON, 2015). São pesquisas que compreendem o desenvolvimento infantil de forma relacional e processual, sem fragmentá-lo em diferentes dimensões; assim como o compreendem em relação com a cultura e as dinâmicas do social e olham para as crianças como sujeitos, considerando seus contextos de vida e as inter-relações com outras categorias sociais (BURMAN, 1996; 2006; ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009; UPRICHARD, 2010). Nestas pesquisas, é possível notar uma crítica à visão tradicional a partir do próprio campo da psicologia e, em específico, da psicologia do desenvolvimento.

²⁵ No desenvolvimento de pesquisas da sociologia da infância, observa-se que foi vivido, primeiramente, um momento em que a criança é um *objeto* de socialização, para passar a ser em seguida um *agente social*, sujeito das suas relações, entre si e com outras gerações. No decorrer do trabalho, ao reconhecermos a forma como os bebês se colocam em relação com os outros, reinterpretam a cultura e produzem cultura de pares, também provocamos um rompimento com a leitura tradicional dos processos de socialização.

Avançar em termos de pluralidade, heterogeneidade e complexificação dos estudos, acolhendo as crianças enquanto atoras sociais, representa, portanto, “(...) um ‘passo adiante’, dando vozes e visibilidade para um grupo na sociedade que por séculos foi silenciado, tendo como base a idade enquanto classificação discriminatória”²⁶ (VANDENBROECK; BIE, 2006, p.127, tradução nossa). Esta classificação discriminatória tem um peso grande quando se realizam pesquisas com bebês, sob as quais se fortalece um imaginário frequentemente marcado pela falta. Nesta construção social, as crianças que não falam, ao não se expressarem por meio do código da linguagem hegemônica, são consideradas como fundamentalmente diferentes dos adultos (PROUT, 1990) e incapazes de se relacionar: é como se a educação as humanizasse ao torná-las adultas e, portanto, civilizadas, falantes, leitoras e escritoras.

Contudo, “(...) a participação no sentido de ser e agir na sociedade não começa quando um limite de idade definido ou um nível de adultez foi atingido.” (ALANEN, 1994, p.28, tradução nossa)²⁷. Os bebês utilizam gestos, sinais, expressam-se corporalmente e elaboram estratégias diferentes para se comunicar com os outros sujeitos. Logo, as pesquisas situadas no âmbito dos Estudos da Infância, consideram a ação das crianças e a suas formas específicas de se relacionar com o mundo, “(...) contribuindo com os eventos e assim também reproduzindo e transformando o seu mundo social.” (ALANEN, 2010, p. 767).

O olhar para suas experiências de infância também implica no reconhecimento das *infâncias*, da diversidade de formas como esse tempo de vida é experienciado pelos sujeitos, percebendo que a infância é uma estrutura permanente e que se altera em relação com outros processos sociais – econômicos, políticos, ambientais, dentre outros –, na intersecção com outras categorias sociais e a partir da própria ação dos sujeitos. Portanto, compreende-se a infância como uma categoria social do tipo geracional, a qual ocupa uma posição estrutural e “(...) assume formas diferentes como resultado das transformações sociais.” (QVORTRUP, 2010a, p. 641). Além disso, ela ocupa uma posição de interdependência com os demais grupos geracionais (ALANEN, 2011b), sendo importante considerá-la sempre de forma relacional.

Olhar para a infância como categoria geracional implica na análise dos aspectos diacrônicos e sincrônicos, como aponta Manuel Sarmiento (2005; 2008). Segundo o autor, as diferenças e contradições no interior da infância implicam, no plano diacrônico, nas sucessivas imagens produzidas no decorrer do tempo histórico acerca da infância e, no plano sincrônico,

²⁶ No original: “(...) a ‘step forward’, giving voices and visibility to a group in society that for centuries has been silenced, only on the basis of age as a discriminatory classification.” (VANDENBROECK; BIE, 2006, p.127)

²⁷ No original: “But participation in the sense of the being and acting in society does not begin first when a defined age limit or degree of adulthood has been reached”. (ALANEN, 1994, p.28).

aos efeitos produzidos por meio da relação de pertença a diferentes formas de estratificação social – etnia, raça, gênero, classe, nacionalidade, dentre outras. De modo que se fazem necessárias, no campo de pesquisa, a análise das dimensões homogêneas, a existência permanente da categoria geracional, e das heterogêneas, que se referem à investigação interpretativa das singularidades.

A análise desta dimensão homogênea dialoga com o foco de análise de Jens Qvortrup (QVORTRUP, 2010a,b), o qual destaca a relevância do estudo das questões estruturais, compreendendo a infância como uma categoria permanente da estrutura geracional da sociedade, marcada pela constante substituição de seus integrantes, os quais ocupam posições diferentes na ordem social de acordo com o período histórico e a cultura, partindo do pressuposto que “meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneiras diferentes entre as categorias (...)” (QVORTRUP, 2010a, p. 638).

Leena Alanen (1994), por sua vez, faz um paralelo com os estudos feministas, afirmando que o termo geração ocupa o mesmo papel de gênero no processo de investigação e interpretação da realidade. Ou seja, se faz necessário dar destaque a este processo de construção social em detrimento de uma rígida ordem de desenvolvimento e determinação dos sujeitos a partir de seus atributos físicos ou de sua idade. Para isto, a autora propõe que o termo geração seja analisado como variável dependente de aspectos estruturais e simultaneamente como independente devido às ações das crianças.

Ou seja, as categorias de idade, classe, raça, gênero, geração, dentre outras, constroem os mundos de vidas das crianças. Estas categorias emergem da análise empírica, assim como urge considerar a questão das interseccionalidades (CRENSHAW, 2002), analisando-se a forma como elas compõem cenários distintos nos quais os sujeitos adultos e crianças vão atuar. Desta forma, estes estudos consideram que as experiências de infância são diversas e que não se pode compreender os mundos de vida das crianças sob a égide de uma grande categoria com aparência de universalidade. Para isso, se faz necessário romper com aquilo que é visto como natural, elaborando uma reflexão permanente acerca dos processos políticos, históricos e sociais que marcam estrutural e conjuntamente a vida em sociedade.

Nesse sentido, as pesquisas de Deise Arenhardt (2015; 2014) buscam analisar as relações entre as categorias de classe e geração, observando o duplo constrangimento vivido por crianças de classes sociais diferentes. As de Neusa Gusmão (2003), por sua vez, tomam o conceito de geração como fundamento e objeto de análise para estabelecer uma relação entre infância e velhice, apontando a forma como a sociedade ocidental produz desigualdade a partir

da diferença e reduz os sujeitos crianças e idosos a construções universais: as crianças são quem ainda não é, e os idosos aqueles que já foram.

Também consideramos fundamental retomar o conceito de geração como mobilizado por Karl Mannheim (1993) a fim de compreender e reforçar a ideia de que a identificação do sujeito de acordo com um grupo geracional – conexão e unidade geracional – implica em considerar outros elementos juntamente com a questão etária ou com o coorte de nascimento. Este autor, pioneiro nos estudos geracionais, sustenta a ideia de que a contemporaneidade dos indivíduos garante a possibilidade de compartilhar uma mesma posição geracional, mas o impulso coletivo das enteléquias implica na experiência de não-contemporaneidade, de forma que os sujeitos assumem diferentes conexões e posições geracionais apesar de sua contemporaneidade.

A forma como este autor complexifica o conceito de geração o torna mais diverso e heterogêneo que a concepção de geração que toma como referência o coorte. Uma aproximação a estes estudos pode possibilitar que as análises de geração se ampliem a fim de garantir um olhar atento aos mundos diversos das crianças. Compreender a pluralidade da infância, as infâncias, implica em mobilizarmos conceitos também plurais e multifacetados. A classificação unívoca por meio da idade impacta na redução do conceito de geração, como exposto acima, e produz marcadores intrageracionais esvaziados de seu caráter complexo e eminentemente social.

Sob esta ótica, observa-se que a questão do tempo é fundamental nos Estudos da Infância e que ela precisa ser continuamente tomada enquanto objeto de reflexão a fim de que seja desnaturalizada. Barrie Thorne (2004) ressalta que “o desafio teórico de conectar o tempo biológico, de desenvolvimento, biográfico e histórico merece ampla atenção” (THORNE, 2004, p. 405, tradução nossa)²⁸. Nesse sentido, compreende-se que a construção social da infância atribui significados à idade, condicionando e organizando os espaços e tempos que os sujeitos ocupam durante seu curso de vida (GIDDENS, SUTTON, 2016). As crianças são os sujeitos que vivem este tempo de vida, a infância, e a vivenciam enquanto tempo cronológico de sua experiência pessoal e tempo estruturante (QVORTRUP, 2010a) de suas possibilidades de existência.

Deste modo, assumir uma postura crítica nos Estudos da Infância implica também no questionamento da categoria idade, verificando-se a sua relação com a geração e aspectos

²⁸ No original: “The theoretical challenge of connecting biological, developmental, biographical and historical time deserves more extensive attention” (THORNE, 2004, p. 405).

contraditórios que advêm dela. A fim de promover uma reflexão sobre a categoria *bebês* de forma crítica e de refletir acerca desta concepção social, discorre-se no próximo item sobre as questões etárias e da alteridade própria aos bebês.

2.1.1 O “BEBÊ”: REFLEXÃO SOBRE OS MARCADORES INTRAGERACIONAIS

A forma como as gerações se constituem tem grande impacto na definição das políticas e na forma como a infância se desenvolve²⁹, posto que estruturam a forma como se dá o acesso dos sujeitos aos bens socialmente produzidos e aos bens naturais (SANTOS, 2014a) dos quais a humanidade usufrui. A questão do tempo, como indicada previamente, é central para a constituição das gerações. Nesse sentido, para aprofundarmos a reflexão sobre o tempo, em especial sobre o tempo cronológico – a idade – é preciso também estarmos atentos aos outros marcadores sociais associados a ela e a compreendermos como uma construção da cultura ocidental.

Ou seja, não basta ser criança de acordo com os limites etários – defendidos a partir de investimento político em legislações internacionais como dos 0 aos 18 anos de idade –, é preciso também considerar as relações intergeracionais e os marcadores sociais intrageracionais, posto que eles afetam de forma diferente o cotidiano das crianças. Assim, ao longo desta discussão, damos destaque especialmente ao critério etário enquanto marcador social, discorrendo acerca da forma como a categoria intrageracional “bebês” se constitui no contexto da pesquisa realizada.

Quando nos referimos aos bebês é frequente que mencionemos o seu tempo de vida com exatidão. Detalhamos os anos, meses e até mesmo os dias de vida. O conhecimento que se produz acerca deles recorrentemente também parte desta mensuração exata do tempo de vida. Associado à idade encontramos uma visão estática e universalizada de desenvolvimento infantil e de constituição da geração. O tempo cronológico é fixado em um conjunto de etapas distintas e é compreendido como o registro do desenvolvimento linear do indivíduo (GIDDENS; SUTTON, 2016). É como se ao definirmos a idade de um sujeito criança pudéssemos compreender tudo acerca da forma como ele se relaciona com o mundo e determinássemos o tempo que resta para que se desenvolvam as competências necessárias para ser considerado

²⁹ O que torna possível pensar na noção de desenvolvimento da infância como defendida por Jens Qvortrup (2010b), ou seja, a forma como a infância enquanto estrutura permanente se altera no decorrer do tempo histórico, esta é “(...) uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais, e não nas características individuais [das crianças].”(QVORTRUP, 2010a, p. 637)

adulto, além de desconsiderarmos a forma e as condições nas quais ele vive este tempo de sua vida.

Prout e James (2005) observam que deixamos de utilizar este tipo de classificação etária quando nos referimos aos adultos, um sinal, segundo os autores, do valor atribuído à idade no processo social de construção da infância. Conforme as crianças passam por diferentes estágios e experienciam a passagem do tempo em seu curso de vida, elas têm acesso a espaços diversos e lhes são possibilitados usos diferentes do tempo. A geração adulta progressivamente lhes concede mais acesso aos espaços públicos, mais possibilidade de participação na vida política, maior possibilidade de escolha de como usufruir do tempo, mais possibilidades de encontros com seus pares em espaços diferentes do escolar, dentre outros aspectos. A criança cresce e a ela lhe é conferido um estatuto de ser social e político (JAMES; PROUT, 1990), o qual lhe é muitas vezes negado enquanto bebê.

Ou seja, a idade é tomada como algo previsível, passível de acompanhamento e controle. Discorremos acerca do tempo vivido, contamos a passagem dos anos, mas pouco mencionamos os espaços que o sujeito habita ou as relações em que se encontra inserido. Esta leitura moderna e ocidental do curso de vida implica na compreensão de geração enquanto algo mensurável e pré-determinado, elemento que Karl Mannheim (1993) problematiza ao assumir como pressuposto a não contemporaneidade dos contemporâneos. Ou seja, “mesmo entre bebês da mesma idade podem ocorrer diferenças significativas devido a fatores como estrutura familiar, renda e orientação religiosa.” (GOTTLIEB, 2009, p.325).

Os estudos antropológicos contribuem para esta reflexão ao apontarem a forma como diferentes culturas constroem marcadores sociais diferentes, o que nos ajuda a fissurar a concepção ocidental da idade enquanto um simples e universal indicador de tempo. Alan Prout e Allison James (2005) mobilizam conceitos provenientes da antropologia, como *age classes* e *age grades*, além de realizarem uma reflexão aprofundada acerca do significado do tempo nos Estudos da Infância: estabelecendo uma diferença entre o tempo *da* e *na* infância.

Alma Gottlieb (2009) também tensiona este critério etário, posto que ele “(...) não é uma certeza biológica, mas uma convenção cultural pressuposta no calendário ocidental.” (2009, p.317). Ou seja, não há uma definição natural acerca de qual idade marca o início ou o fim da infância, esta é uma determinação dada pela cultura. A autora também destaca que estes critérios tomam como base as normas de desenvolvimento construídas “(...) com base em crianças europeias e americanas de classe média, excluindo dos estudos a maioria das crianças do mundo.” (GOTTLIEB, 2009, p. 328).

Catherine Clark-Kazak (2012; 2009), em seus estudos sobre crianças imigrantes e demografia, se dedica à problematização do conceito de idade por meio da noção de “idade social”, a qual ela utiliza a fim de analisar a forma como os sujeitos se auto identificam ou são identificados pelos seus grupos sociais, discutindo a noção dos limites etários arbitrários e indicando a necessidade de se considerar outros processos sociais envolvidos na delimitação de uma geração. Segundo ela, é importante observar a forma como a posição geracional ocupada pelos sujeitos depende tanto do marcador cronológico do tempo, a idade, quanto de outros marcadores sociais elaborados nas culturas: como o casamento, a independência financeira, a parentalidade, as funções que o sujeito assume na família ou na comunidade, o nível de autonomia física, dentre outros.

Esta reflexão sobre a idade, enquanto marcador inter e intrageracional, faz com que consideremos que “as variações históricas da noção de infância estão também associadas às balizas etárias que definem a categoria geracional e que são variáveis no espaço-tempo.” (SARMENTO, 2008, p. 8). Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997) destacam, a partir de exemplos advindos das legislações de trabalho e políticas educativas para a infância na Europa, o caráter arbitrário da definição dos limites etários impostos à infância e também aos demais grupos geracionais. Eles afirmam:

(...) considerando que esta categoria social se estabelece por efeito exclusivo da idade (e não da posição social, da cultura ou do gênero), podemos considerar que o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário, é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação. Assim "ser criança" varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 10)

Assim, na cultura ocidental, a terminologia *bebês* parece estar associada aos atributos físicos das crianças (CLARK-KAZAK, 2009), às linguagens que mobilizam e aos diferentes níveis de dependência em relação aos adultos. Na literatura internacional, o levantamento de pesquisas sobre bebês requer o uso dos termos *infants* (0 a 1 ano), *toddlers* (1 a 2 anos) e *babies* (sem critério de tempo definido). Três terminologias distintas em relação às quais não há um uso consensual e que diferem entre si de acordo com outros marcadores sociais associados a elas, como o início da fala e a conquista da postura bípede.

Ou seja, a idade não basta para se definir as crianças, é preciso se considerar outros aspectos culturais, como também indicam Tatek Abebe e Yaw Ofusu-Kusi (2016) ao refletirem acerca das infâncias africanas. Bame Nsameneng (1999; 2008) aponta para a possibilidade de outras perspectivas que podem fundamentar tanto as pesquisas, em suas delimitações, quanto a

prática pedagógica na educação infantil, a partir de teorias provenientes da África e de um estudo do desenvolvimento infantil culturalmente situado. Há, ainda, estudos publicados acerca das culturas indígenas e suas representações de infância e educação (PACINI-KETCHABAW; TAYLOR, 2015; TASSINARI; ALMEIDA; RESENDÍZ, 2014), as quais também podem provocar outras reflexões quanto aos marcadores sociais associados às categorias geracionais. Nesse sentido, também reverbera o questionamento de Niina Rutanen (2011) quando se pergunta se os recortes etários são os mais adequados para a análise da dimensão social e da agência³⁰ dos bebês.

O investimento político das pesquisadoras e professoras brasileiras em prol da definição do corte etário para entrada na pré-escola e no ensino fundamental exemplifica a importância de permanermos atentos aos significados produzidos socialmente e à definição arbitrária da idade, pois o valor que atribuímos a ela impacta diretamente na vida das crianças. Desde a lei 11.114/2005, que alterou a Lei 9.394/96 (LDB), e antecipou a idade de entrada das crianças no ensino fundamental, assim como da lei 11.274/2006, que dispôs sobre o ensino fundamental de nove anos, o corte etário tem sido objeto de discussão e de confronto no âmbito jurídico e educacional, envolvendo concepções diversas de infância e de desenvolvimento infantil, assim como interesses econômicos.

Esse amplo debate foi marcado, em 2018, pela resolução nº2, de 9 de outubro, que fixou a data corte de 31 de março para entrada na pré-escola e no ensino fundamental. Ângela Coutinho e Adriana Dragone salientam que a regulamentação do corte etário “(...)se faz necessária para a organização dos sistemas de ensino e salvaguarda do direito das crianças com idade incompleta de frequentarem uma instituição de educação infantil” (COUTINHO; SILVEIRA, 2015). Diante desta recente conquista, muitas crianças terão garantida a oportunidade de permanecer mais tempo nas instituições de educação infantil.

Da mesma forma, a definição etária que separa a creche da pré-escola incide na elaboração de políticas distintas, apesar da luta do campo educacional para aproximá-las, e que se encontram em relação com uma agenda global em que se promove programas de assistência

³⁰ Ao longo do trabalho, o termo agência será mencionado com frequência a fim de referirmo-nos a ação social das crianças enquanto atores sociais, compreendendo-a a partir dos contextos de interação em que elas se encontram (COUTINHO, 2013a) e reconhecendo sempre as dinâmicas de interdependência. Assim, a noção de agência mobilizada no decorrer do trabalho considera que ela é social e relacionalmente produzida (SPYROU, 2019), não sendo uma qualidade inerente ao sujeito. Esta compreensão acolhe dimensões afetivas e subjetivas, dissociando o conceito de agência de interpretações que o mobilizam unicamente a partir de uma perspectiva individual e racional. No capítulo metodológico, esta questão é melhor discutida e, da mesma forma, na terceira seção da análise, item 4.3, discorro sobre a agência dos bebês a partir de uma reflexão sobre as situações nas quais eles fazem um uso funcional dos objetos.

para as crianças de 0 a 3 anos, especialmente focalizados nas crianças em situação de pobreza. Garante-se o enfoque no desenvolvimento físico e na atenção às suas necessidades básicas em detrimento de um estudo mais cuidadoso sobre o significado da prática pedagógica com as crianças bem pequenas e da qualidade das instituições que atendem a este grupo de crianças.

Ou seja, essas categorias intrageracionais também se fazem presentes no pensamento educacional, dado que a prática educativa está envolta nesta trama das múltiplas representações de infância (CHARTIER, 1988). Além disso, historicamente, a cultura escolar produziu compreensões de tempo e espaço (VIÑAO FRAGO, 2015) expressos em uma organização etária escolar que produz e é produzida pelos marcadores etários socialmente construídos.

Em contraposição a esta abordagem ocidental do curso de vida, o curso de vida também pode ser percebido como um continuum (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 192), sendo o tempo vivido e significado pelos sujeitos de modos variados e plurais. Nessa perspectiva, são borrados os limites geracionais a fim de dar destaque aos processos de subjetivação e à experiência, além de criticar a fragmentação do curso de vida em estágios. Esta leitura pós-moderna sobre o curso de vida nos provoca a compreender a diferença como marca do humano, relacionada ao movimento e ao devir.

Aqui, referimo-nos ao devir enquanto conceito da filosofia da diferença (CECCIM; PALOMBINI, 2009; DELEUZE, 1997), compreendido como potência e não como “vir a ser”, noção sustentada em um pensamento essencialista e transcendental. Ou seja, se faz necessário considerar este encontro de corpos, preocupar-se com aquilo que acontece entre eles e nas possibilidades de como as vidas podem ser construídas por meio dos encontros, considerando-se uma ontologia relacional. Assim, esta perspectiva nos convida a atribuir um sentido positivo à diferença, a fazer o exercício de olhar para a vida e reconhecer a heterogeneidade e pluralidade de formas em que ela pode ser experienciada.

Nesse sentido, pesquisas que adotam a perspectiva do novo materialismo (CHARTERIS; SMARDON; NELSON, 2017; MACLURE, 2013), assim como estudos fundamentados nas ideias de Gilles Deleuze e Feliz Guatarri (OLSSON, 2009) tem promovido um descentramento das categorias de infância e criança ao estudarem os emaranhados materiais-semióticos. Isto não significa negar a diferença entre os bebês e as outras crianças, todos integrantes da mesma categoria geracional, mas reconhecê-la e assumi-la enquanto princípio. Sempre será necessário fazer um exercício de deslocamento diante do encontro com o outro, independente do momento em que ele se encontre em seu curso de vida. No encontro com os bebês, eles nos convocam a construir uma relação ética por meio do cuidado e da interdependência.

É importante manter isto em mente para que compreendamos a diversidade e resistamos à tentação de categorizar e simplificar os processos de análise do social, reconhecendo o impacto dos “(...) marcadores sociais associados aos estágios do curso de vida.” (GIDDENS; SUTTON, 2016, p. 193). Ou seja, tanto a alteridade quanto o impacto deste marcador intrageracional devem ser considerados quando nos aproximamos aos mundos de vida das crianças, ou seja, a diversidade advinda da vida enquanto continuum e as restrições e condições provenientes dos marcadores sociais.

A investigação que aqui se realiza considera este movimento duplo. Assim, a concepção de bebê que orienta esta investigação pode ser compreendida como uma construção teórica-empírica, a partir da qual eles são compreendidos como sujeitos integrantes da categoria estrutural do tipo geracional infância e que simultaneamente integram uma categoria *intrageracional* a partir da qual são denominados de bebês. Enquanto tal, eles atuam socialmente a partir das contrições dadas por ambas as categorias. Eles também são compreendidos enquanto atores sociais que recorrem à linguagens outras para se manifestarem, como marca da alteridade que lhes é própria³¹.

No campo de pesquisa, deparo-me com uma reflexão acerca da arbitrariedade das definições etárias e suas denominações, posto que o grupo de crianças acompanhado no decorrer da pesquisa é composto por sujeitos com uma idade aproximada, ainda que distintas, com diferentes competências motoras (correm, caminham e engatinham) e que fazem usos distintos da linguagem verbal (balbucios, palavras soltas e frases curtas)³². O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta a composição do grupo quanto as suas idades:

³¹ Na primeira seção da análise (Item 4.1) promovemos uma análise sobre o impacto da categoria *bebê* no acesso a materiais e espaços do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em que se realizou a pesquisa. Nas seções de análise seguintes (4.2, 4.2 e 4.4) damos destaque às ações dos bebês diante de seus encontros com as materialidades, o espaço e os pares, dando visibilidade às práticas culturais dos bebês.

³² Coloco estes dois aspectos em destaque, dentre outros que poderiam ser mobilizados, pois foram mencionados no decorrer desta discussão sobre a idade e os bebês como dois marcadores sociais importantes para a construção desta categoria intrageracional.

Quadro 1 – Idade dos bebês participantes da pesquisa

Crianças ³³	Idade	
	Início da Pesquisa de Campo - Abril	Final da Pesquisa de Campo - Junho
Davi e Luiza	1 ano e 1 mês	1 ano e 4 meses
Allan e Allicia	1 ano e 2 meses	1 ano e 5 meses
Lívia e Yasmin	1 ano e 3 meses	1 ano e 6 meses
Bernardo e Beatriz	1 ano e 5 meses	1 ano e 8 meses
David, Heloísa, Pedro, Alice e Nathiely	1 ano e 6 meses	1 ano e 9 meses
Laura e Melissa	1 ano e 8 meses	1 ano e 11 meses
Valentina	1 ano e 9 meses	2 anos
Kaylan e Matheus	1 ano e 10 meses	2 anos e 1 mês
Heloísa (Lolo)	1 ano e 11 meses	2 anos e 2 meses

Fonte: A autora (2020)

A organização das turmas na rede pública do município de Curitiba obedece a regulamentação do corte etário para o agrupamento das crianças em turmas.³⁴ Assim, na rede municipal de Curitiba, as turmas de creche são organizadas com as denominações de berçário único, I e II e maternal único, I e II, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2 – Organização das turmas de creche no município de Curitiba no ano de 2019

Turma	Datas de nascimento
Berçário I	1/4/2018 a 31/03/2019
Berçário II	1/4/2017 a 31/03/ 2018
Berçário Único	1/4/2017 a 31/03/2019
Maternal I	1/4/2016 a 31/03/2017
Maternal II	1/4/2015 a 31/03/2016
Maternal Único	1/4/2014 a 31/03/2017

Fonte: A autora (2020) a partir de documento disponibilizado na instituição pesquisada

Ou seja, na instituição pesquisada o termo *bebês* é usado no espaço em que se realizou a pesquisa e isto opera na organização dos espaços e na seleção da materialidade. Ainda que os

³³ A fim de resguardar a autoria dos bebês, foi solicitada a autorização das famílias para a utilização do nome verdadeiro. Foi criado um novo fictício somente para um dos bebês, o Bernardo.

³⁴ As classificações intrageracionais criadas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não operam na organização das turmas da creche.

bebês tenham diferentes competências motoras e de uso da linguagem verbal, todos são chamados de bebês pelas professoras. Ou seja, nesse contexto, a organização destes sujeitos em uma turma denominada de “berçário” tem um efeito de construção e consolidação desta categoria intrageracional.

Desta forma, a experiência dos bebês na creche ocorre na relação com esta estrutura: a imagem de bebê impacta nos processos de seleção de materialidades e organização dos espaços, além de determinar aquilo é considerado adequado para o trabalho com eles. Ela constrói a paisagem ao mesmo tempo em que se altera por meio da ação das crianças, os quais constituem-se bebês diante do contexto vivido. Assim, a categoria socialmente construída “bebês” precisa ser considerada como um fator que atua no contexto da creche, devendo ser tensionada e considerada no decorrer da pesquisa ao defendermos uma abordagem relacional (ALANEN, 2019).

Nesse sentido, considerando a produção teórica exposta acima, aspectos estruturais e relacionais do campo de pesquisa, denominamo-los de bebês no decorrer deste trabalho a fim de dar visibilidade às suas formas específicas de se colocar em relação com o mundo, as quais diferem dos modos de agir mobilizados por outras crianças e para destacar a forma como este marcador etário intrageracional opera na determinação de suas condições de vida. É uma forma de reconhecimento da alteridade e uma defesa política, produzindo para eles um espaço no qual as suas vozes possam repercutir na formulação de políticas que considerem sua especificidade.

No percurso exposto acima, verificou-se o modo como as definições etárias e o estudo da sociedade por meio de uma abordagem geracional implicam em uma discussão sobre o tempo e o reconhecimento de terminologias distintas que devem ser mobilizadas de forma coesa no decorrer da pesquisa. Os termos infância, infâncias, crianças e bebês serão utilizados ao largo deste trabalho e irão tensionar o processo de análise dos dados por funcionarem enquanto mecanismos analíticos. Outros conceitos delimitadores da pesquisa são os referentes ao espaço e a materialidade, sobre os quais discorreremos a seguir.

2.2 ESPAÇO ENQUANTO CATEGORIA RELACIONAL: REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS DE ESPAÇO, LUGAR E MATERIALIDADE(S)

O lugar pertence a nós?

(DANIELS et al., 2012)

A pergunta acima faz parte de um artigo publicado pelo Tate, Museu britânico de arte Moderna, pela equipe de pesquisa responsável pelo semi-documentário “Robinson in ruins”, longa lançado em 2010 e que conta a trajetória de um personagem fictício, Robinson, pelo sul da Inglaterra³⁵. Esta produção foi elaborada junto à geógrafa feminista Doreen Massey, a qual propõe aos interlocutores uma reflexão sobre o espaço, enquanto categoria construída pela multiplicidade de trajetórias, as “stories so-far”. Para a autora, o espaço não é estático, ele é composto por uma simultaneidade dinâmica e está imbuído com a temporalidade (MASSEY, 1994; 2005). Esta concepção de espaço atravessa esta produção cinematográfica, provocando os espectadores a reimaginarem o mundo a partir desta perspectiva.

A reflexão que Massey propõe dialoga com outras pesquisas (LEFEBVRE, 1991; SANTOS, 2014a) que discutem a forma como o espaço vem sendo concebido nas pesquisas sociais, refutando uma imagem de espaço fixo e imóvel e convidando a uma desconstrução da imagem moderna de espaço, a qual está sedimentada nos pares espaço-lugar (DELYSER, 2010; FRANCO, 2015) e espaço-tempo (MASSEY, 2005) enquanto categorias binárias. A concepção de espaço que emerge deste conjunto de pesquisas é a de concebê-lo enquanto prática social e produto das relações em suas dimensões micro e macro, ou seja, desconstruir uma ideia absoluta e defender uma imagem relacional do espaço (THRIFT, 2003).

Esta concepção visa desconstruir a ideia de espaço proveniente das ciências exatas, nas quais ele é compreendido enquanto um conceito geométrico, o denominado espaço euclidiano, evocando a ideia de superfície e de área vazia. Ao ser compreendido desta forma, ele pode ser conquistado (MASSEY, 2005), atravessado ou repetido em diferentes testes laboratoriais, os

³⁵ Neste artigo, a equipe de pesquisa – Stephen Daniels, Patrick Keiller, Doreen Massey e Patrick Wright – discorre acerca de alguns temas centrais apresentados no filme, fazendo uma reflexão sobre o tempo, o espaço e a construção das subjetividades. Ao colocarem algumas ideias acerca do conceito de lugar e de pertencimento, eles afirmam que: “Sentir que você pertence a um lugar não significa, necessariamente que ele pertença a você, nem que você tenha que mover-se para sentir-se deslocado” (“Feeling you belong to a place in no way necessarily entails that it belongs to you, nor that you have to move to be displaced.”) (DANIELS et al., 2012)

quais são reconhecidos enquanto científicos e verdadeiros. Ele é categoria técnica, posto a serviço da ação humana para fins específicos.³⁶

Esta concepção de espaço predominou na produção científica acompanhando o movimento de construção da ciência moderna e do próprio estatuto de ciência a partir dos princípios da razão e da objetividade, os quais se desenvolveram junto às ciências exatas. Sustentado pela noção de verdade, ele se mantém no imaginário social e passa a ser compreendido de forma naturalizada, impedindo que se realize uma reflexão aprofundada sobre as relações que o produziram. A ideia de verdade oculta estas relações subjetivas, marcas humanas na construção dos espaços.

Henri Lefebvre inicia sua obra “A Produção do Espaço” (LEFEBVRE, 1991) refutando esta noção de espaço euclidiana e produzindo uma reflexão acerca do significado de espaço para a filosofia e as ciências sociais. Ele compreende que:

Espaço (social) não é uma coisa entre outras coisas (...). É o resultado de uma sequência e conjunto de operações e, portanto, não pode ser reduzido à posição de simples objeto. (...) Ele mesmo o resultado de ações passadas, o espaço social é o que permite que novas ações aconteçam, ao mesmo tempo em que sugere outras e impede outras. (LEFEBVRE, 1991, p. 73, tradução nossa)³⁷

Em sua obra, ele divide o espaço em três categorias distintas, as quais podem ser utilizadas na análise do social, são elas o espaço concebido, percebido e vivido. O espaço concebido é aquele pensado pelos urbanistas, arquitetos, engenheiros, tecnicamente representado; o espaço percebido é aquilo que podemos observar da relação dos sujeitos com o espaço e as materialidades; e o vivido é o espaço concreto experienciado subjetivamente³⁸.

Ao rejeitar a concepção tradicional de espaço, o autor refuta também uma visão binária que o contrapõe ao conceito de lugar. Ou seja, ainda que o espaço possa ser dividido nestes conceitos devido a uma finalidade analítica, ele deve ser compreendido como um só: “o espaço é inteiro e entrecortado, total e fragmentado, de uma só vez e ao mesmo tempo. Assim, ele é ao

³⁶ Massey (2005) associa esta ideia à forma como a sociedade ocidental passou a organizar os Estados-Nações com base na noção de território, posse e limites bem construídos, assim como promove uma compreensão do processo de globalização em seu formato contemporâneo como movimento natural, impedindo uma reflexão que nos leve a compreendê-lo enquanto processo atravessado pelo pensamento neoliberal.

³⁷ No original: “(Social) space is not a thing amongst other things (...). It is the outcome of a sequence and set of operations, and thus cannot be reduced to the rank of a simple object. (...) Itself the outcome of past actions, social space is what permits fresh actions to occur, while suggesting others and prohibiting yet others.”(LEFEBVRE, 1991, p. 73).

³⁸ Estas categorias tem sido mobilizadas nas pesquisas de Niina Rutanen sobre o espaço para crianças de dois anos de idade (RUTANEN, 2014b).

mesmo tempo concebido, percebido e diretamente vivido.” (LEFEBVRE, 1991, p. 356, tradução nossa)³⁹.

Massey (2005) também compartilha desta visão, elaborando ao longo de sua obra uma reflexão sobre os aspectos dinâmicos e relacionais do espaço, apresentando-o enquanto categoria porosa que possibilita a surpresa e o encontro entre agentes humanos e não-humanos. A materialidade ocupa um papel central em sua definição de espaço. Ela parte da seguinte pergunta:

O que poderia significar reorientar a imaginação, para questionar o hábito de pensar no espaço como uma superfície? Se, ao invés, nós o concebemos como o encontro de trajetórias, o que acontecerá com as nossas implícitas compreensões do tempo e do espaço?⁴⁰ (MASSEY, 2005, p.4)

Ao longo de sua obra, a autora defende a ideia de que esta reorientação da imaginação acerca do espaço implica em três proposições iniciais: a primeira é a de compreendê-lo como um produto de inter-relações, sendo sempre constituído do global ao minúsculo; a segunda é de que ele é a esfera que possibilita a heterogeneidade, de modo que multiplicidade e espaço são co-constitutivos; e a terceira é a de que ele está sempre em permanente processo de construção, sendo o produto de relações contidas nas práticas materiais. Pensar sobre o espaço a partir destes princípios também significa imaginar as suas implicações políticas: as identidades são constituídas por meio de inter-relações, comprometendo-se com o anti-essencialismo; a multiplicidade implica na simultaneidade de histórias e em suas particularidades, desconectando-se de uma história universal; e o desconhecimento do futuro torna-se um pressuposto devido ao movimento de resistência às narrativas modernas. O espaço, para Massey, é a esfera:

³⁹ No original: “For space ‘is’ whole and broken, global and fractured, at one and the same time. Just as it is at once conceived, perceived and directly lived” (LEFEBVRE, 1991, p. 356).

⁴⁰ No original: “What might it mean to reorientate this imagination, to question that habit of thinking of space as a surface? If, instead, we conceive of meeting-up of histories, what happens to our implicit imaginations of time and space?” (MASSEY, 2005, p. 4)

(...) da simultaneidade dinâmica, constantemente desconectada por novas chegadas, constantemente aguardando para ser determinada (e, portanto, sempre indeterminada) pela construção de novas relações. Ele está sempre sendo feito e sempre, portanto, em certo sentido, inacabado (...). Se você fosse realmente tirar uma fatia dele através do tempo, ele seria cheio de furos, de desconexões, de provisórios primeiros encontros semi-formados. (MASSEY, 2005, p. 107, tradução nossa)⁴¹

Milton Santos, por sua vez, apresenta o espaço como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações (...)” (SANTOS, 2014, p. 63), de modo que o espaço, enquanto conjunto, deve ser estudado como processo e resultado da interação entre os sistemas. Ele é eminentemente social, posto que se constrói a partir da ação dos sujeitos sobre a paisagem, sobre a forma. Ou seja, “uma casa vazia ou um terreno baldio, um lago, uma floresta, uma montanha não participam do processo dialético senão porque lhes são atribuídos determinados valores, isto é, quando são transformados em espaço.” (SANTOS, 2014, p. 109).

Os trabalhos de Milton Santos também nos ajudam a elaborar ferramentas analíticas para pensar a materialidade que compõe o espaço da creche, pois elabora uma teoria do espaço que inter-relaciona objetos e ações e, com isso, nos dá ferramentas para pensar a creche como um campo de possibilidades. Ele afirma que:

De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2014a, p. 63)

Esta reflexão sobre os objetos implica em pensarmos que a partir de uma visão relacional e dinâmica do espaço, os elementos que o compõem devem ser pensados em sua relação com os sistemas sociais e com as ações dos sujeitos que os utilizam em sua vida cotidiana. Ou seja, a partir da ação dos sujeitos o objeto atualiza-se continuamente apesar de suas vocações originais, sendo forçado a agir em conjunto, de modo que a organização espacial somente pode ser compreendida por meio da interpretação do processo através do tempo (SANTOS, 2014b).

⁴¹ No original: “This is space as the sphere of a dynamic simultaneity, constantly disconnected by new arrivals, constantly waiting to be determined (and therefore always undetermined) by the construction of new relations. It is always being made and always therefore, in a sense, unfinished (...). If you really were to take a slice through time it would be full of holes, of disconnections, of tentative half-formed first encounters.” (MASSEY, 2005, p. 107).

A definição de objeto elaborada por este autor é outra ferramenta analítica importante para pensarmos na materialidade e referirmo-nos à concretude da vida e, simultaneamente, à subjetividade do espaço, construído por meio da ação humana:

Para os geógrafos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida, em ambos os casos uma exterioridade. (SANTOS, 2014a, p. 72)

Ao discorrer sobre os objetos, Milton Santos nos provoca a pensar sobre a materialidade e a concretude da experiência humana, aproximando-nos a uma reflexão acerca da relação entre objetos e sistemas de ações. O conceito mobilizado pelo autor tampouco restringe aquilo que poderia ser compreendido enquanto um objeto, abarcando tanto coisas produzidas pela atividade humana quanto a herança da história natural. Nas produções científicas acerca da cultura material publicadas na língua inglesa, o termo *things*, coisas, é utilizado a fim de referirmo-nos aos objetos em sua relação com o social. Tim Ingold (2012) afirma que as coisas são:

(...) um “acontecer”, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. (...) tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas. (INGOLD, 2012b, p. 29)

O autor defende o uso do termo coisa ao invés de objeto, pois este último parece colocar-se “(...) diante de nós como um fato consumado, oferecendo para nossa inspeção suas superfícies externas e congeladas.” (INGOLD, 2012b, p.29). Do mesmo modo, a terminologia coisas parece romper com os binômios de objetividade-subjetividade, objeto-sujeito, os quais são rechaçados diante de uma perspectiva que compreende as coisas em profunda relação com a rede do social ⁴². A esse respeito, a historiadora Inés Dussel afirma:

⁴² Diferentes teóricos que se dedicam ao estudo da materialidade tomam como ponto de partida um conceito dos objetos, das coisas, que os compreendem enquanto intimamente ligados ao social e ao movimento. Esta é a leitura de objeto que atravessa este trabalho. Contudo, há divergências entre eles, uma discussão ampla sobre agência dos objetos (INGOLD, 2012; KNAPPETT; MALAFOURIS, 2008; MILLER, 2005) e uma crítica à ausência de uma perspectiva crítica que implica em uma reflexão sobre poder e desigualdade nestas teorias (HOLLOWAY; HOLT; MILLS, 2019). Contudo, este debate não será abordado no decorrer deste trabalho e, cientes das divergências, partilhamos com eles a perspectiva do dinamismo e da porosidade que permeiam a materialidade.

Debatiendo con quienes ven a los objetos o las cosas como entidades totalmente definidas y estáticas, estas teorías los consideran devenires nunca realizados por completo. Este proceso de devenir no es secuencial, como cuando se cree que primero estamos nosotros, y luego, como el reflejo en un espejo, los objetos. Al contrario: los objetos, tanto como los humanos, también están en movimiento, tienen una historia que no es previa a los sentidos que se construyen sobre ellos ni a las redes en que se inscriben. (DUSSEL, 2019, p. 18).

As materialidades, portanto, precisam ser compreendidas a partir das narrativas construídas em torno delas nos eventos situados nos quais se encontram e em sua relação com os sistemas em que se encontram inseridas. A partir destas novas linhas, estes novos encontros, elas se alteram e elas mesmas continuamente se transformam devido às mudanças da matéria (INGOLD, 2011).

Neste sentido, a materialidade constitui um elemento central: forma e matéria, símbolo e sensorialidade são elementos co-constitutivos da experiência. A perspectiva dos estudos da cultura material é de que a “(...) materialidade é uma dimensão integral da cultura, e de que há dimensões da existência social que não podem ser compreendidas sem ela.” (TILLEY et al., 2006, p. 1, tradução nossa)⁴³. Isto significa reconhecer que do mesmo modo como as pessoas atuam sobre as coisas, elas atuam sobre os sujeitos. Isto tampouco quer dizer tornar animado aquilo que é inanimado, mas assumir que a matéria produz sensações, pensamentos, subjetividades. O mundo se constitui por meio de emaranhados material-semióticos (SPYROU, 2019).

O corpo também ganha reconhecimento (PROUT, 2000) a partir desta perspectiva e dos estudos da cultura material (ÄNGGÅRD, 2016; EVANS; DAVIES; RICH, 2009). Real, concreto, visceral, ele constitui pensamento. Espaços e materiais são vividos e transformados de modos diferentes a partir daquilo que os nossos corpos nos permitem ou não realizar, a partir dos encontros que acontecem. A dimensão biológica, corpórea, material do humano nos coloca condições distintas de relação com as coisas e com o outro segundo o momento em que nos encontramos no curso de vida e suas transformações diárias. “Em outras palavras, enquanto os corpos simbolizam coisas como gênero, raça, idade e habilidade, as quais têm importantes consequências materiais, a materialidade dos corpos também excede a representação.”⁴⁴ (HARKER, 2005, p. 54, tradução nossa).

⁴³ No original: “(...) materiality is an integral dimension of culture, and that there are dimensions of social existence that cannot be fully understood without it.” (TILLEY et al., 2006, p.1).

⁴⁴ No original: “In other words, while bodies do signify such things such as gender, race, age and ability, which have very important material consequences, the materiality of bodies also exceeds representation.” (HARKER, 2005, p.54).

Ao refletirmos sobre as coisas, os objetos, também produzimos uma reflexão sobre os brinquedos. Apresentados às crianças, eles são compostos de aspectos materiais – cor, cheiro, som, temperatura, textura – e de significações, sejam elas representações miniaturizadas da realidade ou de universos imaginários (BROUGÈRE, 2010). Matéria e símbolo constituem de forma inter-relacionada este objeto que culturalmente denominamos e produzimos como brinquedo.

Com ele em mãos, as crianças jogam com as representações manipuláveis e com as imagens que produzem a partir do encontro com o brinquedo. Assim elas o inserem em suas narrativas com sentidos semelhantes ou distintos daqueles para os quais eles foram originalmente produzidos⁴⁵. Ou seja, elas os manipulam “(...) livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 2010, p.13), sendo possível afirmar que a função do brinquedo é a própria brincadeira. Por este motivo, Gilles Brougère (2010a) o define como um objeto extremo, “(...) devido à superposição do valor simbólico à função.” (2010a, p. 16) e afirma que esta definição rompe com um discurso originário da psicologia que o interpreta como um objeto funcional, ou seja, capaz de orientar e definir por si só, a partir de suas características, aspectos específicos do desenvolvimento das crianças⁴⁶.

O autor destaca que é importante observar que os brinquedos ocupam um lugar no sistema social de distribuição dos objetos e, ainda que não estejam em situações de brincadeira, eles conservam o seu caráter de brinquedo, pois obedecem aos mesmos princípios que outros objetos de consumo. Sua especificidade também reside no fato de que eles são propriedade da criança, ela tem autonomia de uso e o controle dos adultos é limitado. O processo de produção de objetos para a infância, assim como de lugares para as crianças (RASMUSSEN, 2004) está vinculado a construção social de infância hegemônica e as representações a ela associadas, como a da diversão e da educação (BROUGÈRE; DAUPHRAGNE, 2017).

⁴⁵ Na seção 4.4 damos destaque às construções dos bebês em torno dos brinquedos e demais materiais ofertados a eles na creche.

⁴⁶ Gilles Brougère (2018) retoma esta discussão em um texto chamado “Toys: between rhetoric of education and rhetoric of fun”, no qual discute a retórica da educação e do desenvolvimento, de uma suposta função do brinquedo, em torno da indústria e dos brinquedos comercializados a partir deste argumento. Esta perspectiva também está associada a uma compreensão de desenvolvimento enquanto resultado de um mecanismo objetivo de estímulo e resposta (OVERTON, 2015). Nesta interpretação, o objeto seria capaz de convocar uma resposta determinada que promoveria o desenvolvimento. Contudo, esta perspectiva desconsidera o contexto e a iniciativa dos sujeitos. Isto não significa afirmar que as coisas não participam dos processos de desenvolvimento, mas considerá-las como parte da aprendizagem das crianças. No decorrer das seções de análise (4.2, 4.3 e 4.4) são evidenciadas as formas como as coisas se integram às suas aprendizagens.

Ademais, Gilles Brougère e Antoine Dauphagne (2017) apontam que uma reflexão global sobre os bens das crianças também remete a uma análise de objetos de naturezas diferentes, não somente os brinquedos, mas também mobiliários, livros, itens de papelaria e outros objetos destinados a elas, a partir dos quais elas têm acesso a diferentes manifestações da cultura e da cultura para as crianças e com as quais atuam na construção de suas infâncias.

Assim, ainda que as crianças transformem outras coisas em brinquedos, elas estão inscritas em outros sistemas de produção e consumo. São materialidades que não são originalmente destinadas ao público infantil, como equipamentos tecnológicos, utensílios domésticos e outros objetos que compõem o espaço. Portanto, a noção de coisas (INGOLD, 2011; 2012b), incluindo-se aqui os brinquedos, também acolhe a profunda transformação dos objetos a partir de sua inserção nos sistemas de ações (SANTOS, 2014), sendo impossível compreendê-los aparte da multiplicidade que caracteriza o espaço (MASSEY, 2005) e do dinamismo do social.

Desta reflexão acerca da multiplicidade e do movimento também parte uma nova compreensão sobre o conceito de lugar a fim de conceituá-lo a partir de uma abordagem relacional. O conceito de lugar, central ao campo da geografia, é polissêmico e carrega consigo uma ampla trajetória de reflexões acerca de seu significado (CASTREE, 2003). Tradicionalmente ele era compreendido como contraposto ao espaço, sendo o lugar marcado pela noção de identidade e o espaço pelo vazio. Yu-Fu Tuan (1977), ao referir-se aos lugares, aponta que eles constituem parte da experiência humana⁴⁷ sendo compreendidos por meio da relação estabelecida entre corpo e espaço, de modo que “(...) parte do que torna as pessoas humanas é uma intensa, sensorial e frequentemente apaixonada afeição ao lugar.”⁴⁸ (CLIFFORD et al., 2003, p. 67).

Ou seja, usualmente, o espaço era concebido enquanto um elemento objetivo e era contraposto ao conceito de lugar, posto que “(...) o espaço era visto como uma abstração (talvez parecido como uma superfície lisa Euclidiana aguardando o mapeamento das atividades das pessoas), enquanto os lugares eram infundidos com os sentidos de identidade e pertencimento.”

⁴⁷ Rogério Haesbart aponta que a concepção de lugar de Tuan contrapõe-se a noção de espaço e lugar defendidas por Massey pois não acolhe o dinamismo. Ele afirma em um artigo escrito para o dossiê sobre Doreen Massey que para a autora o: “(...) conceito de lugar, ao contrário de visões antes dominantes, envolve sobretudo redes, conexões, encontros. E de conexões profundamente marcadas pela materialidade. Doreen, assim, inovou ao condenar as visões que ela denominava “reacionárias” do espaço e do lugar, visto por muitos (como Yu Fu-Tuan) como lócus de estabilidade e segurança. (HAESBAERT, 2017, p. 7)”.

⁴⁸ No original: “(...) part of what made people human was an intense, sensual, and often passionate, attachment to place.” (CLIFFORD et al., 2003, p. 67).

(DELYSER, 2010, p. 10)⁴⁹. Massey problematiza o termo *lugar* logo no início de sua obra “*Space, Place and Gender*”(1994), destacando que usualmente esta terminologia é associada a ideia de identidade, ao seu lugar no mundo, a partir de uma perspectiva estática do espaço. A ideia de pertencimento a um lugar é contestada pela autora diante do dinamismo das relações, da abertura ao Outro e da multiplicidade do espaço:

“Lugar” nesta formulação era necessariamente um conceito essencialista que trazia consigo a tentação de recair em tradições antigas, de naufragar novamente (no que era interpretado como) o conforto do Ser ao invés de avançar com o (considerado progressista) projeto do Devir.”⁵⁰ (MASSEY, 1994, p. 119)

Assim, é preciso situar o lugar em uma nova perspectiva, pois o espaço é produto das relações, traz marcas subjetivas, é dinâmico e a própria noção de identidade que sustentava a concepção tradicional de lugar fundamentava-se em uma perspectiva essencialista (WOODWARD, 2014) que é alterada diante da perspectiva da diferença. Espaço e lugar não são categorias binárias: a ideia de lugar também precisa acolher o dinamismo e a multiplicidade que caracterizam o espaço.

Deste modo, o lugar pode ser compreendido como um momento específico e dinâmico dentro do espaço produzido, um encontro de trajetórias, posto que tanto espaço quanto lugar são subjetivamente construídos. Massey afirma que:

Se o espaço é uma simultaneidade de *stories-so-far*, então os lugares são coleções destas trajetórias, articulações nestas mais amplas geometrias de poder do espaço. Suas características serão um produto destas intersecções dentro deste cenário ampliado e do que é feito a partir delas. E, também, dos não-encontros, das desconexões e das relações não estabelecidas, das exclusões. Tudo isso contribui para a especificidade do lugar. (MASSEY, 2005, p. 130, tradução nossa)⁵¹

Deste modo, o que antes era visto como fixo, marcado, delimitado, fortemente relacionado a uma imagem estável e imutável de identidade, passa a ser interpretado como

⁴⁹ No original: “(...)space was seen as an abstraction (perhaps akin to a flat Euclidean surface awaiting the mapping of people’s activities), while places were infused with the senses of identity and belonging.” (DELYSER, 2010, p. 10).

⁵⁰ No original: “‘Place’ in this formulation was necessarily an essentialist concept which held within it the temptation of relapsing into past traditions, of sinking back into (what was interpreted as) the comfort of Being instead of forging ahead with the (assume progressive) project of Becoming.” (MASSEY, 1994, p. 119)

⁵¹ No original: “If space is rather a simultaneity of stories-so-far, then places are collections of those stories, articulations within these wider power-geometries of space. Their character will be a product of these intersections within that wider setting, and of what is made of them. And, too, of the non-meetings-up, the disconnections and the relations not established, the exclusions. All this contributes to the specificity of place.” (MASSEY, 2005, p. 130).

construído por meio das relações e adquire um caráter mutável. O lugar é marcado pela ideia de *thwrontogethernnes* (MASSEY, 2005), ou *estrelançadosjuntos*, como o:

(...) momento em que trajetórias fluidas de indivíduos em movimento se unem. O termo descreve uma forma de aglutinação de pessoas e coisas em um determinado lugar, durante um momento específico, que passa e nunca mais se repete. Trata-se de um acontecimento casual, imprevisível e, ocasionalmente, mágico. (KOHAN, W. O.; OLSSON; AITKEN, 2015).

Com isso, a pergunta que abriu este subcapítulo “O lugar pertence a nós?” segue reverberando, posto que ao defendermos que tanto o espaço quanto a identidade não são princípios absolutos, passamos a questionar a nossa ideia de pertencimento aos lugares, reconhecendo a agência dos sujeitos e o fato de que são as pessoas que passam a atribuir sentido ao vivido, conectando-se aos lugares com os quais se identificam e constituindo-se nesse encontro. Nossa identidade não está dada pelo espaço que ocupamos, o lugar não existe a priori e tampouco é permanente, fixo, estável, dado que “espaço e lugar emergem por meio de práticas materiais ativas” (MASSEY, 2005, p. 118, tradução nossa).

Deste modo, reconhecer o dinamismo dos lugares tampouco significa abandonar a noção de identidade, mas reconfigurá-la a partir de uma perspectiva progressista que acolhe o dinamismo e a pluralidade. Ou seja, “se se reconhece que as pessoas têm identidades múltiplas, pode-se dizer a mesma coisa dos lugares. Ademais, essas identidades múltiplas podem ser uma fonte de riqueza ou de conflito, ou de ambas.” (MASSEY, 2000, p. 183).

Compreender que o espaço e o lugar se configuram como categorias relacionais, permanentemente em transformação e em construção pelos sujeitos que o ocupam, assim como que as materialidades não são entidades fixas, provoca perguntas sobre o espaço escolar, qualidade que lhe é atribuída diante dos processos vividos pelos sujeitos que o constroem. Além disso, a compreensão de que a materialidade se apresenta enquanto um elemento indelével da sociabilidade, pois atuamos sobre e com emaranhados materiais-semióticos (SPYROU, 2019), suscita novos questionamentos e complexifica a questão acerca do processo de escolha e organização dos materiais nas creches.

Nesse sentido, retomamos a pergunta de Massey (2005) acerca da possibilidade de questionarmos o hábito de pensar no espaço enquanto uma superfície e passarmos a compreendê-lo como o encontro de histórias. De que modo o espaço escolar pode ser revisto a partir desta compreensão relacional do espaço? Duas questões se apresentam inicialmente.

Uma primeira possibilidade a partir desta colocação, é a de que a *deve-se reconhecer a agência das crianças na produção do espaço e dos lugares*. Ou seja, é preciso olhar para os

sujeitos e suas práticas espacializadas, compreendendo que o espaço é produzido pela ação humana, o que decorre em uma política do espaço (MASSEY, 2005). Uma compreensão de espaço e lugar estáticas dificilmente irá acolher o imprevisto e o dinamismo que marcam a ação dos bebês, assim como manterá invisibilizadas as relações de poder que o constroem e a profunda relação do global com o local. Por segundo, a *produção sobre a temática do espaço deve ser revisitada e os significados atribuídos ao espaço explicitados, dando visibilidade às geometrias de poder que atravessam o espaço*. Uma reflexão crítica acerca das terminologias mobilizadas na pesquisa implica na coerência entre o fazer científico-prático-político. Isto implica em contestar a noção de espaço e sua ideia de exterioridade, contraposto ao tempo – mais frequentemente associado a questões subjetivas – assim como uma concepção de lugar eminentemente essencialista.

As pesquisas da geografia da infância, assim como estudos interdisciplinares que tomam a espacialidade como ponto de reflexão para pesquisas na área da educação e dos estudos da infância, tem feito o exercício de adereçar-se à primeira questão mencionada acima – acerca da construção do espaço a partir da agência das crianças – assim como rompem com a ideia de um espaço neutro e apolítico. Os estudos sobre materialidade e brinquedos também nos ajudam a enxergar a dimensão material das relações (e vice-versa). São pesquisas que nos ajudam a reimaginar o espaço, o encontro de trajetórias, a partir de um olhar para as crianças e suas experiências de espaço.

Os conceitos de infância, infâncias, crianças e bebês são mobilizados pelos geógrafos da infância no intuito de compreender as espacialidades infantis e as relações estabelecidas por elas e para elas com o espaço, o lugar e o território. O reconhecimento e o estudo das espacialidades infantis significam aproximarmo-nos da escola enquanto lugar fruto de uma construção moderna de infância e, deste modo, um lugar para as crianças, e das crianças enquanto um encontro de trajetórias.

2.2.1 O ESPAÇO E A PEDAGOGIA: REVISITANDO A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

A segunda questão apontada anteriormente, a partir do desafio proposto por Doreen Massey, de reimaginarmos o espaço, pode ser abordada inicialmente por meio do processo de revisão da produção científica sobre o espaço na educação infantil, buscando explicitar os significados atribuídos ao espaço e observando o modo como a agência das crianças é pensada neste conjunto de pesquisas. Assim, ao voltarmos o olhar para a categoria espaço na produção do campo educacional, é possível notar que esta não é uma discussão recente e que ela se faz

presente na pedagogia ⁵² de formas diversas, configurando-se enquanto um vocábulo frequente em pesquisas fundamentadas nos campos da psicologia, da sociologia, história e filosofia e outros. Por vezes, materializa-se em slogans educativos acerca da importância da organização do espaço para a qualidade educacional ou de sua relevância enquanto categoria fundamental para as questões de currículo e gestão da escola.

A fim de revisitar esta produção e evidenciar as concepções de espaço mobilizadas nas pesquisas sobre bebês e espaço, assim como para posicionar este trabalho no campo educacional, realizou-se uma revisão de literatura em âmbito nacional e internacional considerando-se os trabalhos publicados de 2008 a 2018. Para isto, foram selecionados descritores que permitissem localizar artigos sobre a educação das crianças de 0-3 anos em sua relação com o espaço, compreendido em seus aspectos sociais, estruturais, organizacionais e de seleção de materiais.

A fim de que fosse possível encontrar os artigos publicados foram utilizados diversos sinônimos para cada descritor e sua tradução para o inglês, respeitando-se também os termos mais comuns nas pesquisas publicadas neste idioma, de modo que outras terminologias, como *daycare*, *crèche* ou *kindergarden* não foram utilizadas. O quadro abaixo (Quadro 3) apresenta os descritores utilizados em português e inglês.

Quadro 3 – Descritores do levantamento bibliográfico

SUJEITOS		INSTITUIÇÕES		ESPAÇO	
Português	Inglês	Português	Inglês	Português	Inglês
Crianças	<i>Children</i>	Educação Infantil	<i>Early Childhood Education</i>	Espaço Físico	<i>Physical Space</i>
Bebês	<i>Toddlers</i>	Creche	<i>Nursery School</i>	Ambiente Físico	<i>Physical Environment</i>
	<i>Infants</i>			Organização do Espaço	<i>Space Organization</i>
	<i>Babies</i>	<i>Childcare</i>	Materiais	<i>Materials</i>	
				Brinquedos	<i>Toys</i>

Fonte: A autora (2020).

A partir destes descritores, foi selecionada a base de busca do Periódicos CAPES e o Google Acadêmico para proceder com o levantamento bibliográfico. A base da CAPES foi selecionada por causa do amplo alcance de suas pesquisas devido à indexação de outras bases

⁵² Compreendida enquanto uma produção científica relacionada a reflexão da teoria e da prática (ROCHA, 2001).

reconhecidas, tais como a *Scielo*, *Web of Science*, *Jstor* e *Scopus*. O acesso via *proxy UFPR* também permitiu o acesso aos artigos completos. No Google Acadêmico foi possível localizar trabalhos de outras revistas não-indexadas na base da CAPES e alguns livros referentes à temática.

Foram utilizados os operadores booleanos AND e OR para fazer o cruzamento entre os distintos descritores e suas correspondências em inglês. O recurso das aspas (“”), do asterisco (*) e dos () também foram empregues, garantindo a busca por termos no plural e singular e a busca de termos em conjunto. A fim de delimitar melhor o alcance das pesquisas, os três grupos foram cruzados por meio do operador AND na base da CAPES, garantindo que fossem localizados artigos referentes ao espaço da instituição.

No Google Scholar foram feitos dois cruzamentos distintos, pois a plataforma não suporta o uso de três grupos de descritores. Também foi necessário selecionar o filtro de presença dos descritores nos títulos dos artigos localizados porque apareciam muitos resultados sem a utilização deste filtro, devido à polissemia do termo espaço. Nesta plataforma a busca foi feita simultaneamente em português e inglês.

É importante ressaltar que os dois primeiros grupos de descritores, *sujeitos (1)* e *instituições (2)*, foram pensados a partir dos termos comuns tanto à creche quanto à pré-escola e com o uso de termos específicos referentes ao atendimento das crianças pequenas de 0-3 anos. Esta estratégia foi utilizada porque um mapeamento anterior à revisão sistemática de literatura já havia indicado que não há uniformidade dos termos utilizados nas pesquisas para se referir à especificidade do trabalho com crianças de 0-3 anos, de modo que se fez necessário ampliar os termos utilizados para que fosse possível identificar as pesquisas.

Tampouco há consenso quanto a forma como denominamos os sujeitos desta faixa etária: crianças, crianças pequenas ou bebês – como exposto acima. Um processo análogo ocorre nas pesquisas em inglês, sendo ainda dificultado pela pluralidade de contextos a partir dos quais os sujeitos fazem suas pesquisas e pelo uso do inglês como segunda língua. Além disso, os termos utilizados para se referir às instituições tampouco se apresentaram de forma consistente. Os artigos provenientes dos Estados Unidos, por exemplo, somente utilizam o termo *kindergarden* para se referir aos grupos de crianças de 5 anos de idade (FEES; HOOVER; ZHENG, 2014; MORRISSEY, 2010), enquanto na Noruega o termo é utilizado para se referir à educação infantil como um todo (BØRVE; BØRVE, 2017; VUORISALO; RAITTILA; RUTANEN, 2018).

O terceiro grupo de descritores, *espaço (3)*, foi organizado de forma ampla para que pudessemos compreender quais pesquisas já foram realizadas acerca da temática e identificar

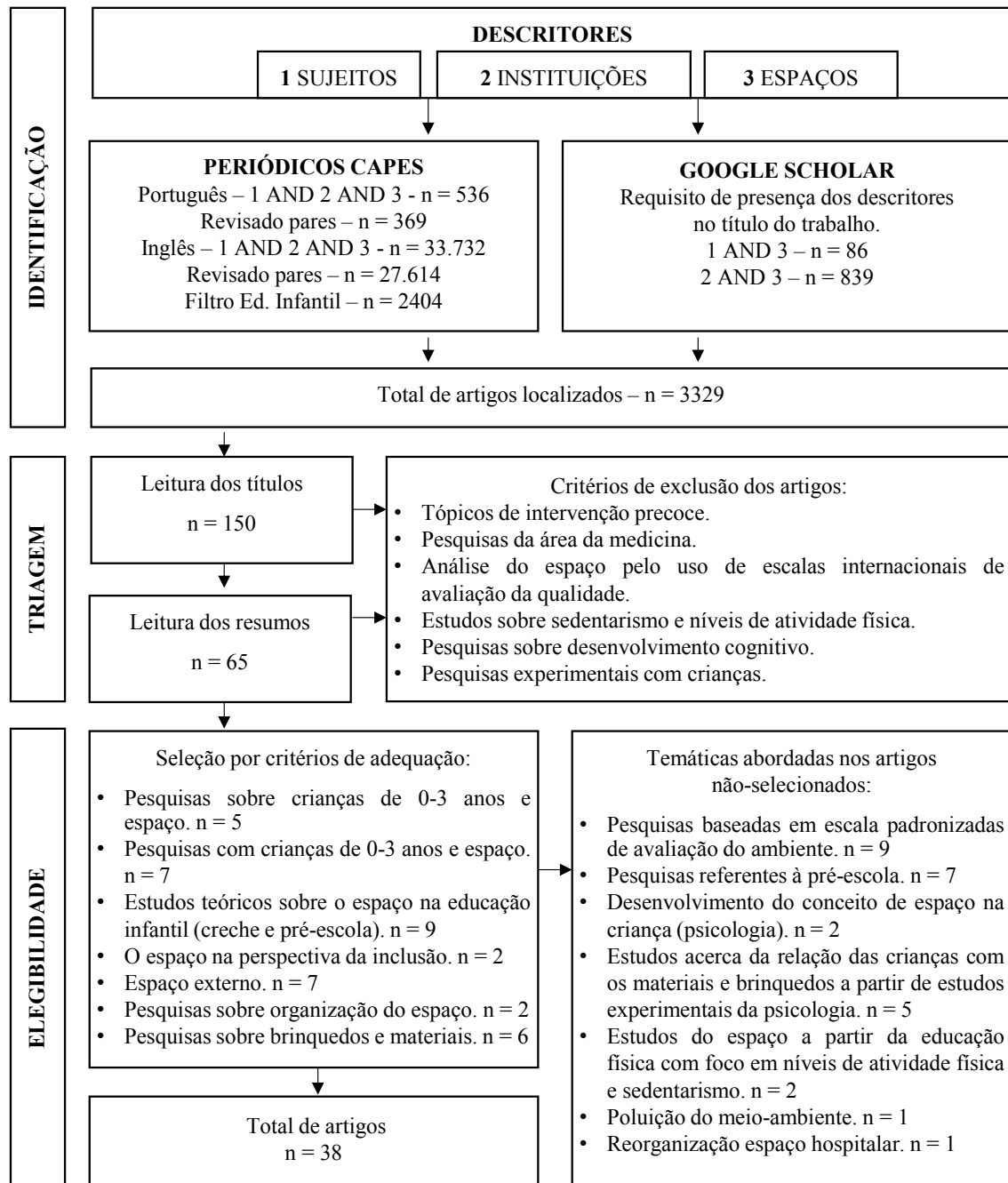
quais são as lacunas no campo. É importante destacar que tampouco há definição consensual quanto ao uso do termo espaço e ambiente físico, estando associados a pesquisas diversas e apresentando somente alguns indicativos de consenso⁵³.

O diagrama de fluxo abaixo (Figura 1) apresenta os resultados encontrados e o processo de seleção dos artigos para estudo. A partir dele é possível observar a grande quantidade de artigos localizados a partir dos descritores e o processo detalhado de leitura de resumos a fim de que fosse realizado um filtro adequado. Os critérios de exclusão dos artigos foram elaborados após este mapeamento inicial, considerando-se a necessidade de compreender o campo e de identificar quais são os estudos produzidos e que estão fundamentados na concepção de criança enquanto sujeito de direitos. Observa-se que a grande quantidade de resultados iniciais também se deve a pluralidade de concepções acerca do espaço, termo usualmente mobilizado como um referente universal a partir da noção de espaço geométrico.

Observou-se por meio desse levantamento que não é frequente a menção ao grupo etário a partir do qual se está realizando a discussão acerca do espaço. Os estudos com pesquisas de campo deixam este dado explícito, mas muitos trabalhos seguem sem indicar a idade das crianças e sem distingui-las a partir das terminologias utilizadas. Esta observação remete a uma hipótese inicial acerca da falta de consenso no uso dos diferentes descritores. Bernardete Gatti (2012) nos alerta para a importância de que os conceitos mobilizados em nossas pesquisas sejam bem definidos, de modo que o campo se fortaleça tomando como base a segurança conceitual, que em nosso caso se constitui na interdisciplinaridade. Ela defende que este procedimento “trata-se de consistência na construção dos problemas do campo educacional e do exercício da crítica – da liberdade de pensar nos limites de métodos robustos” (GATTI, 2012, p.22).

⁵³ Este tema será abordado mais adiante com base na apresentação de alguns dos trabalhos localizados.

Figura 1 – Diagrama de fluxo: revisão sistemática da literatura



Fonte: A autora (2020) adaptado de Brunsek (2017)

Durante a realização desta primeira busca surpreendeu a grande quantidade de trabalhos localizados que olhavam para o espaço a partir da perspectiva das escalas internacionais de avaliação da qualidade da educação infantil, principalmente da *ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale)* e da *ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale)*. Tanto estes trabalhos quanto artigos fruto de pesquisas experimentais com crianças não foram considerados no levantamento final, devido a diferença de concepção de criança mobilizada

nestas pesquisas e no trabalho que aqui se apresenta. Nestes artigos, a ação social das crianças não era considerada e elas não eram tomadas enquanto participantes das pesquisas.

Também foi possível identificar dois caminhos distintos tomados pelos pesquisadores brasileiros e por aqueles provenientes de outros países, principalmente dos Estados Unidos. As pesquisas produzidas no Brasil frequentemente mencionam o espaço como um elemento estruturante da experiência educativa das crianças nas instituições, contudo se atêm principalmente às relações que se estabelecem a partir deste espaço e não mencionam as materialidades disponíveis. Em uma perspectiva internacional, observa-se que grande parte dos trabalhos são produzidos a partir destas escalas de avaliação, em um processo de regulação dos espaços da educação infantil e pouca consideração acerca das relações construídas entre os sujeitos adultos e crianças que os habitam.

Os 38 trabalhos selecionados após o processo de triagem e leitura inicial também ajudam a situar a presente pesquisa no campo científico, posto que nos indicam quais têm sido os temas mais abordados e as diferentes metodologias que têm sido utilizadas no campo de pesquisa. Destaca-se que dentre estes trabalhos, somente 7 artigos são resultados de pesquisas com crianças, a qual se configura como a perspectiva adotada na presente investigação; dentre estes, três trabalhos são fruto de uma pesquisa de cunho etnográfico desenvolvida por Niina Rutanen (2012; 2014a; 2015) e dois da pesquisadora Luciane Pandini Simiano também a partir de uma pesquisa a nível de doutorado de cunho etnográfico (2014; 2016b).

As pesquisas localizadas demonstram, confirmando a hipótese inicial, que não há uma definição compartilhada pelos pesquisadores quanto ao uso dos diferentes termos. Apesar de alguns referentes comuns, os autores dificilmente defendem teoricamente a escolha das terminologias utilizadas e há trabalhos que não se adequam a categorização exposta a seguir.

Ainda assim, é possível observar que o termo *ambiente* vem frequentemente associado às pesquisas provenientes da psicologia ou às escalas internacionais de avaliação da qualidade. Ele também está associado àquilo que se constrói por meio das relações entre criança-criança e criança-adulto, sendo frequente o seu uso em estudos que se dedicam a analisar as mediações das professoras em um processo de consolidação de um ambiente educativo adequado (FEES; HOOVER; ZHENG, 2014; GLOECKLER; CASSELL, 2012). O termo *espaço*, por sua vez, é mais comum em estudos que fazem uma descrição das materialidades (BOLLIG; MILLEI, 2018; ONE, TE, 2011; PANDINI-SIMIANO, 2014; RUTANEN, 2011). Nota-se que acerca da perspectiva do espaço como terceiro educador defendida na abordagem educativa de Reggio Emilia, localizou-se somente um trabalho acerca da temática dentro do período pesquisado (HALL, 2017).

Estes termos, *ambiente* e *espaço*, também vêm acompanhados de outras palavras que buscam adjetivá-los e sobre as quais tampouco se apresentam reflexões. É possível localizar pesquisas que falam de *play environment* (LITTLE; WYVER, 2008) e *natural environment* (BRUDER, 2010; LITTLE; SWELLER, 2015). Também foi localizado um trabalho que usou o termo *spatial environment* (SLUNJSKI, 2015). O termo *natural environment*, por exemplo, é utilizado tanto em pesquisas do campo da educação especial para se referir às atividades cotidianas e rotineiras vividas pelas crianças e que se constituem enquanto um campo rico em possibilidades de aprendizagem (BRUDER, 2010), quanto para se referir as condições do meio-ambiente: como temperatura, maior incidência de chuvas, luminosidade, etc (LITTLE; SWELLER, 2015).

Ao olhar de forma mais ampla para as diferentes pesquisas localizadas e pensar na forma como se constitui o espaço das instituições de educação infantil, verifica-se também que diferentes partes do edifício vem sendo pensadas nas pesquisas, com maior ênfase no espaço da sala e no espaço externo. Os corredores, pergolados e varandas foram mencionados em somente uma pesquisa⁵⁴ sobre a ação das crianças de 3- 5 anos de idade nestes espaços, sendo nomeados na arquitetura de espaços transicionais (MONSUR, 2013).

Também foram localizados trabalhos acerca do espaço externo das instituições, salientando sua importância no processo de relacionamento da criança com a natureza e em sua relevância ao criar boas condições para as brincadeiras de faz de conta (DOWDELL; GRAY; MALINE, 2011). A maior parte dos trabalhos localizados sobre o planejamento dos espaços externos das instituições se localizam no âmbito da educação física e destacam a importância de que as crianças pequenas tenham acesso ao tempo e o espaço para que a atividade física aconteça, sendo estruturante as condições ofertadas nas instituições de educação infantil e a organização do tempo e grupos nas instituições; esses estudos também salientam que um importante elemento é a oportunidade de correr riscos (LITTLE; SWELLER, 2015; LITTLE; WYVER, 2008).

Estes estudos, apesar de incluírem a faixa etária das crianças de 2-3 anos não discutem a especificidade da prática com este grupo ou de espaço. Neste sentido, o trabalho de Marie, Kaarby e Tandberg (2017) menciona questões específicas deste grupo e considera a agência das crianças nas relações que são estabelecidas nos espaços externos. O trabalho de Moser e

⁵⁴ Este trabalho constitui-se em um trabalho publicado em congresso, localizado a partir do levantamento no google acadêmico antes da utilização do filtro de artigos. Ele foi separado para posterior uso e análise devido ao caráter inusitado de estudo sobre o espaço dos corredores e varandas.

Martinsen (2010) também estuda as condições de espaço e de tempo usufruídas pelas crianças nos espaços externos em instituições norueguesas.

Ao olhar para as pesquisas, nota-se que os estudos localizados na fase de triagem realizados no âmbito da educação física se preocupam tanto com os materiais presentes nas instituições quanto com o uso destes materiais. É válida a colaboração entre os campos para se pensar o corpo-criança na escola a partir da concepção da criança enquanto sujeito. Por exemplo, há alguns estudos que visam compreender as razões da pouca movimentação das crianças na creche, com estudos acerca do tempo que as crianças passam sentadas (ELLIS; CLIFF; OKELY, 2018) ou que analisam a quantidade de movimentos realizados pelas crianças em espaços fechados (FEES et al., 2015) ou abertos.

Somente dois trabalhos discutiram a questão de organização dos espaços. O estudo de Ana Rosa Moreira (2013) discute a reorganização do espaço da creche a partir de sessões realizadas com os educadores e Nicole Leggett e Margot Ford (2016) o fazem a partir de um estudo sobre como os professores estavam interpretando as orientações para trabalhos em pequenos e grandes grupos nas novas políticas educativas da Austrália. Tampouco é mencionado neste trabalho (LEGGETT; FORD, 2016) a faixa etária das crianças atendidas na instituição ou as diferenças entre os grupos, o que impede que identifiquemos a especificidade da organização do espaço na educação infantil.

Em relação à materialidade foram localizados alguns estudos sobre brinquedos e materiais a partir de perspectivas que consideram a agência das crianças e o seu direito de participação (KOCHER et al., 2014; KULTTI, 2015; KULTTI; PRAMLING, 2015; LØKKEN; MOSER, 2012). Há também estudos sobre o uso de materiais recicláveis (GUERRA, 2017; GUERRA; ZUCCOLI, 2014; UYANIK et al., 2011). Urge compreender este processo de seleção de materiais e brinquedos, pois as condições materiais estruturam as experiências de infância e estão sempre associadas a uma imagem de criança.⁵⁵

⁵⁵ Além destes estudos, também se verificou dentre os primeiros trabalhos selecionados na fase de triagem alguns trabalhos da área da educação física, da psicologia e dos estudos de gênero. Ainda que estes estudos não partam do princípio da agência dos bebês, é importante considerá-los brevemente neste trabalho a fim de compreender de forma mais aprofundada as diferentes ideias que concorrem na constituição do espaço da educação infantil. Os trabalhos da educação física versam sobre quais movimentos eram possibilitados por diferentes móveis e objetos (PEDEN et al., 2017; SOINI et al., 2014; VANDERLOO et al., 2015; WIJTZES et al., 2013), analisando-se o espaço físico das instituições e índices de sedentarismo. Os estudos do campo da psicologia, por sua vez, se caracterizam por serem estudos experimentais que analisaram a interação entre famílias e bebês com o uso de brinquedos eletrônicos, as diferentes interações entre crianças pelo uso de brinquedos do tipo social ou isolado (IVORY; MCCOLLUM, 1999), a forma como as crianças fazem aprendizagens do tipo instrumental ou social, salientando-se a relevância dada pelas crianças ao caráter cultural dos gestos de faz de conta (RAKOCZY; TOMASELLO; STRIANO, 2005). Os trabalhos sobre gênero e materialidade realizaram algumas reflexões

Os trabalhos localizados permitem observar que há poucas pesquisas realizadas a partir da perspectiva dos Estudos da Infância e que consideram a escuta das crianças na definição de um espaço de qualidade. Também revelam a necessidade de uma maior especificidade e cuidado na escolha dos termos e menção ao espaço e ambiente das instituições de educação infantil.

O espaço é por vezes mencionado como parte de uma experiência subjetiva, contudo os referenciais teóricos provenientes da geografia ou da filosofia estão frequentemente ausentes. Observa-se que apesar de sua centralidade e da atualidade desta discussão, a concepção de espaço veiculada nas pesquisas não se apresenta de forma nítida. Não é possível afirmar o motivo desta ausência, mas ela pode estar relacionada à *força da representação moderna de espaço no imaginário social*, a qual está associada a uma construção moderna de verdade⁵⁶, associado a uma noção estática de área a ser ocupada, ao espaço euclidiano.

Aparte dos trabalhos localizados por meio do levantamento bibliográfico, há um conjunto de publicações nacionais e internacionais⁵⁷ que remetem a esta reflexão acerca do espaço na educação infantil. É relevante que eles também sejam perscrutados a fim de que se identifique a concepção de espaço mobilizada e para que seja possível compreender o marco teórico do espaço, enquanto categoria do trabalho pedagógico, de forma mais ampla.

Acerca da organização do espaço na educação infantil, as publicações de Maria da Graça Souza Horn (2004; 2017) trazem uma contribuição importante ao defenderem a relevância do espaço como elemento fundamental na garantia da qualidade e na construção do currículo da educação infantil. Horn (2004; 2017) parte de pressupostos da psicologia e de uma reflexão sobre a abordagem italiana para propor modos de organização dos espaços que considerem a brincadeira e ação das crianças. Ela destaca a importância de pensar o espaço como um lugar atravessado pelas interações, com marcas de sabores e cheiros.

Destacam-se também os trabalhos de Tizuko Kishimoto (2001) sobre a criança e o brinquedo. Em sua pesquisa, ela realiza um estudo do acervo material das escolas infantis, com crianças de 4 a 6 anos, evidenciando o papel das coisas na construção dos sentidos educativos com os quais adultos e crianças operam, assim como a ausência de brinquedos e materiais

acerca da forma como as materialidades e os espaços estão atravessados pelas questões de gênero (BØRVE; BØRVE, 2017; TODD; BARRY; THOMMESSEN, 2017).

⁵⁶ Massey (2005) sustenta esta hipótese ao recorrer alguns trabalhos do campo da Filosofia, Geografia e História e promover uma análise das concepções de espaço mobilizadas nestas obras.

⁵⁷ Estes estudos foram localizados a partir das referências de outros trabalhos e de uma busca nas mesmas bases da revisão sistemática.

pedagógicos que potencializam o brincar. Este foi o único estudo localizado em que se menciona as materialidades presentes nas escolas de educação infantil.

Katia Agostinho (2003) e Rosinete Schmitt (2008), em suas pesquisas de pós-graduação, também olham para a educação infantil, buscando compreender os significados produzidos pelas crianças. Agostinho (2003), em sua dissertação, verifica que as crianças, tomam o espaço da creche como um lugar de encontro: “(...) um lugar em que as crianças vão imprimindo suas marcas, registrando sua forma de pensar, seus desejos (...)” (p.134). Schmitt (2008), por sua vez, foca seu estudo nas ações dos bebês no espaço da creche, indicando uma lacuna de pesquisa ao observar que:

A quase ausência de pesquisas no campo da investigação dos bebês revela uma dificuldade em perceber as crianças pequeninas como protagonistas sociais do mundo de que fazem parte. Consequentemente, a área da educação sofre uma lacuna de subsídios teóricos que deem visibilidade às formas como os bebês interagem entre si e com o mundo e as contextualize, transcendendo a ideia de uma educação desenvolvimentista, fragmentada em estágios a serem observados. (SCHMITT, 2008, p.14)

Daniele Vieira (2016) pensa na organização do espaço a partir da perspectiva do saber docente, trazendo indicativos para se aprofundar o estudo sobre o espaço na creche, ao enxergar a trama que se constrói entre a organização dos elementos no espaço-ambiente e componentes da prática educativa. Jader Janer Moreira Lopes (2006, 2013), por meio da geografia da infância, dá abertura à realização de pesquisas nas quais fiquem visíveis as formas diferentes com as quais as crianças se apropriam do espaço.

Nas publicações em inglês destacam-se também a pesquisa de Doctoroff (2001) sobre o planejamento de espaços inclusivos e as clássicas pesquisas de Legendre (1997; 2003) sobre os arranjos espaciais. Além disto, Read (2003) também realizou pesquisas acerca de aspectos como a verticalidade nas instituições de educação infantil, pensando nos usos das paredes e de suas funções no espaço, e sobre o uso de cor nas construções dos edifícios.

Por fim, também há um conjunto de pesquisas sobre a perspectiva das crianças acerca da organização dos espaços. Alison Clark (2007; 2010; 2011; CLARK; MOSS, 2005), a partir da *mosaic approach*, tem investigado sobre o processo de planejamento dos espaços com base na escuta das crianças a partir de três anos de idade, propondo a organização dos espaços a partir dos elementos trazidos pelas crianças.

2.3 A MODO DE CONCLUSÃO: OS BEBÊS, O ESPAÇO E A(S) MATERIALIDADE(S)

Este capítulo aponta alguns dos conceitos centrais a esta pesquisa, situando-os a partir da perspectiva da diferença. A acolhida do inesperado no cotidiano educativo e a escuta dos bebês, em um permanente confronto com a alteridade, implicam na defesa de conceitos que carregam consigo a surpresa, o movimento, o dinamismo. O árduo e impetuoso desafio de imaginar o espaço a partir do encontro de histórias e compreender o dinamismo dos lugares, assim como assumir que a relação do sujeito com o mundo é marcada pelo permanente confronto com a materialidade, implicam na audácia de assumir “(...) o desafio do espaço múltiplo onde o Outro sempre reserva uma condição para o inesperado.” (HAESBAERT, 2017, p. 7), escolha política e acadêmica defendida por Doreen Massey.

Assim, no decorrer deste capítulo, apontou-se a forma como os estudos das materialidades, assim como os Estudos da Infância e a compreensão do espaço, têm se renovado a partir de uma abordagem relacional e do reconhecimento da multiplicidade. Ao serem compreendidas como categorias relacionais, verifica-se a forma como os sujeitos podem alterá-las e, ao mesmo tempo, como são condicionados por elas.

As reflexões expostas acima nos permitem observar que se faz necessário compreender a idade como principal indicador do posicionamento geracional dos sujeitos, mas problematizar esta construção devido ao fato de que a definição etária dos limites geracionais e dos marcadores intrageracionais – ser um bebê, adolescente ou um jovem adulto – são produções arbitrárias e simbólicas intimamente relacionadas aos processos sociais e à cultura, estando localizadas no tempo e no espaço e atravessadas pelas relações de poder. Os conceitos de idade e geração, fundamentais para o desenvolvimento do campo, precisam ser objeto permanente de discussão e reflexão a fim de que se compreendam suas possibilidades de uso na análise das questões sociais e no processo de aproximação aos mundos de vida das pessoas. O seu amplo potencial analítico deve ser considerado para garantir o avanço das pesquisas no campo.

Do mesmo modo, o espaço apresenta-se como elemento determinante da experiência dos sujeitos, sendo permanentemente construído por eles e estando sempre indissociado dos sistemas de objetos. As materialidades disponíveis na escola, marcadas pelas trajetórias dos adultos que fazem a escolha destes objetos, assim como por processos globais de definições políticas e variáveis como recursos disponíveis e oferta do mercado, se configuram enquanto campo de possibilidades para as ações dos bebês.

O espaço se constrói a partir desta multiplicidade, colocando em relação o que acontece no momento e as histórias trazidas pelos agentes humanos e não-humanos, que se

encontram em relação, nesta *throwntogetherness* (MASSEY, 2005). Do mesmo modo, os bebês atuam sobre e com os objetos, instrumentos materiais de suas vidas, atualizando-os e interpretando-os a partir de sua relação com o mundo, ao mesmo tempo em que tem acesso ao patrimônio historicamente produzido.

Na educação infantil, isto implica em reconhecer a agência das crianças, indo além das ideias de resistência e opressão e rompendo com o binarismo entre agência e estrutura, natureza e cultura, ser e tornar-se (PROUT, 2004). Além de ampliarmos o escopo da reflexão e fissurarmos outros tradicionais binarismos como corpo e pensamento, tempo e espaço, materialidade e sociabilidade.

O percurso exposto acima permite situar esta pesquisa a fim de adentrarmos no cotidiano das crianças e de que se realize um percurso que reconheça a diferença enquanto princípio, pois nos convidam a “(...) afastar o foco de atos individualizados de cognição e nos encorajam a olhar para a educação em termos de mudança, fluxos, mobilidades, multiplicidades, agenciamentos, materialidades e processos.” (TAYLOR; IVINSON, 2013, p. 665, tradução nossa)⁵⁸. O reconhecimento da pluralidade implica no desejo de fazer parte da *escola real*, uma analogia com base no texto de Tim Ingold em que ele metaforiza a *casa real*. Ele afirma:

Consideremos um prédio: não a estrutura fixa e final do projeto do arquiteto mas o prédio real, repousando sobre suas fundações dentro da terra, fustigado pelo clima, e suscetível de receber visitas de pássaros, roedores e fungos. (...) A casa real nunca fica pronta. Ela exige de seus moradores um esforço contínuo de reforço face ao vaivém de seus habitantes humanos e não humanos, para não falar do clima! A água das chuvas pinga através do telhado onde o vento carregou uma telha, alimentando o crescimento de fungos que ameaçam decompor a madeira. As canaletas estão cheias de folhas apodrecidas (...) A casa real é uma reunião de vidas, e habitá-la é se juntar à reunião (...). (INGOLD, 2012b, p. 30)

A casa de Ingold (2012) nos remete a casa de Virginia Woolf com a qual se iniciou este capítulo. Uma casa movida, onde as coisas estão permanentemente acontecendo e se transformando. Folhas e madeira apodrecem, chegam novos habitantes, venta, chove, crescem as urtigas. O reconhecimento da multiplicidade nos convoca a pensar na *escola real* e na vida que ali habita. Por isso, é preciso ter coragem e reimaginar a pesquisa a partir da reimaginação do espaço.

⁵⁸ No original: “(...) shift the focus away from individualised acts of cognition and encourage us to view education in terms of change, flows, mobilities, multiplicities, assemblages, materialities and processes.” (TAYLOR; IVINSON, 2013, p. 665).

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA COM BEBÊS

O percurso metodológico vivido no decorrer desta pesquisa fundamenta-se no princípio de que as crianças são informantes competentes sobre seus próprios mundos de vida. Ou seja, o desenho desta pesquisa, assim como a concepção de educação que atravessa este texto se sustentam nesta ideia potente e revolucionária de que as histórias que as crianças nos contam, por meio de suas cem linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016), importam e precisam ser contadas. Ideia potente e revolucionária porque remete a uma desconstrução do nosso imaginário ao rever a forma como as crianças se posicionam na estrutura social e ao trazer elementos que convocam à reflexividade na pesquisa e na prática docente.

Discorrer acerca da metodologia usada na pesquisa implica, portanto, tanto em apresentar as estratégias utilizadas no decorrer desta investigação quanto em refletir acerca da ética na pesquisa e dos desafios da pesquisa com bebês em termos de procedimentos metodológicos, escrita do texto, consentimento e assentimento para a realização da pesquisa. As questões que se apresentam diante da relação entre pesquisador e sujeitos do campo de pesquisa, assim como os desafios da escrita, adensam-se ao refletirmos sobre os bebês e a relação que se constrói com eles no campo de pesquisa. Este processo reflexivo provocou, portanto, o enfrentamento do desafio da escuta e de uma reflexão sobre seu significado a partir do fortalecimento da perspectiva relacional (ALANEN, 2019) nos Estudos da Infância.

Com base nestas reflexões, realizou-se uma *pesquisa de caráter etnográfico*, sustentada em recursos escritos, fotográficos e audiovisuais. A fim de observarmos os bebês em sua relação com a materialidade e de compreendermos a construção da creche enquanto um lugar para e dos bebês também foram utilizados outros instrumentos metodológicos, sendo eles as entrevistas realizadas com a diretora da instituição e com as professoras do grupo do berçário, em formato de grupo focal, além do inventário de materiais da creche. Cada ferramenta produziu um novo olhar para o espaço da creche e ajudou a complexificar e adensar a análise, provocando novas perguntas, o constante desafio de reimaginar o espaço (MASSEY, 2004) e novos encontros com as plurais e dinâmicas espacialidades infantis. Neste capítulo, apresentam-se estas reflexões e justifica-se a escolha destes procedimentos metodológicos, compreendendo-se que a ética atravessa todo o processo de desenho da pesquisa.

Na primeira parte, são expostas três questões emblemáticas: o desafio de escolher procedimentos metodológicos coerentes com a concepção de criança, infância, espaço e materialidade mobilizadas na pesquisa; questões éticas que emergem da relação com os

sujeitos; e o desafio da escrita. Na segunda parte, discorreremos acerca da pesquisa exploratória, das etapas que antecederam a entrada em campo e apresentam-se os sujeitos desta pesquisa, os dezenove bebês da turma do berçário do CMEI Porto Seguro: *Alice, Allan, Allicia, Beatriz, Bernardo, Davi, Davi Luccas, Heloisa, Heloísa (Lolo), Kaylan, Laura, Lívia, Luiza, Mateus, Melissa, Nathiely, Pedro, Valentina e Yasmin*. O capítulo encerra com uma reflexão sobre a relação construída entre a pesquisadora e os bebês, apresentando-se questões relativas ao processo de entrada em campo e adensando a reflexão sobre a ética enquanto processo.

3.1 FAZER PESQUISA COM BEBÊS

A pesquisa com crianças tem sido objeto de discussão no âmbito dos estudos da infância e de pesquisas nas quais se reconhece a agência das crianças e a validade das suas formas de habitar o mundo e produzir saberes. Virginia Morrow (2007) aponta que esta nova concepção social acerca das crianças, assim como a compreensão da infância enquanto categoria estrutural do tipo geracional, implicou em um processo de revisão dos princípios metodológicos usualmente utilizados nas pesquisas, posto que ao reconhecê-las enquanto sujeitos, urge descobrir modos de aproximar-se aos seus mundos de vida ao mesmo tempo em que se promove a garantia e a defesa dos seus direitos.

A partir dessa discussão, ela faz uma análise do percurso do conceito de agência, apontando o modo como ele está vinculado ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos, ou seja, da alteração do seu estatuto sociológico: de indivíduos em formação à sujeitos. Esta mudança foi necessária para que as pesquisas passassem a se desenvolver a partir daquilo que as crianças realizam e considerassem o modo como suas ações impactam em diferentes escalas, do micro ao macro. A pesquisa com crianças parte deste reconhecimento, considerando-se sempre que o âmbito de suas ações é determinado estruturalmente, de modo que a influência que as crianças exercem dependem da posição que ocupam na estrutura social.

Ângela Coutinho (2016a) também destaca que ao pensarmos nas crianças pequenas e buscarmos compreender os significados subjetivos que movem suas ações, é preciso reconhecer que a análise da “(...) ação social das crianças na creche deve se dar a partir de um contexto de interação com outros atores sociais, buscando compreender o seu significado na complexidade relacional que ocorre em um contexto institucionalizado (...)” (p. 72). Ou seja, o exercício de escuta das crianças e análise de suas perspectivas deve se dar a partir da compreensão do contexto local de relações e de um contexto social mais amplo, dado pelo território, o qual sempre entrelaça perspectivas globais e locais.

A abordagem preconizada põe em relevo o caráter relacional, visto que o reconhecimento da agência das crianças não pode dar-se desde uma perspectiva reificada por meio da qual valoriza-se a ação individualizada da criança, fortalecem-se princípios essencialistas e produz-se uma imagem de criança refém de um universo exótico, inacessível, apartado da cultura adulta e desconectado de outras categorias, como raça, classe e gênero. A partir de uma abordagem relacional, reconhece-se que os sentidos produzidos pelas crianças guardam sempre relação com as relações sociais em que estão inseridas e com o patrimônio histórico-cultural ao qual têm acesso.

Ou seja, o reconhecimento das *infâncias* implica em não só reconhecer a pluralidade de formas por meio da qual os sujeitos vivem este período de suas vidas, mas também assumir enquanto princípio que os fazeres e sentires das crianças têm uma íntima relação com o contexto e com aquilo que se constrói entre crianças e adultos. Ou seja, a valorização da agência das crianças “(...) não significa desconsiderar os adultos e a sua escuta, pelo contrário, significa problematizar a assimetria tão presente nas relações de pesquisa entre eles e reestabelecer o lugar das crianças, reconhecendo que há uma relação de interdependência.” (COUTINHO, 2016b, p. 765).

Deste modo, apesar do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos, de sua agência e vozes, e do uso do termo *infâncias* ainda é preciso “romper com a tentação da universalidade que exclui” (RIBEIRO, 2017, p.43). Este é um dos primeiros desafios que se fazem presentes na pesquisa, pois não basta reconhecer a agência das crianças e igualá-la aos modos e fazeres adultos, ou isolá-la e não considerar o contexto de relações no qual essa agência é produzida. A centralidade na criança e em sua experiência não podem implicar em sua reificação e na negação das relações em que elas estão inseridas e as quais elas também constroem cotidianamente.

É neste sentido que Michel Vandebroek e Maria Bouverne-De Bie (2006) alertam que os conceitos de agência, participação e autonomia devem ser sempre acompanhados de uma reflexão crítica acerca do seu uso e significado para diferentes grupos e culturas, também considerando-se o fato de que o “Sul global” produz teorias válidas:

Pode-se, neste caso, somente adicionar uma nova estrofe à velha canção que diz ‘Se eles se tornassem mais como nós, isto seria melhor para eles e para nós’. Recontextualizar a agência das crianças pode incluir olhar para as desigualdades nas condições de negociação, assim como reconhecer que a agência pode ter diferentes formas em diferentes contextos.⁵⁹ (VANDENBROECK; BIE, 2006, p.140, tradução minha)

Além disso, o giro ontológico que tem marcado a pesquisa no campo das ciências sociais também se soma a essa reflexão. O novo materialismo (TAGUCHI, 2014) e o giro ontológico, por meio de seus impactos nos Estudos da Infância (GALLACHER; GALLAGHER, 2008; SPYROU, 2017; 2018; 2019), chamam a atenção para a forma como pesquisador faz parte do contexto de relações observado e para tudo aquilo que escapa ao pesquisador e que confere um caráter sensorial ao mundo vivido. Deste modo, se faz necessário auscultar outras relações estabelecidas pelos sujeitos e por meio deles e que diferem da imagem do indivíduo moderno, o qual sustenta suas ações em princípios cartesianos. A noção de agência retorna, pois é preciso reconhecer que ela é “social e relacionalmente produzida ao invés de ser uma qualidade essencial e individual da criança.”⁶⁰ (SPYROU, 2019, p. 2, tradução nossa). Deste modo, ela não irá se configurar do mesmo modo em grupos diferentes de crianças, modificando-se de acordo com o contexto vivido por elas.

Este reconhecimento decorre da definição de um estatuto ontológico para a criança – não somente epistemológico – que se sustenta na noção de devir. A criança, assim como o adulto ou o idoso, não se definem com base na noção de identidade, mas na de diferença. O que define o *ser* é o processo, não a completude, não há uma ideia de *ser* estabelecida a priori. As noções de sujeito, agência e competência precisam ser sempre vistas sob a ótica do processo, da mudança, da fluidez. A criança não passará a ser alguém – sujeito, cidadão – somente ao tornar-se adulto, mas ela é sempre devir: o ser é marcado pelo movimento, não pela rigidez.

Este reconhecimento da fluidez complexifica o trabalho do pesquisador e o desenho metodológico, pois exige-se o exercício de compreensão deste processo multifacetado por meio do qual os bebês atribuem sentidos às suas ações. Sentidos estes que se produzem no tempo presente, a partir daquilo que a materialidade e as relações suscitam. Na pesquisa etnográfica, é possível embrenhar-se neste mundo sensório, sinestésico, a fim de compor parte dele e tentar

⁵⁹ No original: “It may, in that case, just add a new strophe to the old song saying that ‘If they became more like us, that would be better for them and for us’. Recontextualizing children’s agency may include looking at inequalities in the conditions for negotiation; as well as acknowledging that agency may take different forms in different contexts.” (VANDENBROECK; BIE, 2006, p.140)

⁶⁰ No original: “(...) socially and relationally produced rather than being an essential quality of the individual child.” (SPYROU, 2019, p. 2)

traduzir aquilo que ali acontece. Ângela Coutinho (2013a), ao refletir acerca disso, também se pergunta: “como interpretar as subjetividades constitutivas das ações sociais do outro tendo por base o sentido que ele próprio lhe atribui, se esse sentido é, geralmente, tecido no *entrelaçamento de elementos legíveis e ilegíveis?*” (COUTINHO, 2013a, p. 220, grifos nossos).

Deste modo, o reconhecimento da agência das crianças e o processo de escuta de suas múltiplas linguagens nos percursos de pesquisa e no desenho metodológico precisam considerar sempre que as vozes das crianças não estão descoladas das relações intra e intergeracionais que elas estabelecem, assim como daquilo que advêm do mundo físico, as suas percepções sensoriais. A voz precisa ser metáfora profícua que considere as relações estabelecidas – e mantendo em vista a íntima interação do local e do global –, as quais incluem sempre elementos que o pesquisador não conseguirá captar. Na pesquisa com bebês, a metáfora da voz também abarca as linguagens do corpo: movimentos, olhares, toques. Por este motivo, “as interações das crianças são compreendidas como suas vozes. Estas vozes estão entrelaçadas com um dado contexto e interconectadas com a pré-escola enquanto um mundo cultural e social”⁶¹ (JOHANSSON, 2017, p.17, tradução nossa). Ou seja:

(...) o desafio que se coloca, é olhar para os bebês sob uma nova perspectiva, não os reconhecendo mais como “infans”, “incapazes de falar”, mas como sujeitos potentes, capazes, que precisam ser valorados. Nesse processo, uma escuta sensível e refinada é fundamental. Não apenas escuta de verbo, mas de diferentes linguagens para conseguirmos substituir o “monólogo” pelo “diálogo” com os bebês. (SIMIANO, 2016, p.24-25)

Angela Coutinho (2013) destaca que as ações dos bebês se baseiam em inúmeros elementos, que a escolha dos pares não é ocasional e que condições dadas para o movimento livre, geralmente controladas pelo adulto, podem possibilitar às crianças gozarem do seu direito de se expressarem e fazerem escolhas. Ou seja, é importante reconhecer que os bebês mobilizam formas específicas de se relacionar com o mundo, explorando com competência a linguagem do corpo.

As pesquisas etnográficas apontam que a presença em campo a partir de recursos que lhe confirmam densidade – não só o tempo, mas também a intimidade do pesquisador com as ferramentas utilizadas e com o exercício da observação – garantem possibilidades de compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos. A observação participante também é recurso importante para que o pesquisador se insira no campo de pesquisa e para que tente

⁶¹ No original: “The children’s interactions are understood as their voices. These voices are intertwined in a given context and interconnected with preschool as a cultural and social world.” (JOHANSSON, 2017, p.17)

aproximar-se destes elementos legíveis e ilegíveis. Contudo, o reconhecimento da alteridade e da subjetividade permanecem como constantes provocações. Sempre haverá algo que escapa ao sujeito pesquisador porque pertence exclusivamente ao outro. Pesquisas comprometidas com a noção de diferença enquanto princípio, mantêm sempre no horizonte a reflexão acerca destes aspectos.

O desafio, portanto, é considerar estas questões, a fim de tomar consciência e refletir acerca dos impactos da posição ocupada pelo pesquisador e da assimetria da relação. Na pesquisa com crianças e, especialmente com bebês e crianças bem pequenas, esta questão adensa-se, pois é também preciso refletir acerca da posição geracional ocupada pelo pesquisador. A tarefa que se coloca é a de descentrar-se do seu papel geracional (COUTINHO, 2016).

Neste sentido, a reflexividade é elemento fundamental no decorrer da pesquisa, pois implica em um processo contínuo por meio do qual o pesquisador reflete acerca do vivido, contrapondo-o constantemente às suas percepções e a sua história de vida. Isto implica em um reconhecimento daquilo que mobiliza os pesquisadores, resulta em olhar para si a fim de ser capaz de encontrar-se com o outro. Paul Connolly (2017), ao refletir acerca de reflexividade, retoma dois preceitos de Bourdieu, reconhecendo a necessidade dos pesquisadores:

(...) darem dois passos para trás durante o processo de pesquisa: o primeiro representa o passo tradicionalmente dado pelos pesquisadores a fim de tentar obter uma impressão geral do que está acontecendo e o segundo representa o pesquisador dando um passo para fora de si para compreender como ele é parte do contexto e contribui para o seu desdobramento como todos os outros.⁶² (CONNOLLY, 2017, p. 105, tradução nossa)

Alguns dos desafios expostos acima são comuns às pesquisas qualitativas e se fazem presentes nas reflexões sobre a etnografia: o reconhecimento dos sujeitos enquanto informantes competentes sobre seus mundos de vida, a assimetria da relação entre eles e o pesquisador, assim como a necessidade de desenvolver estratégias de pesquisa que engajem os sentidos (PINK, 2008) devido a pluralidade de linguagens mobilizadas pelos sujeitos e pela dinâmica produção de sentidos no contexto observado. Na pesquisa com crianças, o exercício de descentramento da posição geracional ocupada pelo pesquisador adere aos desafios expostos

⁶² No original: "(...) to take 'two steps back' from the research process: the first step represents the traditional one taken by researchers in attempting to gain an overall impression of what is going on and the second represents the researcher stepping back from themselves in order to understand how they are as much a part of and contribute to the unfolding social milieu as everyone else." (CONNOLLY, 2017, p. 105)

acima. Na pesquisa com bebês, a questão das linguagens também ganha força: as formas de expressão dos bebês não eram usualmente reconhecidas nas pesquisas.

Assim, a partir do reconhecimento do papel exercido pelo pesquisador no decorrer da pesquisa, juntamente com o desafio de compreender as vozes das crianças a partir de uma abordagem relacional e do reconhecimento da interdependência (WYNESS, 2013), são definidas estratégias variadas que ampliam o escopo de ação do pesquisador. Nas investigações de Virginia Morrow (2007a; 2008), a pesquisadora observou que “(...) a combinação de diversos métodos foi útil para abrir uma janela para seus mundos de vida cotidianos a partir dos seus pontos de vista”⁶³ (2007a, p.8), mobilizando recursos como desenhos, textos e fotografias realizadas pelas crianças e discussões em grupo. A perspectiva da *Mosaic Approach* defendida por Allison Clark (2011) também considera a importância da utilização de diferentes metodologias para construir um mosaico e acessar as compreensões das crianças acerca do vivido.

Portanto, no decorrer desta pesquisa, as estratégias de *observação participante* e do registro por meio de um diário de campo foram acompanhadas do uso de *metodologias visuais*. A voz dos bebês, enquanto metáfora, pode ser registrada por meio de fotografias e de vídeos, o que pode ajudar a compreender o vivido a partir do ponto de vista dos atores. Desta forma, os recursos audiovisuais ajudam a dar visibilidade aos movimentos, olhares e sons realizados pelos bebês.

O reconhecimento deste desafio, de que o pesquisador também se torna parte do contexto pesquisado, implica em reconhecer que as imagens não são registro objetivo e que, portanto, comunicam tanto sobre o que acontece no campo de pesquisa, quanto sobre aquilo que guia o olhar do pesquisador. A fotografia tampouco é representação, ela é narrativa produzida por quem faz a foto e comunica sobre o lugar ocupado pelo pesquisador, pois a “imagem é um objeto comunicativo construído a partir de um ponto de vista particular, que exprime uma realidade social.” (SARMENTO, 2014).

Deste modo, os registros em foto e vídeo são considerados enquanto narrativas visuais, são interpretações que nos ajudam a captar a ação das crianças em sua inteireza (COUTINHO, 2016a). As fotografias e os vídeos podem também ser cotejados com o diário de campo, ajudando o pesquisador a retomar as memórias do vivido e a compreender o que estava acontecendo, podendo narrá-las e interpretá-las. Da mesma forma, ao buscar compreender a

⁶³ No original: “(...) using several methods in combination, and this was found to be a useful way of building up a picture, or opening a window upon their everyday worlds from their points of view” (MORROW, 2007, p.8)

forma como a materialidade condiciona a ação dos bebês e o modo como o espaço da creche configura-se enquanto campo de possibilidades, se fez necessário registrar e documentar o acervo de materiais aos quais os bebês têm acesso.

A construção deste inventário de materiais permitiu a construção de um olhar aprofundado para as concepções de bebê e educação mobilizadas por meio da materialidade. Assim, as fotos, nesta pesquisa, também foram utilizadas para compor o inventário de materiais da sala de referência da turma do berçário, produzido a partir da descrição e caracterização dos objetos e das imagens.

As entrevistas também são uma estratégia desta pesquisa. A presença em campo possibilita a compreensão dos sentidos, mas algumas dúvidas permanecem acerca das histórias dos objetos, do percurso que eles travaram a fim de chegar em sala e compor este campo de possibilidades para a ação dos bebês. Neste sentido, a entrevista também possibilita uma compreensão mais aprofundada acerca das relações construídas no espaço da creche. Os sentidos atribuídos pelos adultos aos materiais puderam ser mais bem compreendidos por meio deste diálogo.

Este conjunto de ferramentas metodológicas possibilitou a construção de um texto que torna visível o terreno em que habitam os atores, o seu trabalho de produção simbólica e, também, os acontecimentos da vida dos bebês na escola. Estes acontecimentos, a experiência educativa dos bebês é, por sua vez, objeto da Pedagogia enquanto ciência. Espaço e materiais podem ser pensados enquanto elementos didáticos no fortalecimento de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001), compreendida enquanto uma pedagogia participativa (CARBONELL, 2016) e que toma enquanto princípio a imprevisibilidade no cotidiano. Aquilo que escapa, as possibilidades criadas pelos atores ao habitarem e construírem o espaço, passa a ser reconhecido no âmbito da prática pedagógica e da pesquisa científica que entrelaça saberes da pedagogia e dos Estudos da Infância.

3.1.1 A ESCRITA: AS LINGUAGENS DOS BEBÊS TRADUZIDA EM TEXTO

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) afirma, ao referir-se às histórias dos povos africanos, que muitas histórias importam e que é preciso enfrentar o perigo de uma história única; que estas histórias foram usadas para expropriar e tornar maligno, mas que também podem ser usadas para capacitar e humanizar. Ela afirma que “*Nkali*” é uma expressão Igbo que poderia ser traduzida por "ser maior do que o outro". Ela a mobiliza para referir-se às

estruturas de poder que fortalecem e promovem a divulgação desta história única, contada sob a perspectiva do “vencedor”, que decide como, quando e quem irá contar esta história, guardando relação com uma organização social hierárquica e classificatória.

Neste sentido, Walter Benjamin (2012) afirmava que é preciso escovar a história a contrapelo, referindo-se a este processo de produzir uma nova perspectiva sobre a história ao recontá-la a partir do ponto de vista daqueles que não venceram. Histórias plurais permitem o encontro com a diferença, com o outro e, por isso, humanizam. Elas produzem o caráter positivo da diferença.

Poderíamos afirmar que neste trabalho elabora-se um contra-discurso, discorre-se sobre o terreno áspero (WILLIS, 2000) em que habitam os sujeitos reconhecendo os sentidos que eles produzem em seu cotidiano e garantindo que suas vozes ecoem em espaços que usualmente lhes são negados. Djamila Ribeiro (2017), ao refletir sobre a expressão “lugar de fala”, afirma que pensar sobre este lugar “(...) seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado” e que “(...) só fala no lugar de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar a sua humanidade.” (p. 90).

Ainda que ao corporificar as narrativas dos bebês nos textos escritos pelos adultos, ela se altere, fazer esse exercício e contar as histórias das crianças significa reconhecer que muitas vezes as suas histórias foram contadas somente a partir da perspectiva dos adultos, os quais acreditavam tudo saber sobre o outro e que olhavam para as crianças a partir de referentes característicos do mundo adulto e de uma imagem hegemônica de infância, construindo uma cultura adultocêntrica expressa nas produções acadêmico-científicas e no pensamento pedagógico.

Deste modo, ao olhar para o espaço da creche e reconhecer a forma como ele se constrói a partir das ações de crianças e adultos em sua relação com os sistemas de objetos, define-se um percurso metodológico que enfrenta o desafio de visibilizar as narrativas produzidas pelas crianças em sua relação com o outro, o meio e consigo mesmas. Narrativas que também surgem a partir daquilo que a materialidade gera e ocasiona aos bebês.

A escolha dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a opção por um estudo etnográfico, é fruto do reconhecimento do desafio de traduzir em linguagem escrita os sentidos produzidos pelos bebês em sua relação com a materialidade e aquilo que o encontro com ela os causa. Desafio de construir uma escrita que se produz no confronto entre a teoria e o vivido e que se configura como processo de interpretação de quem realiza a pesquisa, visto que:

A linguagem nunca será um espelho da realidade (...) e o texto final só pode ser um produto da sensibilidade do pesquisador (incluindo-se seus quebra-cabeças e teorias em processo de formação) em seu encontro com as práticas e teorias da prática entre os agentes.⁶⁴ (WILLIS, 2000, p. 116, tradução nossa).

Pensar o texto enquanto produto da sensibilidade do pesquisador significa reconhecer que ele não é representação das práticas simbólicas dos agentes, neste caso, das crianças. Ele não é a realidade transladada em texto. Não é representação dos fazeres e sentires dos bebês. Ele é tradução do vivido diante do processo reflexivo do pesquisador e do confronto com a teoria, que o acompanha antes, durante e após a realização do campo. Ao ser tradução, ele se altera, os registros de campo são marcados e atravessados pela história, subjetividade e posicionamentos teóricos de quem realiza a pesquisa e escreve o texto. Por este motivo, é fundamental que o texto seja honesto, que os leitores e as leitoras reconheçam as perspectivas desde as quais o texto se produz.

Ou seja, o desafio da escrita é o de falar sobre os sentidos produzidos pelos sujeitos com os quais se realiza a pesquisa, sobre seu trabalho de produção simbólica, sem apresentá-la enquanto verdade única e reconhecendo a participação do pesquisador na realização do texto, o qual exercita uma atitude reflexiva. Deste modo, ao produzirmos o texto, damos visibilidade aos sujeitos e às interpretações do pesquisador. Ao assumirmos que a subjetividade atravessa o texto, neste trabalho, refutamos os discursos em circulação que contam *sobre* as crianças, para aderir a uma abordagem que busca contar sobre aquilo que o pesquisador percebe na relação construída *com* as crianças.

A escrita se transforma novamente em paradoxo ao enfrentarmos o desafio de traduzir a linguagem do corpo, do gesto, dos olhares, dos sons em palavras. Aquilo que acontece entre as crianças e a materialidade, entre elas e com os adultos, acontece por meio de múltiplas linguagens. O silêncio, enquanto ausência de palavras, também é marca da relação dos bebês com o mundo. O desafio é o de “como podemos responder às vigorosas demandas das crianças, passá-las adiante e permitir que sejam livres para proliferarem-se e exibirem-se. Um modo, eu sugiro, é (modestamente) testemunhar e narrar.”⁶⁵ (JONES, 2008, p. 206, tradução nossa).

⁶⁴ No original: “Language can never be a mirror of reality, and (...) the final written account can only be a product of the researcher’s own sensibility (including its forming puzzles and theories) as it encounters another set of practices and practical theories among agents.” (WILLIS, 2000, p.116)

⁶⁵ No original: “How can we respond to the very energetic demands of children, pass them on, and allow them to be free to proliferate and display. One way, I suggest, is (modest) witnessing and narrative.” (JONES, 2008, p. 206)

A narrativa apresentada relaciona a palavra escrita e as imagens: as palavras dialogam com as imagens na produção de um texto que seja lido por meio delas e, por vezes, através daquilo que se faz presente entre a imagem e a escrita. Fotos e vídeos ajudam a registrar os silêncios, os olhares, o corpo, os sons das crianças, os quais elas utilizam a fim de comunicar-se, de produzir significados, de sentir o mundo. Por meio deles, tentamos interpretar aquilo que acontece por meio dos sentidos, que atravessam as crianças e se fazem presentes na experiência humana do mundo. Réstias de sol, pinturas craqueladas, frestas rugosas, um avião que cruza o céu...

Trazer ao texto as vivências dos bebês significa romper com o silêncio, reivindicar a sua humanidade ao reconhecê-los enquanto produtores de cultura e agentes sociais, assumir que a produção acadêmico-científica é uma tradução daquilo que dizem as crianças, desde bebês. A produção de saberes comprometidos com a criança também implica em mobilizar as linguagens da academia a fim de que o diálogo seja possível. Significa fazer suas vozes ecoarem na universidade e nas produções científicas, negando uma hierarquia de saberes e provocando conflitos geradores de mudanças, posto que:

Necessariamente, as narrativas daquelas que foram forçadas ao lugar do *Outro*, serão narrativas que visam trazer conflitos necessários para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula a poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados. (RIBEIRO, 2017, p.78)

A dupla hermenêutica das ciências sociais vem novamente à tona, pois ainda que a mudança de um contexto não seja um objetivo próprio desta pesquisa, ela é promovida ao darmos visibilidade às narrativas das crianças e ao garantirmos possibilidades de enfrentamento ao discurso dominante que toma as crianças enquanto indivíduos marcados pela falta para defender um estatuto sociológico que as reconhece enquanto sujeitos e um estatuto ontológico baseado na mudança, no devir. As histórias que as crianças contam precisam ecoar.

3.1.2 ÉTICA NA PESQUISA COM BEBÊS

Sheena Elwick, Ben Bradley e Jennifer Sumsion (2014) ao refletirem sobre a pesquisa com bebês jogam com a ideia da (im)possibilidade da investigação. As discussões expostas acima, acerca da reflexividade e do desafio de narrar a experiência dos bebês por meio da linguagem escrita, são atravessadas por uma reflexão acerca de uma ética viável

(FERNANDES, 2016) na pesquisa com crianças. É necessário reconhecer que a pesquisa é produto da sensibilidade do pesquisador, é fruto do encontro entre os sujeitos que participam dela.

O enfrentamento da possibilidade e impossibilidade da investigação implica na construção de uma postura ética que não se limita aos protocolos elaborados por universidades e comitês. Assumir a própria impossibilidade da pesquisa, ao reconhecermos que sempre haverá algo sobre o Outro que não podemos e não devemos compreender é, desde o princípio, uma questão de responsabilidade ética (ELWICK; BRADLEY; SUMSION, 2014). Ao mesmo tempo, a demanda de contarmos as histórias das crianças, é o que a torna possível e necessária. Isto significa acolher a alteridade e assumir a diferença no encontro com o Outro:

Respeitar a alteridade do Outro na ética do encontro tem implicações para o pensamento e o conhecimento, compreendido enquanto a construção de novos entendimentos. Porque se nós transformamos o Outro no Mesmo, tudo estará sempre predeterminado, se a aprendizagem e a vida forem sobre conformidade às normas, se a surpresa e a incerteza forem eliminadas – então o conhecimento será continuamente reciclado em um processo de transmitir significados pré-fabricados e vidas bestificadas em uma infundável repetição. Mas, se nós aprendermos a escutar ao Outro, de uma maneira respeitosa, nós poderemos ser provocados por este encontro a pensar, a produzir novas ideias e teorias, a abandonar nossas pré-concepções. (DAHLBERG; MOSS, 2005, p. 116, tradução nossa)⁶⁶

A pesquisa com crianças, possibilitada pelo reconhecimento de um estatuto ontológico e epistemológico da criança enquanto sujeito, precisa partir do princípio da ética do encontro a fim de que seja possível realizar investigações implicadas no exercício concreto da escuta do Outro. Neste sentido, a ética se faz presente desde o processo inicial de desenho da pesquisa, em que são definidos objetivos e metodologias coerentes com a imagem da criança competente. Tatek Abebe (2014) refere-se à necessidade de que a pesquisa seja balizada tanto por uma “ética formal” quanto por uma postura ética em situações concretas. Ela se faz presente em todo o processo de desenho da pesquisa, sua realização e divulgação dos resultados.

⁶⁶ No original: “Respecting the alterity of the Other in the ethics of an encounter has implications for thought and knowledge, understanding knowledge as the construction of new understandings. For if we make the Other into the Same, if everything is always predetermined, if learning and life are about conformity to norms, if surprise and uncertainty are programmed out – then knowledge is endlessly recycled in a process of transmitting prefabricated meaning and life stultifies in endless repetition. But if we learn how to listen to the Other, in a respectful way, we may find ourselves provoked by this encounter to think, to produce new ideas and theories, to abandon our preconceptions) (DAHLBERG; MOSS, 2005, p. 116)

Este autor, ao referir-se ao princípio de que toda criança tem o direito de ser adequadamente pesquisada – fruto do trabalho liderado por Judith Ennew⁶⁷ – elabora uma discussão que se contrapõe a dois tradicionais argumentos que afastam as crianças das pesquisas, sendo eles, como aponta Natalia Fernandes (2016), o de que as crianças não são sujeitos confiáveis para elaborar discursos sobre si mesmos e o argumento paternalista que enfatiza a sua vulnerabilidade⁶⁸. A autora, ao reconhecer as crianças enquanto atores sociais, sujeitos de direitos e seres competentes, abraça o desafio indicado por Ann Farrell (2005) de confrontarmos-nos com novos dilemas éticos e responsabilidades. Fernandes afirma que assumir esse compromisso:

Significa, finalmente, que não há uma ética à la carte passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução, porque a ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância. (FERNANDES, 2016, p. 763)

A autora, ao elaborar um estado da arte sobre ética na pesquisa com crianças retoma, dentre outras questões, a imagem da criança enquanto participante ativa (ALDERSON apud FERNANDES, 2016), a qual está informada da pesquisa e pode influenciar sobre a forma como decorre a sua participação. Assumir a participação das crianças na pesquisa implica em permitir que as preconcepções dos pesquisadores sejam alteradas e modificadas no decorrer do processo de pesquisa. Ou seja, considerar o status de participantes das crianças é um ponto de partida na pesquisa com crianças, pois considerá-las enquanto participantes significa promover a ética do encontro e confrontarmos-nos com a alteridade, possibilitando a compreensão do mundo a partir do Outro.

Sheila Degotardi (2015) apresenta algumas das decisões tomadas no decorrer do processo de pesquisa com base nesta ética do encontro. Ela afirma que na pesquisa com bebês e crianças bem pequenas, o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos participantes da pesquisa, implica em saber quando aproximar-se das crianças, distanciar-se ou segui-las. Lesley-Ann Gallacher e Michael Gallagher (2008), por sua vez, contam sobre como as crianças

⁶⁷ Este princípio foi desenvolvido por um grupo internacional de pesquisadores liderado por Judith Ennew, sendo composto também por Tatek Abebe (Norwegian University of Sciences and Technology), Sharon Bessell (The Australian National University), Harriot Beazley (University of Queensland) e Roxana Waterson (National University of Singapore).

⁶⁸ Além dos trabalhos de Natalia Fernandes (2016) Priscila Alderson (2008) apresenta os argumentos usualmente apresentados a partir de uma ótica protecionista das crianças, contrapondo-os a partir de uma reflexão sobre o seu direito de participação.

se apropriaram não somente de suas ferramentas de pesquisa, como seus cadernos de campo, mas deles próprios, fazendo-os correr ou negociando o colo, em um contínuo movimento de negociação das relações e de exercício de poder.

Natalia Fernandes (2016) também retoma o roteiro ético proposto por Priscila Alderson e Virginia Morrow no livro denominado “*The Ethics of Research with Children and Young People: a practical handbook*”. Neste roteiro, estão previstas reflexões sobre cinco tópicos distintos: objetivos; custos e benefícios; forma de seleção dos participantes; e consentimento informado. Estes itens devem ser sempre atravessados por uma reflexão sobre o melhor interesse da criança, sendo realizados “(...) processos justos, isentos e promotores de bem-estar para todos os envolvidos” (FERNANDES, 2016, p.769).

Além disso, devem ser acompanhados da contínua reflexão sobre a ética do encontro e sobre a imaturidade metodológica (GALLACHER; GALLAGHER, 2008), pois a partir de uma perspectiva relacional, compreende-se que todos os sujeitos – adultos, crianças, idosos – são sujeitos em processo, são devires, não sabem tudo. E é exatamente esta imaturidade que possibilita a existência da pesquisa, pois:

Se os pesquisadores fossem completamente maduros, eles teriam todas as repostas; e se eles tivessem todas as repostas, não haveria necessidade de que se realizassem pesquisas. Nos parece, que se a pesquisa quer conquistar alguma coisa, ela deve partir de uma posição de ignorância.⁶⁹ (GALLACHER; GALLAGHER, 2008, p.512)

A ética do encontro e a imaturidade metodológica interligam-se ao partirmos da premissa que o pesquisador parte de uma posição de ignorância e que não se sabe tudo sobre o outro, sendo impossível e indesejado capturar as crianças. São estes os princípios que balizam o desenho da pesquisa, sua realização e divulgação, assim como são eles que também garantem que toda criança seja devidamente pesquisada e que seja considerado o seu melhor interesse. É devido a eles que também é impossível antecipar dilemas éticos que se produzem no decorrer da pesquisa e é a partir deles que o pesquisador deve agir, distanciando-se e exercitando uma postura reflexiva.

Algumas questões decorrentes dessa reflexão dizem respeito a forma como a câmera é utilizada na pesquisa, a busca por consentimento e assentimento de parte dos responsáveis

⁶⁹ No original: “If researchers were fully mature, they would know all the answers; and if they knew all the answers, there would be no need for research. It seems to us that, if research is to achieve anything, it should proceed from a position of ignorance.” (GALLACHER; GALLAGHER, 2008, p.512)

legais e dos bebês, a divulgação das imagens e a autoria dos bebês. Elas serão apresentadas no decorrer da discussão acerca das ferramentas metodológicas utilizadas.

3.1.2.1 Consentimento e assentimento para a pesquisa

A pesquisa com crianças situa o pesquisador dentro de um contexto no qual se faz necessário buscar a autorização das famílias e a construção desta relação ética com os sujeitos com os quais se realiza a pesquisa, as crianças. Sônia Kramer destaca:

(...) há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal-usadas. Mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse? (KRAMER, 2002, p. 53)

O impasse entre autorização, o consentimento dado pelas famílias das crianças, e a garantia de que elas sejam consideradas enquanto sujeitos durante todo o decorrer da pesquisa nos coloca diante da necessidade de buscar o assentimento por parte dos bebês a partir da relação que se constrói com eles no decorrer da pesquisa. Assim, consideramos a premissa de que o consentimento na pesquisa envolve mais do que concordar em participar da pesquisa e que deve ser visto como algo contínuo (MORROW, 2008), posto que a pesquisa será sempre atravessada por permanentes reflexões sobre a ética. Situações imprevistas surgem no decorrer da investigação e é necessário que elas sejam sempre revistas a fim de continuamente construir um processo de pesquisa ético.

Para assegurar o enfrentamento deste impasse, algumas estratégias foram construídas antes e no decorrer da realização da pesquisa de campo. No primeiro mês em campo ocorreu uma reunião com todas as professoras e foram apresentados os objetivos da pesquisa e respondidas dúvidas sobre os seus encaminhamentos, especialmente quanto à observação e registro das ações dos bebês. Do mesmo modo, estive disponível para conversar com docentes e equipe gestora e pedagógica a qualquer momento da pesquisa, além de disponibilizar o diário de campo para que elas pudessem ler as anotações.

Nas primeiras semanas, foi agendada uma reunião com as famílias dos bebês para realizar uma apresentação da pesquisa e solicitar o consentimento delas por meio da assinatura do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷⁰, o qual inclui a autorização do uso de imagem e do primeiro nome dos bebês. Duas famílias não puderam comparecer e, para entrar em contato com elas, deixei uma carta explicando a pesquisa e aguardei pelos responsáveis no horário de saída dos bebês. Assim, pude me apresentar formalmente e esclarecer dúvidas sobre a pesquisa.

Esses momentos foram fundamentais para comunicar às famílias os objetivos da pesquisa e o motivo pelo qual seriam utilizadas as imagens das crianças, assim como a forma como elas seriam usadas para a divulgação dos resultados. O reconhecimento de que o consentimento é um processo contínuo implicou em garantir aos responsáveis pelos bebês que eu estaria disponível durante todo o decorrer da pesquisa para o diálogo, assim como que eles poderiam rever a sua participação a qualquer momento. Durante o semestre, uma das famílias solicitou que não fosse utilizado o primeiro nome da criança e foi assinado um novo TCLE.

O assentimento, por sua vez, torna-se visível no processo de construção de uma relação com os bebês ao longo do tempo. É necessário identificar se e quando eles estão confortáveis com a presença da pesquisadora e, do mesmo modo, compreender que eles podem mudar de ideia e que a cada dia as situações de comodidade ou de incômodo com a captura das imagens ou presença próxima da pesquisadora se alteram. Portanto, garanti aos bebês contextos de privacidade ao observar que não se sentiam confortáveis com a minha presença e também possibilitei que houvesse intervalos nos quais eu não estivesse próxima a eles, preservando momentos de maior intimidade e recolhimento, como trocas de fralda e momentos de sono. Também evitei fotografar momentos em que os bebês demonstrassem estar angustiados ou bravos com algo que houvesse ocorrido.

3.1.2.2 As devolutivas da pesquisa

Outro procedimento ético realizado no decorrer da pesquisa é a devolutiva para todos os participantes da pesquisa. Para isso, foram elaborados materiais diferentes para apresentar às professoras, famílias e bebês. Para a equipe do CMEI, foi realizada uma reunião em novembro de 2019 em que foram apresentados alguns resultados preliminares e uma reflexão sobre a construção de narrativas visuais e a prática da documentação pedagógica. Também ocorreu uma reunião com as famílias dos bebês, na qual foram exibidos fotos e relatos das ações dos bebês.

⁷⁰ O TCLE está disponível no Apêndice I.

Para as crianças, foi necessário buscar estratégias, que acolhessem seus modos de relacionar-se com o mundo. Por isso, a devolutiva ocorria de forma contínua, pois eles podiam solicitar que eu mostrasse as imagens da câmera ou eu me aproximava deles e apresentava algumas das imagens realizadas. Na construção dessa relação, os bebês passaram a compreender que poderiam solicitar minha presença quando queriam ser registrados ou ver as imagens. Além disso, foi construído um livro com imagens deles e relatos de suas ações. Este livro foi apresentado aos bebês e entregue como um presente para a turma (duas cópias) e para a instituição (uma cópia)⁷¹.

As devolutivas configuram-se como um procedimento ético na medida em que partem do princípio de que as narrativas e as histórias dos bebês contadas na pesquisa pertencem aos sujeitos que as vivem e as constroem no seu cotidiano. Nesse sentido, um desenho ético de pesquisa não pode prescindir da devolutiva aos sujeitos participantes.

3.2 O CAMPO DE PESQUISA

Durante a realização desta pesquisa de cunho etnográfico, em que se buscou narrar as ações dos bebês em seus encontros com a materialidade, um elemento central foi a escolha do campo de pesquisa. Sem perder de vista os princípios éticos expostos acima, realizamos previamente um estudo exploratório que oferecesse elementos para a escolha de uma instituição para a realização da pesquisa de campo. Além disso, no campo, foram desenvolvidas estratégias de uso das ferramentas, modos de organizar os dados produzidos e foram tomadas decisões quanto ao processo de entrada em campo. A concepção de criança e o compromisso de produção de uma pesquisa fundamentada no princípio da diferença, foram dois balizadores das escolhas e processos que se apresentam nesta seção.

3.2.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO

Um dos elementos fundamentais no decorrer desta pesquisa foi o processo de seleção do campo. Era necessário encontrar um local que desejasse receber a pesquisa, que estivesse

⁷¹ No Apêndice II são apresentadas algumas figuras das páginas do livro. Foram omitidas as imagens do Bernardo, visto que a família não autorizou o uso do nome e da imagem, assim como de uma criança de outra turma que convivia com as crianças do berçário, mas que não participou da pesquisa.

interessado na temática e no qual fosse possível observar a interação das crianças com as materialidades. Duas condições se colocaram a partir disto: a primeira foi a de encontrar uma instituição com grande variedade de materialidades, o que enriqueceria o estudo; a segunda, foi procurar um espaço no qual as crianças não só tivessem acesso a eles, mas em que devido à organização pedagógica da instituição, tivessem condições adequadas de uso do tempo e possibilidade de explorar os objetos. Outra escolha feita a priori foi a de realizar a pesquisa em uma instituição pública de educação, devido a um compromisso político com a educação pública.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em um estudo exploratório, realizado entre fevereiro e março de 2019, por meio do qual foram acessadas todas as páginas de facebook das instituições públicas de Educação Infantil do Município de Curitiba. No site da Prefeitura de Curitiba foi possível acessar o nome destas instituições e, em seguida, foi feita a busca na internet. Os dados das instituições foram organizados em um quadro para registro das informações de caracterização da instituição – nome, bairro, regional e telefone – e de análise das imagens disponibilizadas online⁷². Ao analisar as imagens foram observados os seguintes itens: a autoria da imagem ou a pessoa que postou – verificando se foi alguém responsável pela instituição ou outros –, o ano de publicação, a quantidade de fotos de bebês publicadas e o teor destas imagens.

Nas páginas mais ativas, foi estabelecido um filtro de análise, sendo acessadas somente as imagens dos últimos 5 anos (2014 – 2019). Neste primeiro momento, as fotos publicadas foram salvas e organizadas para análise posterior; dentre as 203 instituições de educação infantil municipais listadas no site da prefeitura no momento de acesso, no segundo semestre de 2018, 51 instituições tinham feito postagens sobre os bebês ou suas salas de referência.

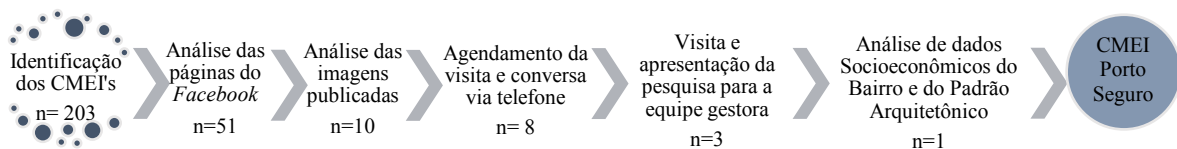
A partir deste primeiro filtro, foram selecionadas as instituições que tinham publicado imagens de bebês em seu cotidiano e que indicassem uma prática pedagógica não antecipatória para o trabalho na creche por meio da análise das fotos das salas de referência das turmas do berçário. Fotos nas quais observávamos a atividade do calendário, alfabeto na parede, figuras estereotipadas ou salas com muitas mesas e cadeiras ou sem brinquedos e objetos ao alcance das crianças trouxeram indicativos de uma prática pedagógica que ainda estava avançando no processo de reconhecimento do trabalho com bebês e crianças pequenas. As imagens tornadas públicas pela instituição comunicam parte do ocorrido no cotidiano, do currículo vivido,

⁷² O quadro com dados de análise das páginas do *facebook* está disponível no Apêndice III

práticas e vivências às quais a equipe atribui valor e que considera adequadas que seja publicizadas nas redes sociais. O interesse da instituição pela qualificação do trabalho realizado com o grupo do berçário também poderia indicar a vontade de participar da pesquisa.

Dentre as páginas visitadas, foram destacadas as instituições nas quais as imagens revelavam o planejamento do espaço da sala de referência, o uso de objetos diversificados, a acessibilidade aos brinquedos e objetos, o uso criativo de mobiliários – como berços transformados em casinhas ou painéis construídos a partir de materiais não-estruturados –, o acesso dos bebês ao espaço externo da instituição e o planejamento do trabalho com bebês. A partir da análise dessas questões, a coordenadoria de Educação Infantil do município foi contatada para que a pesquisa fosse autorizada e os CMEI's selecionados pudessem ser visitados para que se verificasse o interesse da equipe da instituição e se realizasse uma segunda análise da sala de referência dos bebês e da estrutura da instituição a partir de visitas aos locais. O diagrama abaixo (Figura 2) apresenta este processo de seleção do CMEI para realização da pesquisa de campo.

Figura 2 – Diagrama do estudo exploratório



Fonte: A autora (2020)

O primeiro contato com as instituições foi feito via telefone durante o mês de fevereiro de 2019. Dentre as dez instituições selecionadas, duas não tiveram interesse em participar da pesquisa e receber a visita. Nas oito visitas realizadas foi entregue uma carta com o projeto de pesquisa e cópia da autorização da prefeitura, ocorreu uma conversa com a equipe gestora da instituição e a visita aos diferentes espaços da instituição com o uso de registros fotográficos em que não aparecessem as crianças.

Após as visitas, os dados dos CMEI's foram organizados e comparados a fim de elaborar critérios e selecionar a instituição para realização da pesquisa etnográfica. Os primeiros critérios elaborados consistiam em considerar: interesse e acolhida por parte da instituição e a organização da sala de referência. As três instituições selecionadas nesta última etapa

demonstraram vontade de receber a pesquisa e interesse pela temática, assim como variedade de materiais e brinquedos ofertados.

A fim de fazer a seleção do campo, dois critérios adicionais foram elaborados a fim de realizar uma análise das três instituições pré-selecionadas após a visita e compreender melhor o contexto das instituições, foram eles os dados socioeconômicos do bairro e o uso realizado pela equipe dos outros espaços do CMEI, dada sua planta arquitetônica. Dentre as três instituições, duas delas localizavam-se em bairros com os piores indicadores do município, estando em quase todos os indicadores abaixo da média da cidade.

Os CMEI's visitados também tinham diferentes padrões arquitetônicos devido ao período em que foram construídos, sendo marcados pelas concepções pedagógicas em circulação nos períodos correspondentes. Dentre os dez CMEI's selecionados para a pesquisa, quatro modelos diferentes de construção foram observados. Dois destes modelos se mantiveram após a exclusão das outras instituições durante a análise dos critérios anteriores. Dentre as três instituições pré-selecionadas ao final, observamos que eles têm histórias distintas quanto ao ano de fundação e o padrão arquitetônico, tendo três estruturas diferentes.

O CMEI selecionado para a realização da pesquisa era o mais antigo dos três e, na visita inicial, havia sido possível observar o uso criativo dos espaços realizado pela equipe pedagógica, em um processo de ressignificação do padrão arquitetônico, além do trabalho realizado de organização do acervo material. Em contraposição, as outras duas instituições tinham uma planta mais recente e nas quais não foi possível observar um uso diferenciado dos espaços. Neste sentido, o uso criativo dos espaços do CMEI dada a planta arquitetônica foi um critério de inclusão.

3.2.2 O CMEI PORTO SEGURO

A partir dos critérios expostos acima, o CMEI Porto Seguro foi selecionado para a pesquisa de campo. Ele tem 30 anos, tendo sido construído no ano de 1988, e é uma das instituições mais antigas do município de Curitiba, além de ter sido construído no período de maior ampliação da rede. Abaixo, apresentamos o mapa político do Brasil, a fim de situar a cidade de Curitiba (Figura 3). O CMEI Porto Seguro situa-se no bairro da Cidade Industrial, na administração regional de mesmo nome, conforme pode ser observado no mapa abaixo (Figura 4) e indicado com um círculo vermelho. O mapa abaixo apresenta as regionais de Curitiba e as delimitações internas dos bairros.

Figura 3 – Mapa do Brasil Político



Fonte: IBGE, Diretoria de Geociências (2020).

Figura 4 – Mapa da cidade de Curitiba



Fonte: IPPUC, 2015

O CMEI Porto Seguro, no ano de 2019, atendia a 79 crianças de um a quatro anos de idade, organizadas em três turmas, Berçário II, Maternal I e Maternal II. A equipe de profissionais era formada pela diretora, pedagoga, secretário e 11 professoras, além da lactarista e profissionais de serviços gerais⁷³.

3.2.3 OS DADOS PRODUZIDOS: ENTRE TEXTOS E IMAGENS

A pesquisa de campo aconteceu durante os meses de março a dezembro de 2019. As visitas do estudo exploratório foram realizadas durante o mês de fevereiro e início de março e devido ao processo de familiarização das crianças, as visitas regulares ao CMEI Porto Seguro foram realizadas a partir do mês de abril. Ao todo, foram vinte idas entre os meses de abril e junho, sendo dezessete dias com as crianças, dois momentos para realização do inventário de materiais da sala de referência e um dia de reunião com as famílias. A permanência com a turma do berçário ocorreu duas vezes por semana, sendo uma observação às quartas durante toda a jornada (8 horas) e outra às sextas no período da manhã (3 horas). O quadro abaixo (Quadro 4) apresenta as idas a campo e o tempo de permanência na instituição.

Durante os meses de setembro a novembro, ocorreram as entrevistas com a diretora e com as professoras da turma, assim como a finalização do inventário de materiais, sendo fotografados e catalogados todos os materiais disponíveis na instituição. Durante esse período, foram feitas devolutivas para a equipe do CMEI, famílias e crianças⁷⁴ a partir de materiais elaborados especificamente para cada um desses grupos.

Cada uma das ferramentas metodológicas – diário de campo, registros fotográficos, audiovisuais e entrevistas – possibilitou uma nova perspectiva sobre o campo de pesquisa e exigiu um processo distinto de organização dos dados. As devolutivas para as pessoas envolvidas na pesquisa, a instituição, as famílias e as crianças também envolvem estratégias diferentes. Estas questões são apresentadas a seguir.

⁷³ Na Parte I do Capítulo IV será ampliada esta apresentação da instituição com uma descrição dos espaços.

⁷⁴ Como exposto previamente, a devolutiva para as crianças também ocorreu durante o próprio processo. Diariamente, elas viam as fotos tiradas e sentavam ao meu lado para observar a câmera. Eu também contava para elas o que estava escrito no caderno.

Quadro 4 – Idas a campo e tempo de permanência no CMEI Porto Seguro

	Qtd	Duração visita	Descrição
Primeiro Semestre	1	2 horas	Preparação e realização de reunião com as famílias das crianças para apresentar a pesquisa e entrega de TCLE.
	2	4 horas	Realização do Inventário de Materiais da Sala de Referência.
	7	8 horas	Permanência com a turma do berçário durante a jornada completa, das 8h30 às 16h30.
	10	3 horas	Permanência com a turma no período da manhã, das 8h30 às 11h30.
Segundo Semestre	3	4 horas	Realização do Inventário de Materiais da Instituição (mobiliário, brinquedos e objetos disponíveis nas outras salas).
	2	8 horas	Realização do Inventário de Materiais da Instituição (mobiliário, brinquedos e objetos disponíveis nas outras salas).
	1	3 horas	Grupo Focal com as Professoras do Berçário
	1	2 horas	Entrevista com a Diretora da Instituição
	1	4 horas	Devolutiva para a equipe do CMEI – apresentação de resultados da pesquisa e reflexão sobre a elaboração de narrativas visuais como documentação pedagógica.
	1	3 horas	Devolutiva para os bebês – entrega de livro com fotos e textos que revelam parte dos registros feitos.
	1	1 hora	Devolutiva para as famílias – apresentação de uma narrativa em formato digital com textos e imagens.

Fonte: A autora (2020)

3.2.3.1 Diário de Campo

A escrita do diário de campo foi realizada sempre após a visita à instituição ou durante o momento de descanso das crianças. As narrativas visuais se fizeram presentes em alguns pontos deste relato para auxiliar na construção da memória e para fazer um exercício de construção do texto a partir da composição com as imagens. Estes registros eram compostos por uma descrição detalhada das ações das crianças, registros de cheiros e sons, assim como pensamentos, percepções e sensações que emergiam durante o processo de observação, considerando sempre o papel exercido pela pesquisadora no campo. Ou seja, palavras e gestos de crianças e adultos foram descritos, pois é fundamental considerar as ações das crianças a partir de uma abordagem relacional.

3.2.3.2 Fotografias e vídeos

Ao reconhecermos a subjetividade presente na produção das imagens e dos vídeos, é importante refletir acerca do modo como eles são realizados e discorrer sobre algumas decisões que envolvem esse processo. Desde o início, eles foram feitos na altura das crianças, garantindo a captura de uma imagem que refletisse o campo de visão delas e que revelasse também a postura que foi assumida no decorrer da investigação, pois uma foto feita na altura das crianças também comunica que o sujeito por trás da câmera se encontrava na altura delas. Ainda assim, em algumas situações, se fez necessário registrar imagens desde cima, de longe ou a partir de novos pontos de vista a fim de capturar as interações das crianças ou de comunicar melhor aquilo que era observado.

Ambos os registros, em foto e vídeo, foram feitos com o uso de câmera fotográfica semiprofissional com écran digital. As fotografias tiveram quatro usos distintos:

1. O primeiro deles foi o de fazer o registro das materialidades, sendo realizadas fotos de cada objeto disponível em sala e de todos os brinquedos e materiais da instituição aos quais pude aceder. Estas imagens foram utilizadas para a construção do inventário e para a produção de fichas utilizadas no grupo focal realizado com as professoras.
2. O segundo tem caráter exploratório, pois ao acompanhar o cotidiano das crianças era preciso observar as suas ações e brincadeiras a fim de escolher quais eventos registrar. Ou seja, elas guiavam o olhar durante a observação. Assim, antes de escolher um evento a ser registrado, fotos diversificadas eram realizadas, acompanhando o momento exploratório da ação das crianças diante de novos materiais e também como um exercício para a construção do olhar. Isto possibilitou uma interpretação do que o grupo estava vivendo, situando o evento.
3. O terceiro refere-se a fotos feitas para registrar mudanças de materiais da sala de referência ou a sua reorganização, transições entre espaços diferentes do CMEI e marcações de momento da rotina. Estas fotos ajudavam a mapear o ocorrido em cada dia e a fazer a escrita do diário de campo.
4. O quarto uso compõe a maior parte dos dados produzidos, visto que ao registrar as ações das crianças, buscamos construir sequências que narrassem uma mesma brincadeira ou interação com um objeto. As fotos em sequência garantem a possibilidade de observar os olhares dos bebês, as mudanças de posturas, a chegada de outros bebês ou o encontro com novos materiais. Ou

seja, algumas fotos – juntamente com vídeos – compõem a narração de uma mesma situação de interação, construindo o evento enquanto um processo e simultaneamente, um acontecimento.

Os vídeos foram realizados sempre com a câmera em mãos, possibilitando que as crianças visualizassem o écran quando se aproximassem e para que pudessem ver que estavam sendo registradas. Esta foi a única forma de uso desta ferramenta metodológica, ou seja, a câmera nunca foi deixada sobre um balcão e os bebês sempre puderam observar os momentos em que essa ferramenta estava sendo utilizada. Alguns vídeos curtos também foram realizados no processo de produção do inventário para registrar aspectos relacionados à sonoridade e interatividade dos brinquedos.

Durante o decorrer do campo foram realizadas **9412 fotografias e 442 vídeos**. Simultaneamente à pesquisa de campo, cada foto e vídeo foi renomeado para auxiliar na categorização desses eventos: eles foram datados, numerados e renomeados com o nome das crianças e dos materiais presentes na imagem. Esta pré-categorização auxiliou na organização dos dados e promoveu o pensamento reflexivo durante a produção dos dados.

3.2.3.3 Entrevistas

Dois situações de entrevista foram vividas: com a diretora e com a equipe de professoras da turma do berçário em formato de grupo focal. Estas ferramentas ajudam a compreender o contexto em que os bebês agem e os sentidos produzidos pelas professoras ao habitarem a sala de referência.

A entrevista com a diretora da instituição teve por objetivo produzir dados para uma análise do provimento material da creche, a fim de descobrir como estas materialidades passaram a fazer parte do acervo desta instituição. Ela teve duração de uma hora e meia e ocorreu no espaço da instituição no mês de dezembro de 2019 com um roteiro de entrevista com perguntas semi-estruturadas.

A entrevista coletiva com as três professoras da turma também foi uma estratégia para visibilizar os sentidos produzidos no cotidiano da prática educativa, visto que as materialidades às quais as crianças têm acesso são em grande parte resultado das decisões da equipe docente. No grupo focal foram utilizadas fichas dos materiais da sala, construídas a partir das imagens produzidas para o inventário a fim de provocar o diálogo sobre os materiais por meio do exercício de categorização das fichas. A entrevista ocorreu em uma sala reservada do Edifício

Teixeira Soares, Campus Rebouças da UFPR, no período da noite, com duração de duas horas e com a presença de uma auxiliar de pesquisa⁷⁵.

Esse momento foi organizado em três etapas distintas: na primeira, foram realizadas perguntas semi-estruturadas sobre a organização da sala de referência do berçário e seleção de brinquedos e materiais; na segunda, foram apresentadas as fichas que continham todas as materialidades disponibilizadas aos bebês no primeiro semestre de 2019 e as professoras foram convidadas a conversar sobre a trajetória desses materialidades e a forma como elas eram utilizadas no cotidiano para em seguida categorizá-los (Figura 5); na terceira, foi apresentado um croqui da planta da sala e elas realizaram juntas a tarefa de escolher quais materiais gostariam de disponibilizar aos bebês e como os organizariam na sala em uma nova oportunidade.

Figura 5 – Tarefa do grupo focal: categorização das materialidades



Fonte: A Autora (2020)

As propostas realizadas conjuntamente pelas professoras permitiram que elas iniciassem discussões a partir de suas hipóteses e compreensões acerca do uso de cada materialidade, o que evidenciou as situações em que elas discordavam e concordavam umas com as outras. Desse modo, diante da intimidade e da relação construída entre elas, essas tarefas foram importantes para impulsionar o debate. Também foi a partir do uso das fichas que a materialidade pôde ocupar o foco do diálogo estabelecido. Ou seja, foi criada uma oportunidade na qual elas puderam transformar em palavra, linguagem verbal, os significados produzidos cotidianamente no encontro com as materialidades, o vivido.

⁷⁵ A Ana Luisa Manfredini, graduanda de Pedagogia e professora de bebês, ofereceu suporte voluntário para a realização das etapas finais da pesquisa de campo (novembro e dezembro), atuando como assistente de pesquisa. Durante a realização do grupo focal, ela auxiliou com os registros escritos e de imagem.

3.2.3.4 Organização dos dados e categorias de análise

Uma primeira estratégia utilizada para organização dos dados e compreensão dos sentidos atribuídos pelos bebês às materialidades foi a de unificá-los no registro de uma mesma situação. Isso possibilitou a narração das situações de interação com as materialidades por meio do conjunto de fotos, vídeos e dos registros do diário de bordo, a fim de compreendê-las em sua complexidade. Em alguns casos, estas interações estão anotadas somente no diário de campo, pois não foi possível registrar em imagem o que estava sendo observado.

No decorrer da pesquisa, denominamos de *eventos* cada uma destas situações registradas de interação dos bebês com a materialidade. A palavra evento remete à ideia de acontecimento, de eventualidade e de encontro entre pessoas, expressa parte desse processo contínuo de construção do espaço vivido e acolhe o inesperado. Em diálogo com as concepções de criança, infância e espaço defendidas no decorrer de pesquisa, a noção de *evento* dialoga com a compreensão do mundo enquanto uma “(...) plethora de eventos – ações e interações a partir das quais tanto sujeitos quanto conhecimentos emergem.” (GALLACHER; GALLAGHER, 2008, p.511, tradução nossa).⁷⁶

Novos encontros provocam novos eventos, portanto a cada entrada de uma nova materialidade ou bebê, foi registrado um novo evento. Em alguns casos, os bebês abandonavam ou cresciam novos objetos, do mesmo modo, alguns elementos convocam uma mudança na brincadeira ou na ação dos bebês. Como, por exemplo, o som produzido por crianças em outro espaço da sala ou a inusitada presença de uma sombra. Como exposto previamente, todas as imagens tinham sido renomeadas em um processo de pré-categorização, o que possibilitou a unificação automática dos registros em foto e vídeo. O quadro abaixo (Quadro 5)⁷⁷ exemplifica essa primeira etapa de organização dos registros.

Quadro 5 – Unificação dos arquivos de imagem para categorização

Registros Fotos e Vídeos	Registros unificados – Eventos
04/12_37_Cadeira_Nathiely_Davi.JPG	Cadeira_Nathiely_Davi
04/12_38_Cadeira_Nathiely_Davi.JPG	
04/12_39_Cadeira_Nathiely_Davi.MOV	

Fonte: A autora (2020)

⁷⁶ No original: “(...) plethora of *events* – actions and interactions from which both subjects and knowledges emerge.” (GALLACHER; GALLAGHER, 2008, p.511)

⁷⁷ No Apêndice IV apresenta-se um quadro completo com os registros do dia 12/04/2019. É possível observar a data, a numeração, a nomeação dos materiais e das crianças. Este quadro também mostra a forma como os eventos foram organizados. Este foi um dia com uma quantidade menor de fotos, pois nos primeiros dias evitava usar a câmera em algumas situações e fui inserindo-a progressivamente, ainda que ela tenha me acompanhado no campo desde o primeiro dia da pesquisa.

Após esta primeira organização dos eventos, eles foram analisados individualmente e confrontados com as anotações do diário de campo. Deste modo, os eventos foram revistos e reorganizados em uma base de dados que abrangeu outras informações a partir do estudo metódico dos registros em foto e vídeo, assim como do diário de bordo. A partir dessa revisão, foram localizadas as unificações automáticas equivocadas e verificou-se que, ao todo, foram registrados **2941 eventos**.

Com isso, o registro de eventos final passou por um processo de análise em que consta a descrição do evento (texto descritivo, sujeitos envolvidos, materialidades presentes, local, data e ação dos bebês sob cada materialidade), tipo de registro (foto, vídeo e diário de campo) e a sua categorização em uma das três grandes categorias de análise. Estas informações estão reunidas no quadro abaixo (Quadro 6):

Quadro 6 – Organização dos eventos

EVENTO (Título)	DESCRIÇÃO	Texto descritivo Sujeitos Materialidades Local Data Ações dos bebês com cada materialidade
	REGISTROS	Tipo de registro produzido (foto, vídeo, diário)
	CATEGORIAS	Categorias de análise

Fonte: A autora (2020)

A partir da organização dos registros das fotos e vídeos em eventos foi possível organizar novos quadros que tinham o objetivo de ajudar a identificar os sentidos produzidos pelas crianças, individualmente e enquanto grupo, e a variedade de brincadeiras e de modos com que as crianças se apropriam das materialidades. O exercício de pensar a construção do espaço a partir de uma abordagem relacional também implica em compreender os sentidos atribuídos pelas professoras às materialidades disponibilizadas às crianças. Estes sentidos podem ser observados na forma como os materiais e microambientes⁷⁸ da sala estão dispostos, pois o espaço organizado para as crianças comunica a compreensão de criança e educação que

⁷⁸ O termo “microambiente” é utilizado para referirmo-nos à organização da sala de referência em espaços circunscritos nos quais são apresentadas propostas de brincadeiras para as crianças. Optamos por este termo devido aos indicativos da pesquisa de Daniele Vieira (2016), que mobiliza o termo a partir dos estudos de Miguel Zabazla acerca da organização da sala em cantos no livro “Didáctica de la Educación Infantil” (2016).

o orienta. Eles puderam ser observados pela forma como os materiais eram apresentados e ressignificados no decorrer da jornada e por meio da entrevista. No decorrer do trabalho, nos referimos a eles como a *intencionalidade pedagógica* de cada materialidade, compreendendo que o valor pedagógico é atributo da ação docente.

O quadro abaixo (Quadro 7) exemplifica a forma como os eventos foram organizados de acordo com as diferentes materialidades. Neste quadro, é possível visualizar os sentidos atribuídos ao caixote plástico preto, o qual está presente cotidianamente em sala. Indica-se no quadro os sentidos produzidos por adultos e bebês no decorrer dos eventos.

Quadro 7 – Organização dos eventos por materialidade

Caixote plástico preto	
Intencionalidade pedagógica: organizador de livros no microambiente de leitura	
Ações dos bebês	Eventos
Explorações com o corpo: subir, entrar, empurrar, pular.	04/17_Caixote Livros_Lolo e Kaylan 04/17_Caixote Livros_Nathiely 04/17_Caixote Livros_Lívia e Lolo 04/24_Caixote Livros_Lolo e Laura 06/19_Caixote Livros_Celular_Davi Betim e Mateus
Suporte para alcançar outros materiais ou ver sob um novo ângulo	04/24_Caixote Livros_PortãoS_Valentina e Yasmin 04/24_Caixote Livros_Trinco_Kaylan 06/07_Caixote Livros_Valentina e Allan 06/19_Caixote Livros_Pedro, Nathiely e Kaylan
Local para sentar e realizar outra atividade	04/24_Caixote Livros_PortãoS_Valentina e Yasmin 04/24_PortãoS_Caixote Livros_Lolo, Lívia e Valentina 04/24_Caixote Livros_Portão S_Laura 04/24_Caixote Livros_Nathiely
Local para acomodar-se e permanecer	06/07_Caixote Livros_Heloísa 06/19_Caixote Livros_Nathiely
Suporte para brincadeira de esconder: cobrir o rosto.	05/08_Caixote Livros_Mateus
Encher e esvaziar	04/24_Caixote Livros_Pedido_Davi Luccas
Colocar no local definido pelas professoras	04/24_Caixote livros_Laura 05/15_Caixote Livros_Mateus 06/07_Livros_Caixote Livros_Heloísa

Fonte: A autora (2020)

Do mesmo modo, a fim de compreender melhor este processo de produção de significados, os quadros organizados por bebê (Quadro 8)⁷⁹ permitem verificar reiterações nas brincadeiras e parte do processo de construção de culturas de pares.

Quadro 8 – Organização dos eventos por bebê

Bernardo			
Materialidade	Ações	Sujeitos envolvidos	Eventos
Mesa	Subir para pedir almoço	Professora Patricia	05/10_409_Almoço_Professora e Bernardo
	Apoiar-se para aguardar o almoço	Nathiely e Kaylan	05/17_292_Espera almoço_Mesa_Kaylan_Bernardo Nathiely
	Apoiar-se para comer	Kaylan	05/24_451_Almoço_Kaylan_Allan_Bernardo
			06/05_698_Sala_Almoço_Bernardo_Kaylan
	Apoiar-se para ficar de pé	-	04/12_10_Flauta_Bernardo
Heloísa		05/03_23_Mesa_Bernardo e Heloísa 05/15_84_Mesa_Cadeiras_Observação tapete_Bernardo e Heloísa	
Apoiar-se para observar	-	06/19_352_Sala_Jogo cozinha_Mesa_Bernardo	
Cadeira	Apoiar-se para ficar de pé	Heloísa	05/15_84_Mesa_Cadeiras_Observação tapete_Bernardo e Heloísa
	Subir para ver imagem colada no escaninho	-	05/31_234_Imagens juninas_Bernardo_Cadeira_Pesquisadora
	Explorar a estrutura metálica com ela virada	Valentina, Allan, Pedro	06/26_29_Cadeira_Bernardo_Valentina
Escaninho	Apoiar-se para olhar e pedir o almoço	Professora Patricia	05/24_172_Potes_Fome_Bernardo
	Apoiar-se para apontar para objeto	Professora Milena	06/05_139_Sala_Balão_Bernardo
	Apoiar-se para tocar no rádio	-	06/05_246_Sala_Rádio_Bernardo
Tampa	Girar no chão	-	05/31_117_Cesto dos Tesouros_Tampa jarra_Girar_Bernardo
Mouse	Girar no chão	-	05/31_186_Cesto dos Tesouros_Mouse_Graveto_Girar_Bernardo
	Arrastar	Secretário	05/31_352_Massinha de modelar_Sala direção_Valentina, Allan, Lolo, Bernardo
Esponja	Girar no chão	-	05/17_281_Esponja girar_Bernardo
	Pressionar	Allicia	05/31_188_Cesto dos Tesouros_Esponja_Bernardo e Allicia.JPG

Fonte: A autora (2020)

⁷⁹ O Quadro está apresentado parcialmente no corpo do texto. No Apêndice V é possível localizar o quadro na íntegra do Bernardo.

No caso do Bernardo, por exemplo, foi possível observar a frequência com que ele se apoiava nos escaninhos para alcançar outros materiais recém-modificados de lugar ou, ainda, para ficar de pé durante o processo de conquista da marcha. A mesa e a cadeira também eram utilizadas por ele para essas mesmas finalidades.

Além disso, a mesa também foi lugar de encontro para a relação construída com o Kaylan, pois ele o procurava nos momentos do almoço ao invés de aguardar que uma das professoras o chamasse. Sempre que o Bernardo se posicionava ao lado do Kaylan durante o almoço, ele dividia o seu prato de comida. O Bernardo percebeu que o Kaylan era o único bebê que parecia não se incomodar com a presença das outras crianças durante o almoço e que dividia a sua comida quando solicitado e, portanto, quando estava com fome a aguardando pela sua vez, se levantava e solicitava o alimento ao Kaylan. Além de apoio para permanecer em pé, a mesa se transformava em um ponto de conexão entre as ações de ambos os bebês.

A repetição de um mesmo modo de atuar também apareceu no uso de materiais não-estruturados, pois o Bernardo também retomava uma mesma investigação, a de fazer os objetos girarem. Ele sabia como e onde segurar os objetos para que eles girassem sob seu próprio eixo. Ele repetia essa ação com a esponja, o mouse e a tampa. O quadro organizado por bebê (Quadro 8) ajudam a observar estas produções simbólicas e a elaborar categorias de análise. Do mesmo modo, permitem observar quais interações com a materialidade foram registradas, o que oferece elementos para a elaboração de categorias das materialidades.

É importante destacar que tanto o exercício de quantificação dos eventos – inicialmente por meio de ferramenta automática e, em seguida, a partir de uma análise e do confronto entre o diário de campo e os registros de imagem –, assim como de elaboração dos quadros foi fundamental para organizar e registrar o processo de reflexão acerca dos dados, assim como para a sua sistematização e elaboração das categorias de análise. Neste sentido, eles contribuíram para o processo de interpretação e análise dos eventos na medida em que ajudaram a identificar os grupos de pares mais recorrentes, os repertórios mobilizados com maior frequência pelo grupo de bebês e as preferências dos bebês por alguns brinquedos, locais ou materiais específicos.

Contudo, eles também provocaram um conjunto de reflexões quanto aos procedimentos de pesquisa e suas potencialidades, indicando alguns de seus limites e provocando novas reflexões sobre a cultura dos bebês e a materialidade da experiência. Isto ocorreu porque estes exercícios de sistematização tornaram evidente o confronto da lógica adulta, que impera nos procedimentos de pesquisa, com o dinamismo e a fluidez que caracterizam a ação dos bebês e as relações construídas entre eles e as materialidades.

Ou seja, ainda que a quantificação, categorização e descrição dos eventos ajudem a elaborar algumas conclusões iniciais, o reconhecimento dos bebês enquanto sujeitos de pesquisa e o ímpeto de realizar uma pesquisa comprometida com a ética, nos impele a reconhecer os limites destes quadros. Para os bebês, não parecia haver um início e final determinado de uma brincadeira, pois os contínuos encontros pareciam compor parte de um mesmo evento⁸⁰. Da mesma forma, ainda que os materiais e brinquedos fossem distintos entre si e evocassem imagens específicas, muitas vezes acionadas nas brincadeiras, a forma inusitada com que os bebês se relacionavam com eles aponta para o fato de que as classificações das materialidades e das brincadeiras são uma ferramenta teórico-prática de interpretação da realidade própria da lógica dos adultos⁸¹.

O inventário das materialidades do CMEI, por sua vez, permitiu descrevê-las e analisar as suas características a partir do seu aspecto material e das significações (BROUGÈRE, 2010a). A própria classificação das materialidades passou por mudanças durante o processo, visto que novos itens foram identificados e produziram um confronto das categorias pré-estabelecidas, assim como provocaram a necessidade de elaborar diferentes critérios de categorização: segundo a intencionalidade pedagógica, o processo de produção ou a origem e a matéria (plástico, madeira, fibras têxteis, borracha, dentre outros).

No quadro abaixo (Quadro 9) apresentam-se as categorias pedagógicas por meio das quais as materialidades foram classificadas e com as quais as professoras operam na organização do espaço da sala e no processo de seleção de quais materialidades serão ofertadas aos bebês.

Quadro 9 – Classificação das Materialidades

CATEGORIZAÇÃO PEDAGÓGICA		
CATEGORIA	DESCRIÇÃO	MATERIALIDADES
Brinquedos para Bebês	Materialidades que são comercializadas como produtos exclusivos para bebês.	Brinquedos interativos com pilha ou bateria, jogo de construção de borracha, jogos de construção com peças plásticas grandes, chocalhos, mordedores, miniaturas emborrachadas com apito, brinquedos com estímulos sensoriais.
Brinquedos de Construção	Brinquedos comercializados para a brincadeira de construção	Jogos de encaixe diversos e blocos de madeira.

⁸⁰ A reflexão acerca do dinamismo dos eventos é explorada no decorrer da seção 4.2. Nesta parte da análise é possível nos aproximarmos à dinâmica dos bebês de encontro e relação com as coisas e o espaço.

⁸¹ Os sistemas funcionais criados pelos bebês e o dinamismo do brincar são objeto de análise, respectivamente, das seções 4.3 e 4.4.

Jogos	Jogos de lógica comercializados e/ou produzidos na instituição	Jogo da memória, Dominó, Uno, Quebra-cabeça variados, Jogos de encaixe, Resta-Um e Tangram.
Materiais de Leitura e Contação de Histórias	Materialidades utilizadas para a contação e leitura de histórias	Fantoches, dedoches, um cenário para a história dos três porquinhos e livros de papel, tecido ou plástico
Materiais de Jogo Simbólico	Materialidades apresentadas às crianças em contextos de jogo simbólico.	Arma de brinquedo, banheira, bichos de pelúcia variados, bonecas brancas e negras, boneco, abayomis, itens de cozinha, roupas de boneca, telefones, computadores, itens de cuidado de saúde (estetoscópio, termômetro...), itens de salão de beleza (secador de cabelo, prancha de cabelo...), carrinhos, carrinho de boneca, carrinho de praia, comidas, fantasias, furadeiras, instrumentos musicais, pista de carrinhos, tábua de lavar roupa, móveis de casinha, <i>miniaturas comerciais</i> .
Instrumentos Musicais	Instrumentos musicais	Clavas, instrumentos produzidos na instituição, painéis sonoros e flautas.
Materiais de Letramento	Materiais pedagógicos para a aprendizagem da linguagem escrita	Jogos de memória e dominó de correspondência entre a palavra e a imagem, blocos com letras impressas, alfabeto móvel.
Materiais de Manipulação	Brinquedos de areia	Baldes, pás, rastelos, peneiras e forminhas.
Materiais de convite ao Movimento ⁸²	Materiais comercializados para práticas corporais.	Bolas variadas, cordas, elásticos, escorregador, gangorra, balanço, túnel infantil (minhocão), bambolês e triciclos.
Materiais de Práticas Pedagógicas	Materiais confeccionados pelas professoras para a vivência de práticas com o grupo de crianças.	Fotos das crianças para a chamada, caixa sensorial, caixa surpresa, kit de cardápio.
Materiais Grafo-plásticos	Materiais para a exploração das linguagens gráficas, pictóricas e modelagem.	Papel sulfite branco e colorido, Papel kraft branco, Papel kraft pardo, celofane, plástico-bolha, carimbos, caixas de papelão, cola, cola colorida, caneta hidrocor, lápis de cor, giz de cera, giz de quadro, massinha de modelar.
Materiais Não-estruturados	“(…) Materiais não orientados para um uso unívoco e predefinido, mas que sugerem combinações abertas e que preveem uma possibilidade de ações flexíveis e combinadas.” ⁸³ (GUERRA, 2017, p.18, tradução nossa), podendo ser elementos naturais coletados ou que passaram por transformações por meio da ação humana, contáveis ou incontáveis.	Argolas, areia, bacias, baldes, batedor de carne, blocos de madeira variados, bolinhas de gude, bolinhas pula-pula, bucha vegetal, cabaças, caixas de papelão, caixas de ovos, canecas, canos de PVC, carretéis variados, cestas, cilindros de papelão, cilindros de madeira, casca de coco, colher de pau, colher medidora, conchas, copos, copos medidores, descanso de panela, esponjas, forminhas de empadinha, forminhas de queijadinha, grampos de roupa, gravetos, latas, lixa de unha, molduras, pedras, peneiras, pinhas, pipetas, potes, pratos, primas vazados, retalhos de tecido, rolos de micropore, tampas, toras, terra, cantoneiras, vasos e xícaras.

Fonte: A autora (2020)

⁸² A escolha dessa terminologia indica a principal função para a qual esses objetos foram criados, pois são materiais que convidam ao movimento corporal. Isso não significa que os demais não possibilitem o movimentar-se e, do mesmo modo, que as crianças não os utilizam para outras finalidades.

⁸³ No original: “(…) materiali non orientati a un utilizzo univoco e predefinito, ma che suggeriscono combinazioni aperte e che prevedono una possibilità di azioni flessibili e composite.” (GUERRA, 2017, p.18).

A classificação de acordo com a produção/origem foi necessária para que pudéssemos aprofundar a reflexão sobre a forma como o espaço da creche se constrói a partir de processos locais e globais⁸⁴ (Quadro 10). Do mesmo modo, torna visível as plurais trajetórias que as materialidades percorrem até chegarem aos bebês.

Quadro 10 – Classificação segundo processo de produção/origem

PROCESSO DE PRODUÇÃO/ ORIGEM		
TIPO	DESCRIÇÃO	MATERIALIDADES
Indústria educacional e/ou infantil	Materialidades produzidas e distribuídas em larga escala para o consumo em instituições educativas ou enquanto bens infantis.	Blocos de construção, Jogos de encaixe, brinquedos interativos, chocalhos, dados, miniaturas comerciais, miniaturas com apitos, miniaturas de animais, móveis, mordedores, pelúcias, instrumentos musicais, jogos de lógica, alfabeto móvel, brinquedos para areia, bonecas, brinquedos de casinha, brinquedos de salão, brinquedos de cuidados de saúde, armas de brinquedo, banheira de brinquedo, carrinhos, cabides, casinhas em miniatura, bolas, escorregador, gangorra, túnel infantil, peteca, triciclos, carimbos, baldes, cordas, elásticos.
Produção local	Materialidades com características de produção local e elaboração artesanal.	Dedoches, fantoches, cenário história, cestos de vime, carrinho de madeira, pista de carrinhos, comidas de feltro e móveis de casinha.
Elementos naturais coletados	Elementos provenientes da natureza, coletados ou comprados.	Cabaças, casca de pinus, casca de côco, conchas, gravetos, pedras, pinhas e toras de madeira.
Reuso	Materialidades utilizadas com finalidade distinta para a qual foram originalmente produzidas, provenientes de doações, compras ou recuperadas de descarte.	Roupas de adultos e crianças transformadas em fantasias, frasco de desodorante, itens de escritório, itens de médico, itens de salão, mamadeiras, tábua de lavar roupa, argolas, bacias, batedor de carne, pedaços de madeira, bola de piscina de bolinha, bolinhas de gude, bolinhas pula pula, bucha, caixas de papelão, caixas de ovos, canecas, canos de PVC, carreteis, clava, copos, esponjas, forminhas, grampos de roupa, latas, lixa de unha, peneira, mouse, molduras, pipetas, potes, pratos, retalhos, rolos de papelão, rolo de micropore, tampas, vasos e xícaras.
Elaboração CMEI	Materialidades elaboradas pelas professoras com materiais de reuso e/ou de almoxarifado.	Bonecas artesanais, abayomis, Caixas Papelão customizadas, Fantasias customizadas, garrafas sensoriais, instrumentos de música, painéis sonoros, jogos, fotos para a chamada, kit de imagens para cardápio.
SME	Brinquedo produzido pela SME e entregue para as instituições	Jogo de percurso elaborado pelas crianças de outro CMEI.
Mercado Editorial	Livros técnicos e de literatura.	Livros infantis e de estudo para as professoras.

Fonte: A Autora (2020)

⁸⁴ Esta discussão é apresentada de forma aprofundada na primeira seção do capítulo quatro.

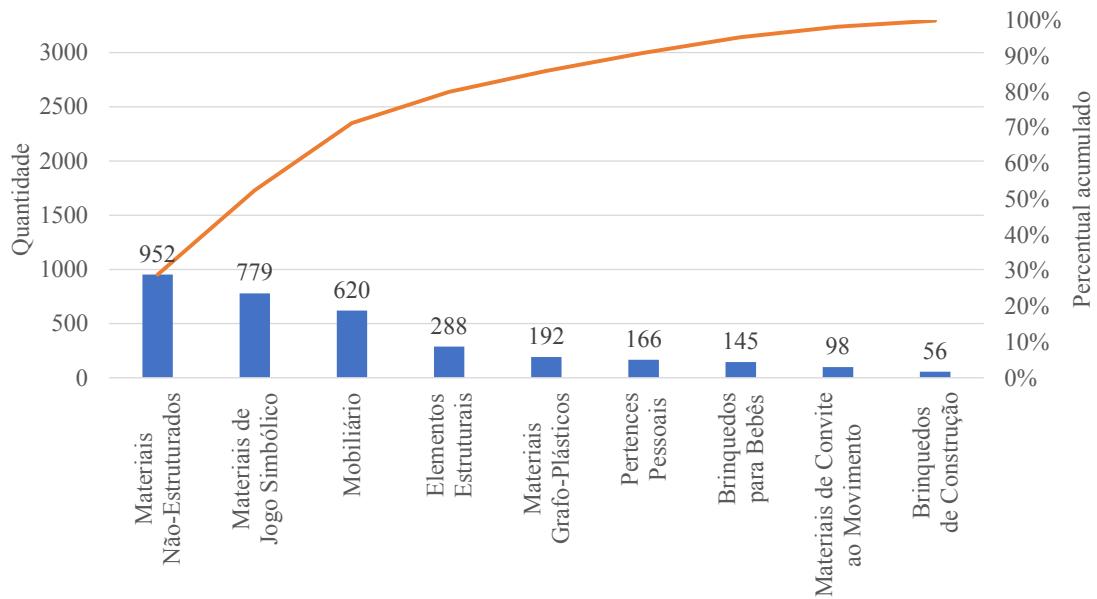
Ressalta-se que os bebês por vezes fizeram usos distintos dos previstos, tensionando o significado de cada uma das categorias pedagógicas do brincar. No decorrer do trabalho, elas são apresentadas e problematizadas a fim de considerar os sentidos produzidos por bebês e adultos em uma perspectiva relacional⁸⁵. Ou seja, eles mobilizam diferentes características das materialidades em suas brincadeiras ou atribuem novas funções aos objetos que escapam de quaisquer tentativas de padronização ou categorização a priori. Do mesmo modo, eles se constituem a partir do encontro com as materialidades.

O gráfico abaixo (Figura 6) também permite observar que a maior parte dos eventos registrados envolveram o uso de materiais não-estruturados, brinquedos de jogo simbólico e a resignificação dos itens do mobiliário e de elementos estruturais. Juntos, os eventos que envolveram o uso desses quatro tipos de materiais, representam 74% da amostra, sendo que os dois primeiros grupos incluem 47% das situações analisadas. Este registro guarda relação com frequência com a qual os materiais eram apresentados aos bebês, com o fato de que o grupo foi poucos momentos aos espaços externos – somente em cinco momentos no decorrer da pesquisa de campo – e com as escolhas dos bebês sobre quais materialidades utilizar. Também é importante destacar que parte dos materiais disponíveis no CMEI e citados no Quadro 9 não eram disponibilizados para os bebês, deste modo, as materialidades citadas no gráfico abaixo são aqueles apresentados aos bebês no primeiro semestre de 2019.

A frequência dos eventos que envolvem a exploração e resignificação de “brinquedos para bebês” parece estar diretamente associada às escolhas dos bebês em relação a quais materiais explorar, visto que essas materialidades eram ofertadas diariamente e, muitas vezes, permaneciam espalhadas pela sala sem que as crianças interagissem com elas. Nessas situações, os pertences pessoais, mobiliários e elementos estruturais eram transformados por meio da ação das crianças. Na contramão, os eventos envolvendo os “Materiais grafo-plásticos”, “Materiais de Convite ao Movimento” e “Brinquedos de Construção” estão relacionados a oferta ocasional destes materiais. Ressaltamos que situações que envolveram livros, brinquedos de pelúcia e elementos naturais não foram incluídas no gráfico por representarem uma quantidade menor de eventos, correspondentes juntos a 5% da amostra.

⁸⁵ A categorização dos materiais é objeto da primeira parte do capítulo 4.

Figura 6 – Distribuição dos eventos de acordo com a classificação das materialidades



Fonte: A autora (2020)

A partir dos dados expostos acima, as categorias elaboradas para análise dos eventos, considerando a ação das crianças e as materialidades são as seguintes:

- *Modos de ocupar o espaço: vagar e divagar* - esta categoria surge a partir dos eventos registrados em que os bebês circulavam pelo espaço, com ou sem objetos em suas mãos, parecendo integrar-se ao contexto e modificar suas ações com base nos encontros que aconteciam. Em diversas situações, os bebês moviam-se pelo espaço, explorando os modos como seus corpos se encontravam com as coisas. São eventos em que são narradas essas vivências espaciais dos bebês e nos quais se manifesta a impossibilidade da compreensão dos sentidos atribuídos por eles aos objetos. A experiência do movimento e do espaço aparecem como formas de estar e produzir o mundo. Além disso, são narrados seus encontros com as coisas a partir daquilo que o encontro com elas convoca.
- *Uso funcional dos objetos* – esta categoria é produzida a fim de que se possa narrar os eventos nos quais os bebês apropriaram-se dos sentidos produzidos socialmente pela cultura, expressa nas intencionalidades pedagógicas ou no conteúdo simbólico dos objetos, ou criaram uma nova função para as coisas sem transformá-las em brinquedo.

- *A coreografia do brincar* – a partir desta categoria são apresentados os eventos nos quais os bebês brincavam com as coisas e transformavam-nas em brinquedos. Foi possível observar a reiteração de brincadeiras por um mesmo bebê ou por um grupo, os processos de ressignificação e criação de brinquedos a partir dos materiais não-estruturados ou de jogo simbólico e a recriação pelo grupo de bebês de rituais construídos pelas professoras para a organização da rotina. São momentos nos quais elas agiam sobre os bebês, fazendo-os alterar suas brincadeiras e ações a partir dos encontros com a materialidade.

3.2.4 HABITAR A ESCOLA REAL: OS BEBÊS E O CAMPO DE PESQUISA

Produzir uma pesquisa comprometida com os bebês significa criar espaços no texto que permitam que nos aproximemos deles e conheçamos um pouco sobre seus modos de agir na relação com o mundo e com o outro. Falar sobre quem eles são é um grande desafio, pois o que se conhece de cada um foi aquilo que permitiram que fosse descoberto, aquilo que desejaram apresentar e trazer para a relação construída com a pesquisadora no decorrer do campo.

Nesse sentido, é possível contar sobre o que construímos juntos e sobre o que eles mostraram. Chamá-los pelo nome é comprometimento ético com os processos vividos por eles e falar da relação construída é reconhecer que quem pesquisa se torna parte do contexto observado. Habita-se a *escola real*⁸⁶ enquanto uma reunião de vidas (INGOLD, 2012) da qual passamos a fazer parte assim que nos aproximamos dela.

Por isso, essa seção encerra com uma reflexão em primeira pessoa sobre o processo de entrada em campo, no qual os preceitos éticos se concretizam conforme se constrói uma relação entre quem faz a pesquisa e os adultos e bebês que já habitam esse espaço. Do mesmo modo, apresentam-se os bebês participantes da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, no momento da devolutiva aos bebês foi construído um livro impresso com capa artesanal que pudesse acompanhá-los no decorrer de sua trajetória no CMEI e que contasse um pouco do vivido no decorrer do tempo permanecido em campo. Este material começa com o título “Os Bebês e a Materialidade” e, em seguida, contém a foto e o nome de cada um dos bebês que participaram da pesquisa.

⁸⁶ No final do capítulo 2 é feita uma referência à *casa real* (INGOLD, 2012), aqui retomamos a metáfora da escola real apresentada durante a reflexão.

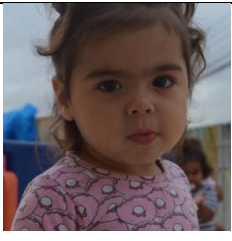


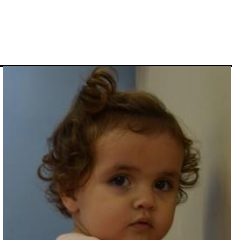
Também é com estas imagens que os bebês são apresentados neste trabalho. Cada uma dessas fotos foi selecionada a partir de registros do diário de campo que indicavam os momentos em que os bebês se aproximavam, demonstravam gostar de uma imagem vista no écran da câmera, quando solicitavam que fosse feito um retrato deles ou ainda em uma situação de brincadeira em que a minha participação fosse requisitada pelos bebês. Ao lado de cada uma dessas fotos, está indicado o primeiro nome, a data de nascimento e a situação em que a foto foi feita.








O reconhecimento dos bebês enquanto participantes da pesquisa, o permanente exercício da reflexividade e o confronto com os preceitos éticos implicam em reconhecer essas situações nos quais os bebês parecem consentir com a realização da pesquisa e desejar a construção de uma relação com a pesquisadora. Esta é uma afirmação possível a partir de uma escuta sensível e do reconhecimento da sutileza com as quais os bebês informam que estão sentindo-se à vontade com a presença de quem realiza a pesquisa. De modo mais amplo, isto significa defender os direitos das crianças e garantir o seu melhor interesse durante o tempo todo em que se realiza a pesquisa.








Nesse sentido, os registros fotográficos de cada bebê, ainda que autorizados por seus familiares, passou a se realizar somente após as primeiras aproximações dos bebês. Situações nas quais eles me procuraram com o olhar, sorriram, caminharam até mim ou engajaram-me em brincadeiras. Esses momentos também se repetiram no decorrer do semestre, quando alguns bebês construíram modos específicos de relacionarem-se comigo, assim como quando alteravam a posição onde eu me encontrava na sala (puxando-me pela mão para outros lugares), apropriavam-se do meu colo, das minhas ferramentas (câmera e diário) ou negociavam aquilo que eu podia ou não fazer em campo.

As imagens apresentadas abaixo são, deste modo, representantes de um largo processo de construção da relação com os bebês, em que os nossos papéis estavam em constante negociação. O reconhecimento da agência das crianças implica nesta fluidez das relações e em um reposicionamento constante. As situações narradas no quadro abaixo (Quadro 11) marcam momentos marcantes nos quais cada bebê indicou que eu poderia me aproximar deles e a partir dos quais passamos a construir a nossa relação.

Quadro 11 – Apresentação dos bebês participantes da pesquisa

	<p>Alice - 22/08/2017</p> <p>Situação na qual ela me procurou e permaneceu sustentando o olhar até que eu me levantasse e a acompanhasse em sua “fuga” pelo portão do solário.</p>
	<p>Allan - 13/01/2018</p> <p>Momento no qual ele brincou de se esconder atrás da cortina: procurando-me, desaparecendo e voltando a me encontrar; engajando-me, com isso, em sua brincadeira.</p>
	<p>Alicia 13/01/2018</p> <p>Momento em que ela me procurou com o olhar enquanto explorava um pneu da área externa apesar da distância em que eu me encontrava.</p>
	<p>Beatriz - 20/09/2017</p> <p>Situação na qual ela me chamou para ver a foto de sua família na parede. Ela caminhou na direção da parede, olhando para trás para observar se eu a acompanhava.</p>
	<p>Bernardo - 22/09/2017</p> <p>Foi a primeira criança a se aproximar no dia em que a pesquisa de campo começou. Ele apoiou-se na mesa e caminhou até mim, permanecendo ao meu lado enquanto brincava.</p> <p>A família autorizou a sua participação na pesquisa, contudo não consentiu com o uso do primeiro nome e das imagens. No entanto, conforme combinado com os responsáveis legais e devido ao assentimento dele de que eu me aproximasse, foram feitas fotos para registro e para as devolutivas dos bebês, famílias e instituição, o que garantiu a sua inclusão neste processo vivido pelo grupo de bebês.</p>

	<p>Davi - 06/02/2018</p> <p>Momento em que ele veio engatinhando até mim e apoiou-se no beiral de madeira ao meu lado, posicionando-se na frente da câmera e sustentando o olhar.</p>
	<p>Davi Luccas - 29/08/2017</p> <p>Ele se aproximou de mim para solicitar uma foto e passou a repetir esse gesto diariamente. Em alguns momentos do dia, quando eu me sentava no chão, ele sentava-se ao meu lado ou me puxava pela mão para que eu saísse da cadeira e me sentasse próxima a ele sobre as almofadas da sala.</p>
	<p>Heloísa (Lolo) - 05/04/2017</p> <p>Ela foi a primeira bebê a pedir uma foto e depois mostrava para os outros bebês, apontando para a câmera e dizendo “Foto Lolo”. Em conversa com a família, perguntei se poderia referir-me a ela pelo modo como ela se chamava, “Lolo”. A mãe concordou e ela, que estava junto a nós, pôs a mão na cintura e disse: “Eu sou Lolo!”.</p>
	<p>Heloísa - 21/08/2017</p> <p>Ela me puxou pela mão para sentar-me ao seu lado em um canto da sala e, na medida em que construíamos nossa relação, ela me pedia pela caneta para desenhar no diário de bordo.</p>
	<p>Kaylan - 26/05/2017</p> <p>Ele passou a se aproximar de mim pelo interesse pelos objetos que me acompanhavam, pediu primeiro para ver o diário de campo e, depois, para que eu fizesse fotos dele.</p>
	<p>Laura 12/07/2017</p> <p>Em um momento no solário, ela trouxe duas almofadas. Uma para mim e outra para ela, assim como bichos de pelúcia e tecidos.</p>
	<p>Lívia - 15/02/2017</p> <p>Logo que eu cheguei na sala, ela trouxe uma cadeira para sentar-se na minha frente e permaneceu próxima a mim observando fotos no écran da câmera.</p>

	<p>Luiza - 27/02/2018</p> <p>Ela veio engatinhando na minha direção e brincou de se esconder atrás do armário, procurando-me para ver se eu a estava observando. Nessa situação, ela aproximou-se e passou a brincar ao meu lado.</p>
	<p>Mateus - 23/05/2017</p> <p>Essa imagem registra um dia em que ele me seguiu pelos espaços, permanecendo próximo a mim durante toda a jornada e solicitando fotos dele.</p>
	<p>Melissa - 13/07/2017</p> <p>A Melissa aproximava-se diariamente de mim para solicitar fotos e manusear o diário de campo. Ela costumava permanecer sentada ao meu lado por longos períodos.</p>
	<p>Nathiely - 25/08/2017</p> <p>Ela me puxou pela mão para me mostrar um objeto que ela havia jogado através da grade do portão. Esta foto registra esse momento.</p>
	<p>Pedro - 12/08/2017</p> <p>Ele me pediu por uma foto após observar que eu estava acompanhando e observando uma brincadeira sua com uma pedra.</p>
	<p>Valentina - 20/06/2017</p> <p>Pedido de foto feito diariamente após trazer uma cadeira para mim e posicioná-la ao lado da porta do fraldário.</p>
	<p>Yasmin 29/12/2017</p> <p>Registro de um momento em que ela observava uma réstia de sol logo após ter me olhado e apontado para fora devido ao barulho de um carro.</p>

Os eventos brevemente descritos acima revelam uma pluralidade de formas por meio das quais os bebês aproximaram-se de mim, assim como o processo que nos acompanhou na construção dessa relação. O uso dos seus primeiros nomes configura-se enquanto uma situação ética na qual se reconhece a autoria (KRAMER, 2002) dos bebês. Ainda que a privacidade e a confidencialidade dos dados sejam uma premissa ética das pesquisas, isto confronta-se com a permanente negação dos direitos dos bebês e do seu status enquanto sujeitos. É devido a esse reconhecimento que esta pesquisa faz o enfrentamento da questão da confidencialidade frente à discussão sobre autoria.

Posto que no decorrer da pesquisa não nos confrontamos com situações nas quais as crianças fossem colocadas em risco, nas quais o pesquisador precisa enfrentar o dilema da confidencialidade das informações fornecidas pelas crianças e simultaneamente da demanda de denúncia para a defesa de seus direitos, a divulgação de seus primeiros nomes não implica em um risco para elas. Pelo contrário, produz como resultado a forte defesa do bebê enquanto ator social, um efeito que impacta positivamente os sujeitos participantes da pesquisa e que nos move a optar pelo uso dos seus primeiros nomes.

Além disso, a questão do anonimato se complexifica quando refletimos acerca do uso das imagens das crianças. Nas pesquisas visuais, o anonimato já foi rompido devido ao uso das fotos. Neste sentido, Helen Lomax (2015) discute as questões de ética nas pesquisas visuais, propondo uma reflexão acerca das imagens publicizadas e disponíveis digitalmente. Contemporaneamente, a questão da autoria precisa ser balanceada com uma reflexão sobre o tempo: como as crianças participantes da pesquisa verão o uso destas imagens no futuro? A autora defende o potencial ético da visibilidade e cita a Paul Sweetman, o qual afirma que isto “permite e encoraja o reconhecimento do Outro” (SWEETMAN apud LOMAX, 2015, p.495)⁸⁷.

A autoria das crianças se faz presente, portanto, tanto nas imagens quanto nos nomes delas. O reconhecimento dos bebês a partir desta perspectiva também ajuda a romper com paradigmas universalistas que submetem os processos plurais vividos por esses sujeitos a padrões e regras de desenvolvimento sem considerar a cultura e a agência.

O uso das imagens, além de sua divulgação, também remete a forma como a câmera fotográfica é introduzida em campo e a relação que os bebês constroem não somente com quem realiza a pesquisa, mas também com os objetos que o acompanham. Durante as observações, me parecia que eu, a câmera e o diário configurávamos uma só pessoa. Movíamos-nos juntos

⁸⁷ No original: “allow(s) for and encourages(s) acknowledgement of the other” (SWEETMAN apud LOMAX, 2015)

pelo espaço e éramos apropriados pelos bebês de diferentes maneiras. Em uma situação na qual apoiei o caderno tombado sobre o balcão, a Laura me questionou sobre o “peixe”, forma dela referir-se ao diário devido à ilustração de um peixe na contracapa.

Foi preciso manter uma imagem da Lolo salva na memória da câmera porque ela pedia para ver a mesma foto diariamente. Do mesmo modo, ela conseguiu expressar verbalmente que não queria que eu a fotografasse em uma situação que havia ficado brava com as professoras. A Laura me pediu um dia para fotografar o botão da sua blusa e o Kaylan e a Melissa sempre pediam para que eu tirasse uma foto deles e depois se debruçavam sobre mim para ver a câmera e observar a sua foto.

Do mesmo modo, os bebês passaram a escolher o local onde eu ficaria na sala, puxando-me pela mão para acompanhá-los em outros processos ou, ainda, trazendo uma cadeira para próximo da porta e apontando para que eu me sentasse. Eles passaram a colocar a cadeira no mesmo lugar onde permaneci nos primeiros dias, um espaço mais distante deles, apropriando-se de um sentido que eu havia produzido ao passar a fazer parte daquele espaço. No início, eu não os conhecia e optei por manter-me à distância e aproximar-me conforme eles demonstrassem tranquilidade com a minha presença. Constantemente me questionava sobre o local onde deveria sentar-me ou quanto poderia me aproximar.

Contudo, com o tempo, e devido aos sinais dados pelos bebês, as dúvidas sobre aproximar-me ou não deles a fim de registrar suas ações passaram a ser mais facilmente resolvidas. As relações traziam as respostas para as dúvidas de posicionamento e uso da câmera, pois o reconhecimento da agência dos bebês implica em negociar as relações que se constroem, ceder, descentrar-se do seu papel geracional, buscando uma maior simetria ética por meio do reconhecimento de suas experiências (HARCOURT; PERRY; WALLER, 2011, p. 71). Eles sabiam que podiam indicar que eu me distanciasse ou me trazer para perto deles, assim como engajar-me em suas brincadeiras. Em uma situação em que as professoras criaram um túnel, o Kaylan me puxou para baixo da mesa, segurando minha mão até que eu o imitasse e fazendo-me engatinhar dentro do túnel junto com eles.

Degotardi (2015) também descreve em seu artigo parte dos dilemas e decisões tomadas durante a pesquisa de campo e aponta para o fato de que ainda que a pesquisa etnográfica consista na produção de dados por meio da observação, é preciso decidir em campo sobre como e quando participar das brincadeiras devido aos pedidos das crianças e às relações que se constroem com elas. Gallacher e Gallagher (2008) também discutem a forma como as crianças se apropriaram das ferramentas e deles próprios no decorrer das pesquisas etnográficas realizadas. Eles afirmam que:

As crianças em nossos projetos não só se apropriavam de nossas ferramentas de pesquisa; elas frequentemente se apropriavam de nós. As crianças encontravam todo tipo de formas inventivas de transformar a nossa presença em suas salas e áreas de recreação em vantagens próprias. Nós nos encontramos utilizados como coisas de brincar ou até mesmo poltronas onde elas podiam realizar suas atividades. Elas também nos usavam como formas de tirar vantagem sob as outras crianças ou para resistir às regras da escola/ berçário de formas variadas.⁸⁸ (GALLACHER; GALLAHER, 2008, p. 509, tradução nossa).

Encontrei-me em situações semelhantes das narradas pelos autores. Se eu me levantava, muitas vezes alguém se sentava imediatamente em seguida no lugar que eu estava ocupando. Sentavam-se sobre mim para brincar e manusear os objetos, sem que eu interferisse na brincadeira. Olhavam-me atentamente quando escapavam pelos portões acidentalmente deixados abertos, cientes de que eu não impediria a sua saída. Ao mesmo tempo, sabiam que podiam pedir para que eu os erguesse quando queriam pegar algo no alto de um balcão: transformavam-me em escada.

Reconhecer a ação dos bebês sobre o pesquisador implica, deste modo, em dar valor às competências deles por meio de uma relação profundamente ética em que o pesquisador se dedica para compreender o que significa e como pode se relacionar com os sujeitos participantes da pesquisa. Do mesmo modo como a minha entrada em campo provoca mudanças, as premissas do consentimento e assentimento, da ética que se constrói no decorrer da pesquisa, implicam em negociar com eles o papel que eu exerceria, os modos como eu me relacionaria com eles e a personalidade de cada uma das relações.

⁸⁸ No original: “The children in our projects no only appropriated our search tools; they often appropriated us too. Children would find all kinds of inventive ways to turn our presence in their classrooms and play areas to their advantage. We found ourselves used as play-things, props, or even stooges to children’s activities. The children would also use us as means to gain advantage over other children, or to get around the school/nursery rules in various ways.” (GALLACHER; GALLAHER, 2008, p. 509).

Figura 7 – Heloísa e o Diário de campo



Fonte: A autora (2020)

Nesse sentido, este capítulo se encerra com uma imagem da mão da Heloísa manipulando o diário de campo (Figura 7). As narrativas que se apresentam neste trabalho são fruto da relação entre pesquisadora e bebês. Portanto, enfrente a tarefa de traduzir em palavras os encontros vividos pelos bebês com as materialidades.

4 MATERIALIDADE(S) E AÇÃO SOCIAL DOS BEBÊS: AS INTERAÇÕES COM AS COISAS

Minha primeira impressão ao entrar na sala do berçário foi marcada pelo som e pelo cheiro de comida. A lactarista preparava o almoço e pude sentir o cheiro e ouvir o barulho alho fritando que em breve seria usado no tempero do feijão. O barulho da panela de pressão também era constante, mas os bebês pareciam já estar acostumados e dificilmente dirigiam o olhar em sua direção. Talvez o cheiro do feijão, do alho e o barulho das panelas já fossem elementos familiares ou talvez presentes em suas casas. Réstias de sol entravam pelas janelas altas e os bebês moviam-se pela sala, engatinhando ou caminhando. Alguns bebês aproximaram-se de mim, enquanto outros não pareceram estranhar ou interessar-se, continuaram movendo-se, pegando brinquedos, entrando embaixo das mesas, circulando ao redor das professoras. Sentei-me no canto da sala, inicialmente na companhia da diretora, a Luisa, em uma cadeira baixa e dura de madeira que pertencia aos bebês e permaneci ali, buscando descobrir os modos pelos quais iniciáramos a nossa relação. Antes de sair, ela me pediu que sempre entrasse pela porta do fraldário, visto que os bebês choravam ao abrir-se a porta principal, pois a relacionavam com suas famílias. (Diário de campo, 12 de abril de 2019)

Cheiros, Sons, Luz, Temperaturas, Texturas, Palavras. A entrada em campo é marcada por uma profunda experiência sinestésica por meio da qual o pesquisador é convocado a constituir-se parte daquele lugar. A experiência humana é marcada por este encontro com as coisas e por este contínuo movimento de tornar-se na relação com elas, do mesmo modo que elas se alteram a partir de nossas ações e simultaneamente nos convocam a sentir e pensar.

A postura reflexiva implicou em não somente escolher com cuidado as palavras que eu dirigiria aos bebês, mas em escolher o local da sala onde me posicionaria, a altura em que permaneceria, o lugar onde colocaria minhas mãos, apoiaria a câmera ou o diário de campo. A ética na pesquisa com os bebês precisava tornar-se latente em meus gestos e palavras, pois é preciso reconhecer que o pesquisador sempre altera o campo - e é alterado por ele - do mesmo modo como a ética se busca no decorrer do processo de pesquisa. A própria presença física, corpórea, concreta, provoca mudanças. E, por este mesmo motivo, o registro de observação não pode prescindir de notas sobre como aquelas coisas fizeram com que eu me sentisse e/ou me reconhecesse enquanto adulta e pesquisadora no decorrer da investigação.

A cadeira baixa, dura, o cheiro do lactário e as réstias de luz eram presentes no cotidiano. Os bebês, as professoras e eu vivíamos o encontro com esses elementos diariamente, experienciando-os de maneiras diferentes. Não é possível dizer como os bebês se sentiam ao escutar os sons do lactário, sentiam o cheiro da comida ou sentavam-se nas cadeiras, pois além de ser necessário resistir a tentação de dizer que é possível tudo saber sobre o outro, há dimensões da experiência para as quais não há palavras. Contudo, é preciso reconhecer que esses elementos se fazem presentes no processo contínuo de construção do espaço e que

precisam ser mencionados, pois a materialidade é uma qualidade dos seres humanos e do mundo em que vivemos (MILLER, 2013)

Do mesmo modo como esses elementos atuavam continuamente nas nossas experiências do espaço, outros elementos diversos se fazem presentes durante a leitura deste texto para cada leitor e leitora. John Horton e Peter Kraftl (2006), ao refletirem acerca dos desafios das pesquisas no campo da geografia da infância, provocam os leitores e as leitoras a refletirem sobre como se sentem no momento da leitura do texto e sobre como ela seria diferente se os objetos que nos rodeiam, como o lápis, a mesa, a cadeira e o próprio corpo estivessem diferentes. Eles fazem a seguinte provocação:

O que está acontecendo com/em seu corpo enquanto você lê essas palavras? Imagine, agora, como a experiência de onde você está poderia ser muito diferente: se você fosse maior ou menor; se você fosse mais míope, se você estivesse com dor de cabeça ou de dente; se você tivesse mais dificuldade para mover-se; se você estivesse de ressaca ou chapado; se você estivesse com frio ou resfriado, se você estivesse realmente cansado, ou realmente estressado, ou realmente tranquilo; se você tivesse acabado de bater a cabeça no caixilho de uma porta baixa; se você estivesse realmente com fome ou satisfeito; se você estivesse se sentindo deprimido ou dando risada por causa de alguma coisa.⁸⁹ (HORTON; KRAFTL, 2006, p. 76, tradução nossa)

A provocação dos autores nos convida a considerar a materialidade da experiência não somente em relação aos objetos, materiais, coisas que nos rodeiam, mas também em relação ao próprio corpo e às mudanças que continuamente nos acontecem sem que tenhamos controle sobre elas. Tim Ingold (2012b) ao defender a terminologia coisas para referir-se aos elementos não-humanos também convida os leitores e as leitoras a olhar para o movimento contínuo, *ongoingness*, que constitui as relações e as ininterruptas transformações da matéria.

É também a partir deste convite que este capítulo, este texto, pode ser lido. Ou seja, a partir da reflexão acerca da profunda conexão entre a materialidade e a subjetividade, em um rompimento dos binômios de natureza-cultura, objetividade-subjetividade, corpo-pensamento. Durante o processo de escrita do texto e do mesmo modo durante a leitura, o corpo se faz presente e os diferentes objetos e materiais, as coisas, atuam sobre nós enquanto também agimos sobre elas.

⁸⁹ No original: “What is going on with/in your body as you read these words? Imagine, now, how your experience of wherever you are could be very different: if you were bigger or smaller; if you were more short-sighted; if you had a headache or tooth-ache; if you had more difficulty getting around; if you were hung-over or High; if you felt cold, or had a Cold; if you were really tired or really stressed-out or really calm; if you’d just smacked your head on a low doorframe; if you were really hungry or full-up; if you were feeling depressed, or if you were chuckling away at something.” (HORTON; KRAFTL, 2006, p. 76).

Assim, este capítulo dedica-se à análise e à interpretação dos dados produzidos durante o processo de pesquisa, reconhecendo-se os emaranhados materiais-semióticos e dando destaque aos eventos, aos encontros, às ações dos bebês. A construção de categorias que permitissem a interpretação dos seus encontros com as coisas (INGOLD, 2012) parte da compreensão de que a materialidade é co-constitutiva da rede do social.

Nesse sentido, as quatro seções que se apresentam a seguir buscam destacar diferentes aspectos presentes na construção do espaço da creche enquanto lugar *para e dos* bebês, considerando-se em todas elas os emaranhados materiais-semióticos (SPYROU, 2019): o corpo, os sentidos, a matéria, os símbolos. A categorização apresentada é uma forma de narrar e interpretar as ações dos bebês, contudo ela não é a única forma de contar sobre a experiência de ser bebê na creche. Ou seja, na pesquisa, as divisões produzidas a fim de organizar a escrita e o pensamento não podem reduzir a complexidade e o inesperado do vivido a categorias estáticas.

Durante o processo de pesquisa, observou-se que os bebês chegam a um lugar que já foi pensado e organizado para eles e que o habitam, modificando-o a partir de um uso funcional dos materiais e de práticas autotélicas – práticas que tem uma finalidade em si mesmas –, como divagar pelo espaço e o brincar e explorar os elementos. A descrição densa, juntamente com os registros audiovisuais, mobilizou essas reflexões sobre o processo de construção do espaço da creche.

Nesse sentido, a primeira seção do trabalho apresenta uma análise sobre as materialidades da creche, o mobiliário, os brinquedos e outros objetos que compõem o espaço. A análise deste conjunto de materiais possibilitou uma reflexão sobre o universo material a que os bebês têm acesso, sobre suas marcas simbólico-materiais e sobre a constituição da categoria intrageracional “bebês”, calcada em uma experiência material. A apresentação deste inventário, assim como a sua análise, implica deste modo em uma reflexão sobre a ação pedagógica, processos globais e locais e suas interconexões. Assim, o lugar pensado para os bebês, com os quais eles se confrontam ao chegar na creche, é o objeto desta primeira parte da análise.

Na segunda seção, as ações dos bebês passam a ganhar destaque. O movimento dos bebês de divagar, perambular, mover-se pelo espaço é apresentado e interpretado nesta parte do trabalho com uma prática da cultura dos bebês. São modos de ocupar o espaço e colocar-se em relação com suas diferentes dimensões, possibilitando novos eventos, novos encontros com a materialidade. Um movimentar-se pelo qual os bebês expressam a potência da descoberta de si. As paredes, o chão, os sons, a luz, as coisas, contracenam com os bebês ao dar-se visibilidade

a vivências no espaço difíceis de serem nomeadas, categorizadas e analisadas a partir dos referentes adultos.

Na terceira seção, podem-se notar os bebês e o uso funcional que eles fazem das coisas, transformando seus significados e atribuindo-lhes novas funções, que por vezes pouco dialogam com a forma, a fim de relacionar-se uns com os outros, com os adultos e produzir cultura. São momentos em que eles aderem aos conteúdos semióticos dos objetos ou que os recriam a fim de agir sobre o mundo, compartilhando sentidos entre si ou com as professoras ao fazerem usos funcionais idiossincráticos.

Na quarta seção, as brincadeiras dos bebês e o contínuo processo de criação e recriação de brinquedos são o escopo central da discussão. Os bebês confrontam-se com aspectos simbólicos e materiais e coreografam o brincar a partir do encontro com as coisas e com o outro, inter-relacionando elementos sincrônicos e diacrônicos. As brincadeiras criadas entre pares por meio da interação com as materialidades provocam reflexões sobre as culturas infantis, mais especificamente sobre a cultura dos bebês, e sobre a continuidade das brincadeiras.

As seções também são acompanhadas de um [material virtual](#)⁹⁰ que convida a uma imersão no mundo material vivido e experienciado pelos bebês. Não são somente as palavras que comunicam aos leitores e às leitoras os resultados da pesquisa, pois a leitura e a imersão nas imagens convidam a práticas diferentes das mobilizadas durante a leitura do texto. Este site apresenta o inventário da materialidade a fim de provocar pensamentos e sensações a partir do confronto com as imagens. Apresenta-se um panorama das matérias e um panorama das categorias pedagógicas, duas estratégias distintas de análise para pensarmos na distribuição das materialidades do CMEI Porto Seguro.

A leitura deste capítulo do trabalho implica, portanto, em um confronto imaginário com a materialidade que compõe o espaço da creche e, do mesmo modo, em um encontro real com as palavras, as imagens e o texto que se apresentam. Este trabalho está sendo lido de alguma forma, por sujeitos que interpretam, sentem, vivem o mundo a partir daquilo que foi construído sobre e com os seus corpos. Que a leitura seja encontro com os bebês e confronto com um modo de ver os processos educativos e deparar-se com o Outro a partir da perspectiva da diferença e da acolhida do inesperado, reconhecendo-se a materialidade enquanto dimensão co-constitutiva do humano.

⁹⁰ Todas as menções ao material virtual foram transformadas em hiperlinks para o site. Também é possível acessá-lo no seguinte endereço: <https://anajulr.wixsite.com/materialidades>.

4.1 PARTE I – UM LUGAR PARA OS BEBÊS

A cada dia, quando os bebês chegavam ao CMEI, eles deparavam-se com um espaço a sua espera. Encontravam os familiares armários, as colmeias onde eram organizados seus pertences pessoais, os livros e o tapete emborrachado que demarcava o local de encontro com o grupo e as professoras, pois era utilizado nos momentos da prática da chamada, em rodas de canto e contações de história e, frequentemente, para apresentar um novo brinquedo ou material. Além disso, sempre havia alguns móveis e brinquedos disponíveis e acessíveis para os bebês, apresentados sobre as mesas ou no tapete.

Isto se repetia diariamente e, do mesmo modo, a sala de referência foi organizada e planejada pelas professoras no início do ano a partir dos materiais disponíveis e com o acompanhamento da equipe pedagógica. Esse acervo material foi construído ao largo da história de 30 anos do CMEI Porto Seguro e ressignificado a partir do projeto educativo vigente e das escolhas que as profissionais cotidianamente realizam. A instituição foi construída no ano de 1989 para acolher às crianças pequenas na cidade de Curitiba e, desde então, segue sendo um espaço destinado a elas. O CMEI configura-se, deste modo, em um espaço pensado para as crianças a partir do conjunto de objetos que o compõe: um lugar para os bebês.

Há duas discussões que fundamentam o título desta seção: “*um lugar para os bebês*”. A primeira delas refere-se a forma como “(...) as infâncias passam a ser lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens nas diferentes sociedades.”(LOPES, 2013, p. 291). O termo lugar⁹¹, nesta primeira discussão, remete à definição das experiências às quais os sujeitos definidos socialmente enquanto bebês e, portanto, pertencentes à categoria geracional infância, terão acesso. Não diz respeito somente aos espaços formalmente previstos para serem ocupados e habitados pelas crianças, como suas próprias casas, espaços recreacionais e escolas, refere-se às experiências dos sujeitos de forma mais ampla e por isso compreende toda a cultura material destinada a elas e os discursos em circulação abarcando, mas não restringindo-se aos locais construídos a fim de serem ocupados pelas crianças.

Isto implica no reconhecimento de que as crianças, desde bebês, se constituem enquanto tal a partir dos mundos materiais e discursivos em que suas vidas estão ancoradas (SPYROU, 2019) e nos provocam a perguntar “quais arranjos materiais-semióticos, quando e porquê,

⁹¹ No capítulo dois, apresenta-se uma reflexão sobre os termos espaço, lugar, infância, criança e bebê em que se ancora a discussão sobre o lugar das crianças. Na distinção realizada agora, o termo lugar é problematizado a partir de sua relação com as questões de poder e identidade.

tornam certas perspectivas, vozes ou pontos de vista possíveis (ao invés de outras)?”⁹² (SPYROU, 2019, p.4). Ou seja, as materialidades destinadas às crianças comunicam sobre a construção social do bebê em nossa sociedade, enquanto categoria intrageracional, pois “se nós soubermos como lê-los, provisões públicas para as crianças oferecem narrativas sobre a sua sociedade, seus valores e concepções dominantes.” (MOSS; PETRIE, 2002, p.172, tradução nossa)⁹³.

Ou seja, este lugar construído para as crianças, manifesta-se nos espaços socialmente destinados a elas, o que nos remete a uma segunda discussão do *lugar para os bebês*: os espaços construídos para eles. Lugares formalmente previstos para atenderem aos bebês, como os seus quartos, as escolas e espaços de recreação, como já mencionado acima.

Também é necessário apontar outra sutil distinção que justifica o título da seção. O pesquisador Kim Rasmussen (2004), ao estudar a forma como as crianças conectam-se aos lugares, elabora duas compreensões distintas: o lugar para as crianças e o lugar das crianças. Por meio destas terminologias, refere-se ao “*lugar para as crianças*” para definir os espaços que foram formalmente pensados para elas e que comunicam as concepções dos adultos sobre as crianças e “*lugar das crianças*” como o espaço com o qual as crianças conectam-se fisicamente e no qual expressam modos de ocupá-lo que frequentemente parecem bagunçados, perigosos e caóticos do ponto de vista dos adultos. Peter Moss e Pat Petrie (2002) adereçam-se a essa mesma discussão ao diferenciarem o conceito de serviços das crianças – *children’s services* – e espaços das crianças – *children’s spaces*, construindo uma diferenciação semelhante da apresentada por Rasmussen (2004) a partir dos termos “para” e “das”.

Ambas as discussões remetem ao espaço planejado para receber os bebês e que se configura em objeto de análise desta seção. A realização do inventário de materiais do CMEI, juntamente com as entrevistas realizadas com a direção e as professoras, produziu dados que comunicam sobre o lugar para os bebês: sobre a construção social do bebê e sobre as características materiais da educação infantil enquanto serviço para as crianças. A reflexão sobre a materialidade também se aprofunda a partir da descrição da estrutura, mobiliário, materiais e brinquedos que constroem o espaço da creche. A historiadora Inés Dussel (2019) afirma que a especificidade da escola não está dada pelo edifício, mas é mais bem definida pelos objetos que ali se encontram.

⁹² No original: “Which material -semiotic arrangements, when and why, make certain perspectives, voices or standpoints possible (rather than others)?” (SPYROU, 2019, p.4)

⁹³ No original: “If we know how to read them, public provisions for children offer narratives about their society, its values and dominant understandings.” (MOSS; PETRIE, 2002, p. 172)

O *lugar para os bebês* remete, portanto, ao lugar simbólico e físico pensado pelos adultos para a acolhida das crianças. Neste sentido, quais são objetos presentes na creche e qual a experiência educativa que eles possibilitam? Quais objetos transformam o edifício em uma escola, garantem a especificidade do trabalho com bebês e crianças bem pequenas e possibilitam que o *lugar para as crianças* se transforme em *lugar das crianças*? A partir destas perguntas, apresentam-se e analisam-se a seguir a estrutura física da instituição, seu mobiliário, materiais e brinquedos.

4.1.1 ESTRUTURA FÍSICA E MOBILIÁRIO: REUTILIZAÇÕES CRIATIVAS

O que existe dentro de uma escola de educação infantil? De quantas salas ela é composta? Como são as paredes, pisos e janelas? De que cor, material e formato são os brinquedos que ali se encontram? O que indica que aquele espaço será habitado por bebês?

Diferente da escola de ensino fundamental e médio ou até mesmo das universidades, para as quais é possível rapidamente construir uma imagem de salas contendo carteiras, cadeiras e um quadro, quando não uma mesa de professora ou, antigamente, um pupitre – como ao que se refere Walter Benjamin (1987)⁹⁴ – a materialidade da educação infantil parece mais nebulosa e menos bem definida. É certo que ela tem sido objeto de pedagogias distintas ao largo do tempo, Froebel, Montessori e recentemente na abordagem de Reggio Emilia, os materiais aparecem com força e ganham destaque no desenho destas perspectivas pedagógicas. Contudo, e como observado no levantamento bibliográfico realizado⁹⁵, pouco se fala sobre a concretude desta experiência educativa e por vezes é difícil imaginar – construir imagens – da escola da infância.

O CMEI Porto Seguro foi construído em 1989, momento de maior expansão da rede⁹⁶. Elisangela Mantagute (2013), em sua pesquisa, identifica padrões diferentes de construção desse período, que representam as concepções de criança e educação que fundamentavam a organização da educação infantil em Curitiba⁹⁷. Segundo a autora, “o departamento responsável

⁹⁴ Tive acesso a este trabalho de Walter Benjamin por meio da produção de Inés Dussel (2019) que cita o pupitre de Benjamin para referir-se a outros modos de pensar sobre a materialidade na história.

⁹⁵ Este levantamento é objeto de discussão de uma das seções do segundo capítulo desta dissertação.

⁹⁶ Em 1980, havia sido iniciada “(...) uma discussão do processo de criação de uma rede municipal de creches, de maneira integrada entre IPPUC e Departamento de Desenvolvimento Social (...)” (PMC, 2016, p.15), que culminou na definição de critérios e parâmetros para a construção de creches.

⁹⁷ A tese de Elisangela Mantagute (2017) e o “Caderno 1 – Princípios e Fundamentos” (PMC, 2016) publicado pela prefeitura municipal de Curitiba, trazem alguns indicativos para se pensar nos padrões arquitetônicos das

pelo planejamento destas construções e elaboração de plantas era o IPPUC; no entanto, estas plantas e projetos de construção não foram catalogados.” (MANTAGUTE, 2013, p. 16).

No CMEI Porto Seguro, o muro de palitos coloridos, a fachada amarelada da instituição e um muro grafitado e colorido com o nome do CMEI e desenhos de animais marinhos indicam a chegada na instituição (Figura 8). Há um ponto de ônibus logo à frente, a faixa de pedestres e lombadas em ambos os sentidos da rua. A instituição localiza-se em uma esquina e é possível observar o movimento dos carros e as pessoas que circulam pela praça situada logo em frente. O ruído dos carros não é alto, mas ao longe é possível escutar o barulho gerado pelo tráfego de caminhões em uma rodovia nacional, pois o CMEI está próximo dela. O bairro em que se situa a instituição é a principal região industrial da cidade de Curitiba e há um fluxo grande de veículos, em especial de caminhões, pela rodovia.

Figura 8 – Fachada e Imagem Aérea do CMEI Porto Seguro



Fonte: A Autora (2020) e Mapa Cadastral da Prefeitura Municipal de Curitiba (2020)

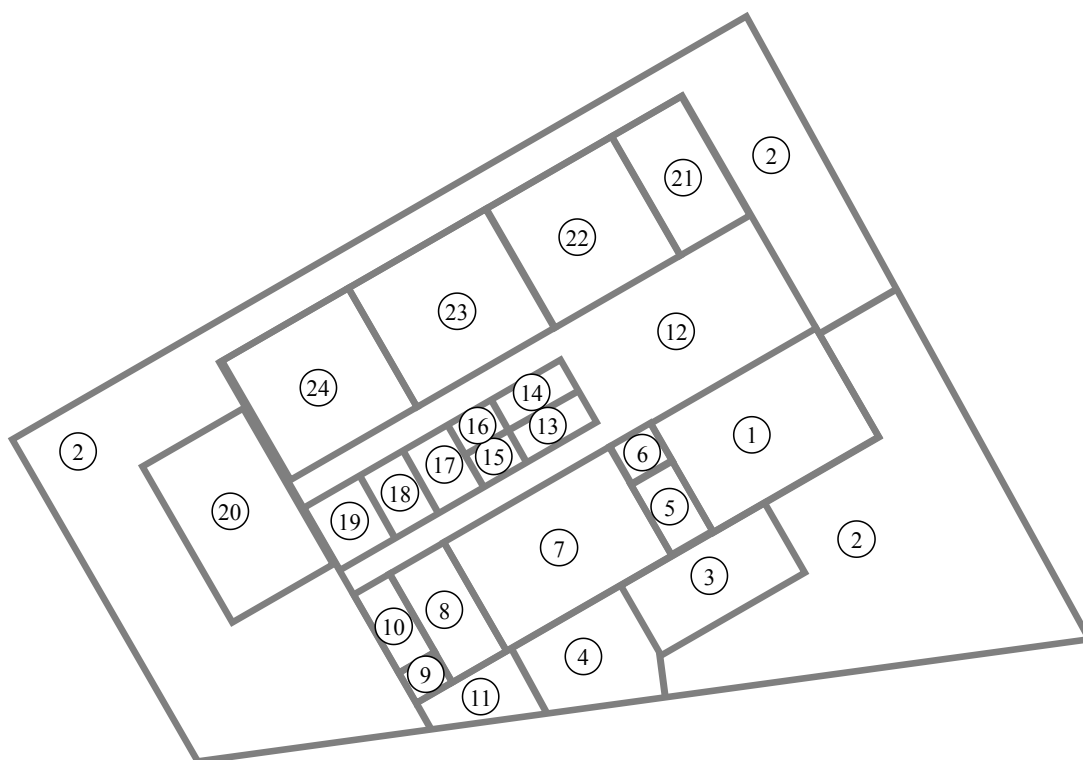
A entrada da instituição é protegida com um toldo e é possível acessá-la por uma escada ou rampa, pois o terreno está em um nível mais alto que a rua. Ao adentrar na instituição, é possível visualizar bem a sua estrutura física. Um refeitório largo e comprido aponta para dois corredores e diversas portas que levam aos diferentes espaços ocupados por adultos e crianças.

A instituição dispõe de uma área externa com gramado, árvores e caixa de areia. Esta área verde circunda o CMEI por três de suas laterais apresentando desníveis suaves e possibilitando a visualização de diferentes paisagens através dos muros de palito. Uma horta,

instituições de educação infantil do Município. No “Caderno I – Princípios e Fundamentos” (PMC, 2016) indica-se que entre os anos de 1970 e 1990, foram construídas 108 creches, configurando-se como o período de maior expansão da rede. Deste conjunto, 60 foram construídas durante o governo do prefeito Roberto Requião (1986-1988), sendo que 5 delas já haviam sido iniciadas no governo que o antecedeu (Maurício Fruet, 1983-1985) e 10 foram inaugurados no governo posterior (Jaime Lerner, 1989-1992).

com sinais de abandono, também compõe esse espaço externo. Além disso, ao todo, a estrutura física da instituição comporta 18 cômodos, os quais são apresentados na planta abaixo (Figura 9) juntamente com uma indicação da área externa:

Figura 9 – Planta do CMEI Porto Seguro



1 Sala do Berçário	9 Almozarifado	17 Banheiro Infantil 1
2 Área externa - verde	10 Lavanderia	18 Banheiro Infantil 2
3 Solário	11 Área de serviço	19 Copa
4 Horta	12 Refeitório	20 Área externa - Areia
5 Fraldário	13 Espaço de amamentação	21 Direção
6 Lactário	14 Sala de materiais	22 Sala do Maternal II
7 Sala de estudos/descanso	15 Vestiário	23 Sala do Maternal I
8 Cozinha	16 Banheiro Adulto	24 Sala Multifuncional

Fonte: A Autora (2020)

As salas do Berçário (1), Maternal I (23) e Maternal II (22), assim como a Sala de Estudos/ Descanso (7) e a Sala Multifuncional (24) têm o mesmo tamanho e foram construídas no projeto arquitetônico inicial como salas de referência para atender aos grupos de crianças de creche e pré-escola. Ou seja, o CMEI Porto Seguro foi inicialmente construído para atender a cinco turmas, operando no ano de 2019 com a oferta de três grupos devido às estratégias de reorganização da Secretaria Municipal de Educação (SME) quanto à oferta de vagas para a

educação infantil⁹⁸ e como efeito da falta de professoras no quadro da rede municipal⁹⁹. A Sala Multifuncional (24) localizava-se ao final de um dos corredores e podia ser ocupada pelas três turmas, além de ser utilizada como espaço de reuniões com as famílias e com a equipe docente.

A sala do Berçário dá acesso ao solário (3), assim como era a única sala ocupada por crianças que tinha um banheiro de acesso direto, o fraldário (5), e que tinha a comida preparada diretamente na instituição, o que acontecia no lactário (6). Devido a esses cômodos, a turma do berçário sempre ocupa essa sala, como relatado pelas professoras durante a entrevista. Todas as crianças da instituição também ocupam o espaço do refeitório (12), ainda que de modos diferentes, pois o Berçário utiliza este espaço somente quando da realização de propostas durante o primeiro semestre de 2019, passando a utilizá-lo para as refeições no segundo semestre do ano. Há dois banheiros infantis (17/18) disponíveis para as turmas do Maternal I e II.

As professoras e demais funcionários tinham acesso a uma sala onde havia armários para guardar os pertences pessoais, denominada aqui de vestiário (15)¹⁰⁰, além de contarem com uma copa (19) e um banheiro de adultos (16). Devido à vacância de uma das salas de referência, ela foi transformada em uma sala de descanso e estudo (7) para as professoras. A pedagoga também organizava seus materiais nesta sala, em uma escrivaninha em um dos cantos, logo em frente à porta de entrada.

A instituição também contava com dois espaços dedicados aos outros serviços fundamentais para a educação infantil em tempo integral: uma cozinha (8) e uma lavanderia (10). Dois espaços diferentes eram utilizados para organizar materiais e guardar bens da instituição, são eles a sala de materiais (14) e o almoxarifado (9). Além disso, as famílias das crianças tinham acesso à secretaria da instituição (21), um espaço que funcionava simultaneamente como sala da direção, e a um espaço dedicado à amamentação (13) denominado de “mama-nenê”¹⁰¹ devido a um projeto municipal de apoio ao aleitamento materno.

⁹⁸ Patrícia Sesiuk (2019), em sua dissertação, analisa a forma como as estratégias de reorganização do município para atender a demanda total de 4 a 5 anos interferiram no acesso à Creche Pública.

⁹⁹ A diretora me comunicou sobre a falta de professoras no quadro da rede municipal e sobre o impacto disto na oferta de turmas em conversas informais durante o primeiro semestre de 2019.

¹⁰⁰ No segundo dia em campo, a diretora me deu uma chave para um dos armários do vestiário. Me assegurou que eu poderia guardar o que desejasse ali e que me sentisse à vontade. O processo de entrada em campo foi, deste modo, marcado também pelo tornar-me parte daquele lugar: deixando vestígios concretos da minha presença e do trabalho de pesquisa que estava acontecendo.

¹⁰¹ No site da Prefeitura de Curitiba, é possível aceder a mais informações sobre este projeto, fruto de uma parceria da secretaria da saúde e da educação fundado em 2007: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-mama-nene/8212>.

É possível observar que as funções atribuídas aos diferentes cômodos atendem às demandas do projeto educativo, o qual está vinculado às atividades realizadas pelos três diferentes grupos de sujeitos que ocupam o espaço da escola: *a comunidade externa, a equipe profissional e as crianças*. Deste modo, estes espaços e a forma como eles são ocupados informam sobre diferentes necessidades educativas e demandas geradas pelos sujeitos, trazendo indicativos sobre como a organização do espaço configura-se como uma dimensão do próprio trabalho docente e, simultaneamente, sobre como o espaço condiciona e possibilita as ações dos sujeitos. Ou seja, a construção de um lugar para os bebês implica na produção simbólica dos espaços a partir da ação dos atores sociais.

Assim, os espaços comunicam sobre o trabalho educativo que se realiza com as crianças no âmbito da educação infantil e que deve implicar em uma reflexão ampliada acerca das ações realizadas de forma autônoma pelas crianças ao ocuparem o espaço da creche¹⁰², das tarefas realizadas pelas professoras e demais funcionários que trabalham nas instituições, assim como produzir uma reflexão sobre o papel exercido pelas famílias nos projetos educativos. Miguel Zabalza (1998) refere-se a esta questão como a dimensão funcional dos espaços, ou seja, aquelas vinculadas às necessidades educacionais a serem cumpridas.

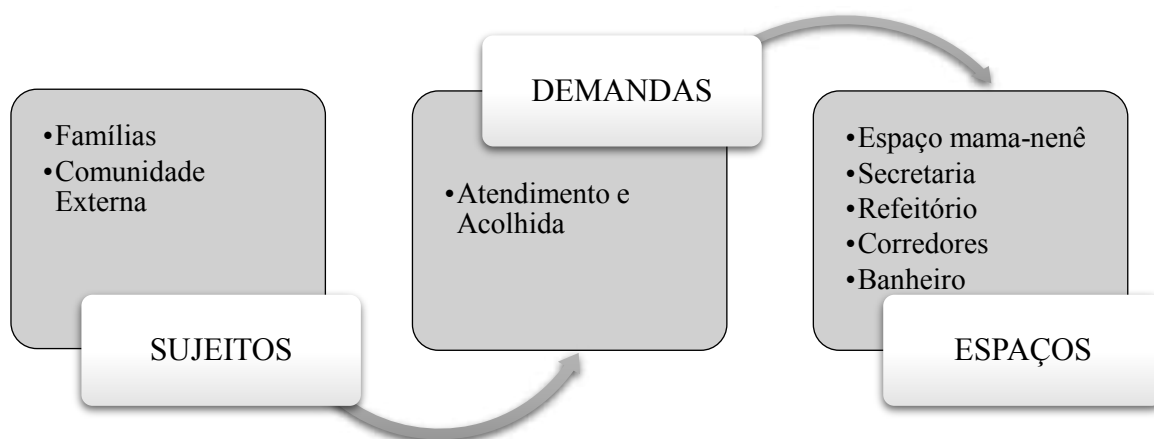
Observar as relações entre família e escola, assim como considerar as atividades realizadas por professoras e demais funcionários quando não estão diretamente com as crianças, implica em construir um olhar ampliado para os processos educativos, considerando-se uma pedagogia das relações e incluindo os pais e mães como participantes ativos da escola (CEPPI; ZINI, 2013). A menção e a atenção aos outros espaços de serviço, como cozinha e lavanderia, também implicam em um processo de não-hierarquização das atividades, uma “(...) manifestação física da democracia de funções, dignidade e sociabilidade.” (CEPPI; ZINI, 2013, P.45).

Abaixo apresenta-se um diagrama (Figura 10) em que são indicados os espaços ocupados pelas famílias e comunidade externa, assim como o tipo de demanda do projeto educativo que gerou este uso dos espaços. A partir do diagrama, observa-se que as famílias podem frequentar os espaços da secretaria, refeitório/ entrada, mama-nenê, corredores e banheiro.

¹⁰² As três seções seguintes ocupam-se de discutir e narrar as ações dos bebês ao ocuparem o espaço da creche. As ações realizadas por adultos e famílias não são objeto de estudo desta pesquisa, contudo a materialidade da creche (estrutura física, mobiliário, materiais, brinquedos) convoca a esta reflexão acerca da forma como o espaço condiciona e possibilita a ação dos sujeitos.

A secretaria conta com um conjunto de três cadeiras almofadadas onde as famílias podem sentar-se quando esperam para serem atendidas pela direção ou enquanto resolvem questões relativas à matrícula ou documentações, assim como quando se dirigem ao CMEI para indicar a necessidade de vaga. Contudo, o espaço é restrito e as famílias precisam aguardar do lado de fora do portão quando esperam pelas crianças no horário da saída, pois não há um espaço dentro da instituição onde seja possível aguardar as crianças.

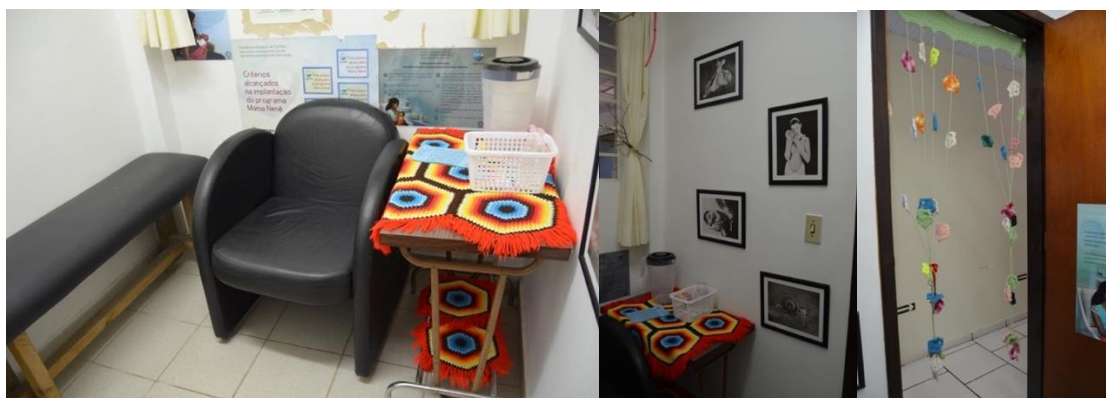
Figura 10 – Espaços, Famílias e Comunidade Externa



Fonte: A Autora (2020)

O espaço de amamentação (Figura 11), é pensado para o acolhimento das mães que amamentam e que dispõem de flexibilidade no trabalho para que possam continuar amamentando após o final da licença maternidade. Ele conta com objetos completamente distintos dos demais encontrados na instituição. Uma das orientações do projeto é de que este espaço garanta o acolhimento da mãe e do bebê e, para isso, ele foi organizado pela equipe gestora e pedagógica da instituição em um espaço reservado e decorado com fotografias, toalhas de crochê e uma cortina de fuxicos. É também um dos poucos espaços que conta com assentos almofadados, neste caso, uma poltrona e um banco comprido.

Figura 11 – Espaço de Amamentação



Fonte: A Autora (2020)

É válido observar como a necessidade de construção de um ambiente acolhedor implicou na seleção de mobiliários com materiais almofadados, pois são responsivos ao toque. São materiais flexíveis, maleáveis e mais aquecidos, pois sua temperatura rapidamente se altera a partir do contato com o corpo. Do mesmo modo, também foram escolhidas cadeiras almofadadas para compor o espaço da secretaria e acolher aos visitantes. Outras cadeiras almofadadas estão presentes nas mesas de trabalho com computadores, da secretaria e sala das professoras, assim como um banco almofadado na copa. Em contraposição, nenhum dos mobiliários em tamanho infantil é almofadado.

A presença dos tapetes de crochê e da cortina de fuxicos também remetem a objetos que guardam uma memória da ação humana, do tempo e da artesanaria que estão contidas neles, assim como trazem consigo uma representação de cuidado e afeto. Além disso, os objetos selecionados também comunicam que se espera que este espaço seja ocupado pelas mães na companhia de seus bebês, onde elas irão mediar a relação deles com os objetos que ali se encontram e construir junto a eles um lugar, marcadamente afetivo, da amamentação. Nesse sentido, é possível considerar que este também é um espaço pensado para os bebês e para a garantia do seu bem-estar e sua alimentação. Nota-se, também, que este é o único espaço da instituição que contém quadros de decoração, neste caso, com fotografias que remetem à maternagem.

A sala multiuso não traz quaisquer marcas de que será ocupada por famílias e visitantes, contudo quando da sua utilização, é feito um uso criativo dos bancos em tamanho infantil para que ocorram as reuniões com as famílias neste espaço. As famílias e visitantes também circulam pelo refeitório e corredores, ainda que o mobiliário comunique que ambos os locais não foram pensados para que os adultos permanecessem ali. Não há quaisquer mobílias em tamanho adulto, lugares para sentar-se ou aguardar as crianças. Contudo, tanto nos

corredores quanto no refeitório, é possível deparar-se com murais de avisos às famílias e ripas de madeira coloridas indicando espaços para expor documentações pedagógicas e produções das crianças.

O refeitório é o espaço pelo qual todos os sujeitos adentram na instituição e a presença dos murais, assim como de elementos que o tornam mais aconchegante, como cortinas e plantas, comunicam sobre a tentativa de ambientá-lo a fim de que ele se configure em um hall, uma área de entrada. Maria da Graça Souza Horn (2017) refere-se ao hall como um espaço que compõe as instituições de educação infantil e no qual crianças e famílias são acolhidas. Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2007) referem-se a este mesmo espaço como *a área de entrada*, apontando que ele constitui “(...) uma declaração pública, por parte da creche, de seus valores e prioridades.” (2007, p. 36).

Figura 12 – Refeitório/ Área de entrada e Estante de Materiais Não-Estruturados



Fonte: A Autora (2020)

Ao adentrar na instituição, é possível notar as toalhas sobre as mesas e os vasos de plantas, assim como observa-se ao fundo e de modo destacado uma estante em que são apresentados de forma categorizada alguns materiais não-estruturados¹⁰³ (Figura 12) que passaram a compor o acervo da instituição em 2017 a partir de uma iniciativa da direção do CMEI. O lugar de destaque construído para esses materiais comunica sobre a perspectiva adotada pela instituição em relação aos materiais e brinquedos ofertados às crianças. Do mesmo modo, provoca as professoras da instituição a se confrontem com esses materiais, pois é preciso vê-los e deparar-se com eles diariamente ao adentrar na escola. A diretora relata que no início:

¹⁰³ Uma discussão sobre o termo “materiais não-estruturados” e o seu uso em diferentes concepções pedagógicas será abordado adiante, partindo da reflexão de Simon Nicholson (1972) e sua teoria de *loose parts*.

(...) as professoras não passavam nem perto daquela prateleira. "Acho que se eu passar muito perto eu vou ter que usar", sabe?! E foi difícil, porque elas realmente não viam função naquilo, de que forma as crianças podiam brincar com aquilo, como que usava, como que montava aquilo... Ainda não atingiu a minha expectativa, mas hoje elas usam, as vezes de uma maneira meio indiscriminada, as vezes tipo só soltando pras crianças, mas elas tem mais acesso, elas gostam, elas veem uma função. (Entrevista com a Diretora, Dezembro de 2019)

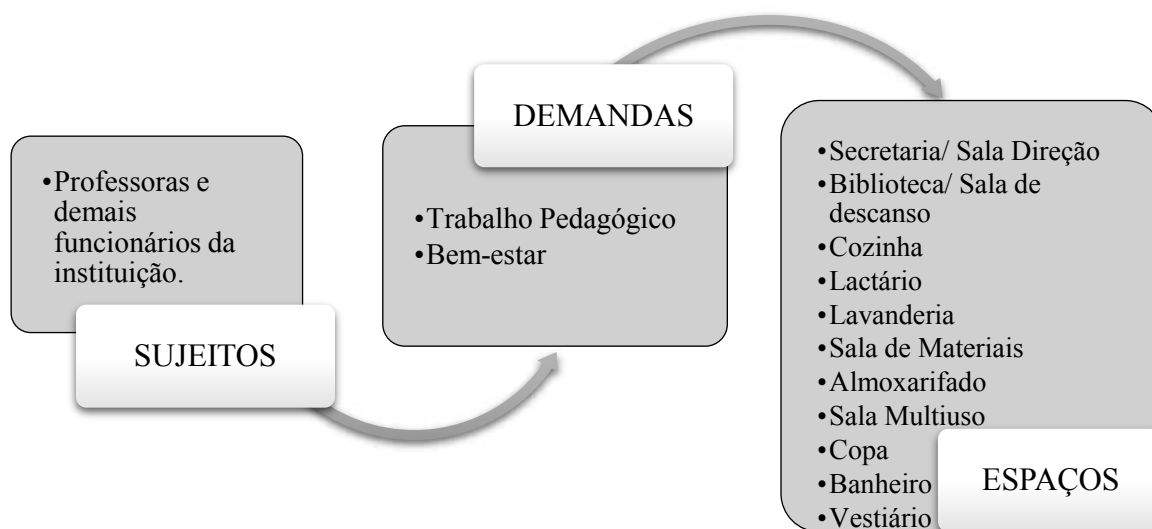
Assim como a presença destes materiais provoca reflexões sobre a atividade docente e sobre o modo como a entrada de novos elementos suscita processos reflexivos acerca do trabalho realizado, as ausências também comunicam sobre as representações de infância, criança e educação que movem a equipe docente na reestruturação e reutilização criativa do espaço. Neste sentido, a ausência de imagens estereotipadas e personagens de desenhos animados no espaço de entrada da instituição, assim como nas portas das salas, comunica sobre o projeto educativo, declara seus valores e prioridades. A imagem de infância colocada em destaque é a da potência e da criação devido ao local central onde são apresentados os materiais não-estruturados. A diretora, Luiza, destaca que ela realizou a aquisição destes materiais diante da inventividade infantil no uso dos materiais, esta é a imagem de infância que é declarada às famílias, comunidade externa e crianças ao adentrarem na instituição:

É, eu acho que justifica-se pedagogicamente assim, né?! Pensando que, aquela história de material não-estruturado, das possibilidades de criação das crianças, a possibilidade das crianças de imaginarem, criarem suas brincadeiras a partir de um brinquedo, de um material que não diz o que tem que ser feito. Um carrinho você brinca de carrinho, né?! Mas, madeirinhas, a criança pode inventar. Então, a ideia foi essa. (Entrevista com a Diretora, Dezembro de 2019)

Um último espaço que pode ser utilizado pelas famílias é o banheiro dos adultos. Em toda a instituição, para acolher às 11 professoras, diretora, coordenadora pedagógica, lactarista, secretário e equipes da cozinha e limpeza (4 funcionárias), havia um banheiro. Este mesmo banheiro pode ser utilizado por visitantes e famílias quando estiverem na instituição.

Ele é um espaço que também é mencionado no diagrama abaixo (Figura 13), em que se aponta alguns espaços necessários para acolher às ações das professoras e demais funcionários. Há dois grupos distintos de demandas neste diagrama, a primeira refere-se às atividades de planejamento, avaliação, gestão da educação, formação continuada, assim como de cuidados com alimentação e higiene, ou seja, trabalho pedagógico; já a segunda são os espaços pensados para serem ocupados pelos adultos e garantirem o seu bem-estar.

Figura 13 – Espaços, Professoras e Funcionários



Fonte: A Autora (2020)

A indissociabilidade do cuidar e do educar aparece como elemento central na construção de projetos educativos para crianças pequenas. Por isso, os espaços da cozinha e lactário ganham centralidade no planejamento dos espaços e são indispensáveis para garantir a saúde e a alimentação corretas, além de providenciarem alternativas para o armazenamento de leite materno. Ainda que os profissionais da cozinha ou da limpeza não atuem diretamente com as crianças, o serviço que eles realizam é fundamental para garantir o atendimento e a educação das crianças¹⁰⁴.

Desse modo, independente dos serviços educativos serem ofertados em períodos parciais ou em jornadas de tempo integral, acolher as crianças pequenas implica em oferecer condições adequadas de sono e de alimentação. As equipes que trabalham na cozinha, o que no município de Curitiba ocorre de forma terceirizada, demandam espaços adequados e bem higienizados onde possa ocorrer o preparo dos alimentos.

A lavanderia e áreas de serviço também precisam ser consideradas nos projetos arquitetônicos, pois o cuidado com lençóis, cobertores, toalhas e a manutenção do espaço dependem da ação contínua das equipes que garantem as boas condições da estrutura. As

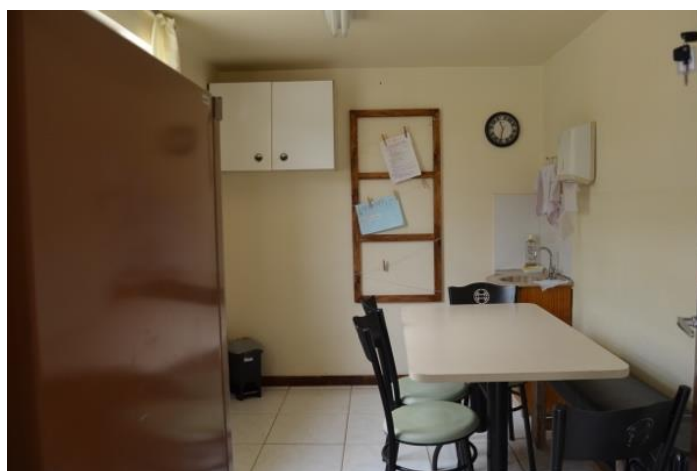
¹⁰⁴ Em específico na turma do berçário, a lactarista ajudava diariamente a alimentar as crianças. As professoras relatam que no segundo semestre de 2019 elas escolheram uma foto deste momento de alimentação para ambientar o espaço das refeições, a fim de valorizar o vínculo construído entre os bebês e a lactarista.

equipes de limpeza dão suporte e apoio para que as demais atividades previstas no projeto educacional possam ocorrer de forma adequada e garantir o direito de proteção das crianças, ao zelar-se por sua segurança.

A copa, o banheiro e o vestiário (Figura 14) são três espaços pequenos no CMEI Porto Seguro e que garantem o bem-estar da equipe. A jornada das professoras de educação infantil¹⁰⁵ é extensa e o reconhecimento do trabalho profissional que se realiza junto aos bebês, que envolve esforço físico e disponibilidade corporal, implica no acolhimento dos sujeitos e na garantia de espaços onde eles possam descansar, alimentar-se e preparar-se para viver a jornada com as crianças.

Considerando-se que o trabalho educativo é eminentemente relacional, o bem-estar dos funcionários implica diretamente nas relações que serão construídas com os bebês. Neste sentido, outras duas dimensões do espaço apontadas por Zabalza (1998) também atuam diretamente: a estética – espaços acolhedores, belos e proporcionais – e a ambiental – frio, calor, ruído, luminosidade.

Figura 14 – Copa



Fonte: A Autora (2020)

Em relação ao bem-estar, a equipe gestora e pedagógica da instituição promoveu uma reorganização de uma antiga sala de referência. A vacância deste espaço oportunizou a sua reutilização enquanto um espaço para estudo e trabalho da equipe, além de local de descanso (Figura 15). Colchonetes sobressalentes foram encapados com tecidos e transformados em quatro grandes pufes onde os adultos podem descansar ou até mesmo cochilar no momento do intervalo. A copa, onde cabem sentadas somente 6 pessoas confortavelmente, não tem o tamanho suficiente para acolher aos adultos em seus momentos de descanso.

¹⁰⁵ Em Curitiba, a carreira de professora da educação infantil é estabelecida por um concurso de 40h semanais.

Figura 15 – Sala dos Professores: Estudo e Descanso



Fonte: A Autora (2020)

Apesar deste espaço não estar inicialmente previsto no projeto da instituição, a atenção à organização do projeto educativo implicou na reconfiguração desta antiga sala a fim de promover o bem-estar da equipe e garantir que exista um local onde os adultos possam permanecer em seus momentos de intervalo. Além disso, possibilitou a organização de um espaço de estudo e trabalho durante a hora permanência¹⁰⁶. O uso criativo dos colchonetes e da sala sobressalente também comunicam sobre o desejo por parte da equipe profissional de espaços onde os adultos sintam-se bem, rodeados por outros elementos estéticos, como vasos de plantas, com materiais responsivos e em tamanho adequado.

Este espaço também era ocupado pela pedagoga em suas manhãs de trabalho, sendo deste modo utilizado para demandas diversas decorrentes do trabalho pedagógico e do processo de formação continuada da equipe docente. A diretora, por sua vez, tinha uma mesa na sala da secretaria, dividindo este espaço com o secretário.

A profissionalização da docência no âmbito da educação infantil implica no reconhecimento das demais tarefas envolvidas no projeto educacional e que não se realizam diretamente com as crianças. A estrutura da instituição precisa possibilitar e comunicar que se dá relevância a essas tarefas do trabalho docente, ou seja, processos continuados de formação, planejamento e avaliação. Os momentos de diálogo e confrontos possibilitados pelo uso compartilhado de uma sala de estudos, ganham notoriedade diante da existência deste espaço.

¹⁰⁶ Durante o primeiro semestre de 2019, o quadro de professoras permitiu que a permanência ocorresse de forma adequada, garantindo que semanalmente as professoras dispusessem de um dia de trabalho sem a presença das crianças.

A existência de um espaço dedicado ao trabalho coletivo, assim como a área de entrada, é uma declaração dos valores e da especificidade do trabalho educativo na educação infantil.

As professoras também têm acesso ao almoxarifado, onde são guardados os materiais consumíveis como papéis, lápis e tinta; à sala de materiais (Figura 16) onde ficam guardados alguns colchonetes sobressalentes, um computador e uma televisão antiga que compõe parte dos bens do CMEI e da qual eles não podem se desfazer; e à sala multiuso, onde ficam organizados os brinquedos disponíveis e, portanto, na qual elas apenas circulam para buscar outros materiais, permanecendo ali somente quando na companhia das crianças.

Observa-se na sala multiuso que algumas caixas organizadoras de brinquedos foram etiquetadas com o nome do material e com sugestões de contextos diferentes que podem ser construídos e elaborados pelas professoras para que as crianças brinquem e explorem. A mobília deste espaço, como já ressaltado previamente, é toda em tamanho infantil, apesar de ser também utilizado por professoras e famílias em reuniões e encontros.

Figura 16 – Sala de Materiais e Brinquedos da Sala Multiuso



Fonte: A Autora (2020)

É certo que as mobílias em tamanho infantil comunicam sobre a intencionalidade destes espaços, de serem ocupados pelas crianças, e que este é um requisito para a organização dos espaços na educação infantil, mas é inegável que as professoras estarão continuamente presentes e irão compartilhar o uso dos objetos e mobiliário. Ainda assim, mobílias para os adultos estão ausentes nestes espaços. Não há cadeiras confortáveis nas quais os adultos possam permanecer durante a jornada de trabalho ou outros equipamentos que confirmem conforto ergonômico para as professoras.

Durante o decorrer da pesquisa de campo, observei a frequência com que as professoras buscavam almofadas para usar como apoio no momento de sentar-se no chão com as crianças. Em documento produzido pelo governo espanhol para orientar a construção de creches (SANCHO; MEUNIER; CARREÑO, 2011), recomenda-se a compra de cadeiras em

tamanhos específicos para garantir a boa postura do adulto no momento em que alimentam as crianças, uma cadeira com apoio adequado para a coluna, e para quando estão acompanhando suas brincadeiras, uma cadeira com rodinhas. Além disso, preveem a compra de poltronas onde os bebês possam ser alimentados e escadas para acesso aos trocadores, as quais favorecem o exercício da autonomia por parte dos bebês e asseguram que as professoras não ergam muito peso.

Figura 17 – Sugestão de Mobiliário em Tamanho Adulto



Fonte: SANCHO; MEUNIER; CARREÑO, 2011

Nos documentos nacionais que regulam a oferta da Educação Infantil é possível notar que não há uma descrição minuciosa de móveis para a creche ou pré-escola e não é feita menção às questões ergonômicas relacionadas ao trabalho docente. A Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) tem uma norma que regula a produção de cadeiras escolares, determinando as suas dimensões de acordo com o público (NBR 14006/ 2008). Do mesmo modo, possui uma normativa que orienta a dimensão de carteiras, incluindo nesse quadro as crianças de 0 a 6 anos. A prescrição do tamanho adequado de carteiras para bebês de um ano revela uma discrepância entre a imagem de criança comunicada por meio das orientações legais para a Educação Infantil e as normas de móveis escolares, produzidas a partir de referentes que não dialogam com a imagem de infância defendida nos documentos nacionais.

No documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (MEC, 2009a), menciona-se a necessidade de um espaço de privacidade, estudo e encontro para os profissionais de educação. Do mesmo modo, no documento de avaliação “Indicadores para a qualidade na Educação Infantil” (MEC, 2009b) há um indicador que faz referência à existência desse espaço e a necessidade de que ele seja ambientado com mobiliário adequado.

Neste mesmo documento, é feita referência à necessidade de banheiros exclusivos e a altura adequada da bancada destinada para a troca de fraldas. Contudo, seguem ausentes orientações específicas quanto ao mobiliário de outros espaços da creche, como as salas de referência e a sala multiuso, ou a questões ergonômicas e de saúde do trabalho. A única menção

a questões ergonômicas na educação infantil é feita no documento “Contribuições para a Política Nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”(MEC, 2015) fruto do Projeto “Formação da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto” em que se realizou um estudo a partir da experiência italiana.

A fim de olharmos com mais atenção para estes espaços compartilhados por adultos e crianças, apresenta-se no diagrama abaixo os locais ocupados diariamente pelas crianças, assim como pelas professoras, os quais estão em relação com o cotidiano educativo e com as demandas específicas do território. Na organização da jornada das crianças, é necessário promover o uso dos espaços a partir da premissa da indissociabilidade do cuidar e educar e das orientações dadas pelas diretrizes nacionais para a educação infantil.

Figura 18 – Espaços e o Cotidiano das Crianças



Fonte: A Autora (2020)

Desse modo, as demandas apresentadas no diagrama fazem referência à intencionalidade pedagógica, o pensamento adulto, que organiza os espaços e seleciona os materiais a partir de um projeto educativo específico, além dos interesses das crianças e da valorização de diferentes linguagens. A especificidade do projeto educativo em vigor em cada instituição também implica em novos processos de clivagem no uso dos espaços e na seleção de materiais. As diferenças territoriais, por exemplo, irão implicar na valorização de linguagens e vivências distintas.

Considera-se, desse modo, que os projetos educativos devem contemplar os princípios éticos, políticos e estéticos e os eixos norteadores de interações e brincadeiras (DCNEI, 2010), promovendo-se a contínua inter-relação entre as linguagens e um contexto de aprendizagem

que garanta seus direitos de aprendizagem. A perspectiva adotada na legislação nacional também aponta para a imagem de criança competente e para a construção de pedagogias participativas.

É importante ressaltar que os espaços ocupados pelas crianças durante a sua jornada, como as salas de referência, refeitório e área externa, ao serem observados sem a presença delas e sem documentações pedagógicas afixadas nas paredes comunicam apenas sobre a intencionalidade pedagógica, característica da ação dos adultos que atuam na educação infantil, e não sobre as criações das crianças no espaço. A seleção dos materiais, o uso criativo do mobiliário e dos espaços disponíveis, como já discutido acima, vinculam-se às concepções de criança, infância e educação que sustentam o projeto político pedagógico.

A cor é um elemento que chama atenção nos espaços ocupados pelas crianças. Nos locais que elas utilizam, tanto na área interna quanto externa, observa-se uma quantidade maior de cores, mobílias em tamanho infantil e a oferta de materiais e brinquedos. Além disso, todas as antigas salas de referência têm uma parede colorida, o que não acontece nos outros espaços, como a copa, secretaria, cozinha, sala de materiais e lavanderia.

Esses espaços irão transformar-se no decorrer do dia em locais que também comunicam sobre as necessidades, anseios e interesses das crianças. A compreensão da creche enquanto um espaço de vida e a relevância do cuidado ético nos processos de formação humana implicam no reconhecimento da necessidade de garantia do bem-estar das crianças, desde bebês, e de um estudo aprofundado sobre o que isso significa a partir da perspectiva delas¹⁰⁷. As vivências das crianças, desde bebês, e seus modos de construir o espaço, transformá-lo em lugar e encontrar-se com as coisas também revelam outros interesses que, por vezes, não são viabilizados nos projetos arquitetônicos ou educacionais e que serão discutidos nas seções posteriores do trabalho¹⁰⁸.

No espaço interno, o refeitório é utilizado quando da realização de propostas, em festividades celebradas pelos grupos, como a festa junina ocorrida no mês de junho, e durante as refeições diárias para os grupos do Maternal I e II. Os corredores também são espaços ocupados pelas crianças diariamente em seus deslocamentos do banheiro à sala, à sala

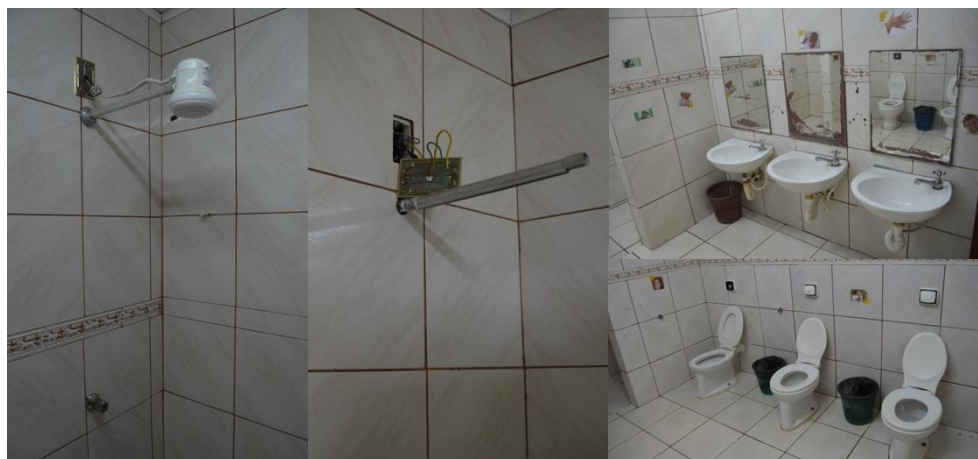
¹⁰⁷ Como, por exemplo, os estudos de Monica Seland, Ellen Hansen Beate Sandseter e Ase Bratterud (2015) sobre a experiência intersubjetiva de bem-estar de crianças de 1 a 3 anos e da pesquisa de Monica Seland, Ellen Hansen Beate Sandseter (2016) com crianças de 4 a 6 anos.

¹⁰⁸ Destaca-se que a observação dos bebês e a construção de uma relação com eles também provoca outros questionamentos sobre seus interesses e a sua demanda por bem-estar no espaço da creche que fogem do escopo dessa pesquisa e que também podem ter impacto no processo de seleção de mobiliário, materiais e no desenho do projeto arquitetônico. São questões referentes a relação construída pelos bebês, por exemplo, com materiais de uso grafo-plástico, assim como estudos sobre sono ou cuidados de higiene pessoal, dentre outras questões.

multifuncional e a área externa. Nota-se que os murais construídos para a exposição das produções das crianças e documentações pedagógicas estão situados no campo de visão das crianças, possibilitando as interações e brincadeiras das crianças a partir dos materiais expostos.

A partir do corredor da direita também é possível acessar os banheiros do Maternal I e II, ambos contando com três sanitários e pias infantis, assim como com espelhos, os quais encontram-se danificados devido à ação do tempo. Em um dos banheiros também há um chuveiro, contudo existe estrutura hidráulica e de energia para a instalação de outros três (Figura 19). Nas paredes do banheiro, imagens diversas provenientes da internet mostram crianças lavando às mãos ou limpando o nariz. Algumas destas imagens mostram crianças negras, contudo a maioria é de crianças brancas.

Figura 19 – Banheiros Infantis



Fonte: A Autora (2020)

As três salas de referência têm o mesmo tamanho e uma estrutura semelhante e espelhada devido ao projeto arquitetônico. Todas as salas têm janelas em ambos os lados, garantindo uma boa circulação de ar, mas pouca visibilidade para crianças e adultos. Ao olhar por elas a partir da perspectiva dos bebês é possível ver o forro do refeitório ou o céu. Como adultos, era possível observar o refeitório, o céu e a copa das árvores. Para acesso às salas, havia uma porta de madeira e, junto a ela, um “portãozinho” de metal. Em algumas situações, as professoras abriam a porta e fechavam o portãozinho, o que permitia uma maior circulação de ar e a comunicação com as pessoas presentes no refeitório e, ao mesmo tempo, impedia a saída das crianças e abria uma “janela” por onde ela podiam observar o que acontecia do lado de fora da sala.

Em cada uma das salas de referência era possível encontrar mobílias semelhantes: um ou dois armários fechados, um tapete emborrachado, uma estante alta, mesas e cadeiras baixas – ainda que altas para os bebês, que sempre balançavam os pés – e colmeias (mochileiros) para organizar os pertences individuais das crianças. Além disso, cada uma contava com um ventilador, um filtro de água, uma prateleira pequena alta onde as professoras mantinham o álcool em gel, uma lixeira e um suporte para papel higiênico ou papel toalha (apoiado sobre o balcão do mochileiro ou fixo na parede). Estas mobílias tinham o mesmo padrão da observada nos espaços ocupados somente, ou prioritariamente, pelos adultos: móveis com estruturas de metal, de fórmica bege ou madeira branca. Somente em uma das salas do maternal, assim como na sala multiuso, havia um conjunto de mesa e cadeiras de madeira coloridas com pintura e aspecto desgastado. A diretora relatou que no início de sua gestão (2017) ela solicitou via ofício novas mesas e cadeiras para as salas de referência, as quais foram entregues pela prefeitura, motivo pelo qual elas aparentam ser novas e não têm marcas de desgaste devido ao uso.

A sala do berçário era a única sala de referência com acesso direto ao espaço externo, uma porta com “portãozinho” permitia o acesso ao solário (Figura 20) e, a partir dele, ao quintal anterior da instituição¹⁰⁹. Outro portãozinho localizado na extremidade direita também dava acesso à antiga horta, que não estava sendo utilizada, e a um corredor de serviço que levava ao quintal posterior. O solário tem um muro alto que impede o acesso das crianças e reduz o seu campo de visão, uma das paredes é recoberta por azulejos para pintura e diariamente as professoras colocavam um equipamento com escorregador plástico neste espaço. Os bebês e suas professoras eram os únicos com acesso a esse espaço e que era vivenciado de modos diferentes.

¹⁰⁹ No final de 2019, os espaços estavam sendo reconfigurados para acolher as novas turmas e foram feitas algumas mudanças de salas. Devido a organização das turmas, elas optaram por mudar as turmas de sala e ambientar novas salas como biblioteca e sala multiuso. A presença de uma porta para acesso ao fraldário, por exemplo, motivou a troca do Maternal I para o cômodo onde encontrava-se o espaço de convivência e estudo das professoras.

Figura 20 – Solário



Fonte: A Autora (2020)

Em alguns momentos, a turma permanecia toda no solário e as professoras disponibilizavam alguns materiais, frequentemente os mesmos disponíveis em sala. Em outros, traziam elementos distintos, como gangorras de plástico, carretéis e bolas. Outra possibilidade era a abertura do portão de acesso ao solário e a ampliação do espaço disponível para a circulação dos bebês. Ou seja, a porta era aberta, as professoras se dividiam nos dois espaços e os bebês podiam escolher o espaço no qual gostariam de permanecer.

Vale a pena chamar a atenção para o fato de que o trabalho com bebês requer simultaneamente a garantia de espaços que eles possam ocupar com segurança e onde possam exercer sua autonomia e a possibilidade deles se encontrarem com crianças de diferentes idades. O solário possibilita este uso seguro de uma área externa e ensolarada, mas, ao mesmo tempo, limita a possibilidade de encontro dos bebês com as outras crianças e com os elementos da natureza. A proteção das crianças não pode ser uma prerrogativa para impedir a sua participação em outros processos da escola e impedir o acesso dos bebês à natureza. Neste sentido, o solário deve ser um espaço de contínua reflexão por parte das equipes pedagógicas, que precisam refletir acerca do modo como ele é utilizado.

A sala do berçário também dava acesso direto ao fraldário. Ela era a única com acesso ao fraldário (Figura 21), que era composto por dois balcões para trocas, duas banheiras, dois chuveiros, duas privadas infantis (uma sem tampa e sem assento), uma bancada com duas pias infantis e três armários onde ficavam organizados os materiais de higiene para os bebês, roupas extras, lençóis, babadores, cobertores e toalhas. Também havia suportes para papel toalha, sabonete líquidos, saboneteiras, lixeiras identificadas para separação dos resíduos e espelhos em frente a pia e nos balcões de troca e banho.

Figura 21 – Fraldário



Fonte: A Autora (2020)

Os bebês tinham acesso ao fraldário nos momentos de troca e quando, ocasionalmente, precisavam tomar banho. Nestas situações, eles frequentemente eram levados no colo e aguardavam para serem pegos nos braços das professoras em frente ao portãozinho de acesso. Apesar de não caminharem ou circularem pelo espaço sem o acompanhamento individualizado e próximo das professoras, eles observavam esse espaço diariamente. A porta ficava aberta e eles podiam olhar para dentro, ou seja, visualmente, o espaço se ampliava. Além disso, sempre se dirigiam a ele quando as professoras os convidavam. Os momentos nos quais lavavam as mãos tampouco eram frequentes, ocorrendo somente após brincarem na areia ou na terra.

A Sala Multiuso foi organizada pela diretora e pedagoga em microambientes diversos que poderiam ser utilizados por todas as crianças da instituição e funcionava também, como já dito acima, como um espaço onde ficavam organizados os brinquedos não utilizados nas salas de referência. As imagens abaixo apresentam a primeira configuração do ano de 2019, pois ela foi alterada algumas vezes no decorrer do ano.

Nesse primeiro momento, o espaço era composto por cinco microambientes: expressão grafoplástica e exploração de materiais naturais na mesa de luz, fantasias, jogos, escritório e leitura. Dentre os espaços previstos por Horn (2017), também há indicação deste ambiente polivalente, desta sala multiuso, para a qual ela sugere o uso de materiais e brinquedos não disponibilizados em outras partes da instituição, a apresentação deles de forma convidativa e a mudança de sua configuração a partir da observação atenta das necessidades e interesses das crianças.

Figura 22 – Sala Multifuncional e seus Microambientes



Fonte: A Autora (2020)

Durante o primeiro semestre de 2019, os bebês não vivenciaram o espaço da sala multiuso organizado em microambientes. Contudo, durante uma semana, esta sala foi ocupada pela turma do berçário durante uma reforma do forro do lactário. Para isso, ela foi esvaziada e as professoras escolheram alguns elementos para levar até lá. Também foram mantidos os armários, mesas e cadeiras próprios deste cômodo.

Além dos espaços internos ocupados pelas crianças (refeitório, corredores, banheiros, sala multiuso e salas de referência) elas também têm a possibilidade de ocupar a área externa. O espaço externo da instituição conta com árvores no jardim da frente e no pátio de trás, assim como uma área verde gramada, caixa de areia, terra e um pátio de cimento. Brinquedos grandes de convite ao movimento – de madeira – estão disponíveis nos dois espaços, um escorregador, balanços e um trepa-trepa de pneus na parte da frente e um brinquedo com escada, escorregador e túnel no espaço de areia. O mesmo muro colorido de palitos circunda toda a extensão do CMEI.

Duas intervenções distintas também foram realizadas nas paredes da área externa, uma região pintada com tinta de quadro em um corredor externo e uma parede de azulejos. Os pneus coloridos que constroem uma espécie de escada no morro, que aparecem ao fundo na imagem

da direita, também indicam um uso criativo dos espaços, na valorização do desnível do terreno e do gramado onde as crianças brincam¹¹⁰.

Figura 23 – Área Externa do CMEI Porto Seguro



Fonte: A Autora (2020)

O uso dos espaços e do mobiliário realizado no CMEI Porto Seguro torna visível a intencionalidade pedagógica e a relação entre a funcionalidade dos espaços e o desenvolvimento do projeto educativo. A equipe pedagógica da instituição buscou construir espaços onde as crianças pudessem se encontrar, declarou a imagem da criança potente ao introduzir os materiais não-estruturados e criou uma sala de estudos para as professoras. Ou seja, a reutilização criativa do espaço do refeitório e das salas vacantes comunica sobre o desejo de construir uma escola onde os sujeitos possam se encontrar e sentir-se bem.

Ao observar-se o esforço da equipe em ressignificar os ambientes da instituição também é possível notar que a estrutura física do CMEI Porto Seguro, datada de 1989, não abrangia alguns dos espaços a que hoje se faz referência nos novos edifícios construídos a fim de acolher a educação infantil e comunica sobre a imagem de criança e educação em vigor no período. Ou seja, há uma intencionalidade pedagógica que se expressa a priori por meio do projeto arquitetônico, da escolha do terreno e da área verde disponível, da localização no território e do acervo inicial de móveis, brinquedos e materiais. Ela se altera a partir da ação da equipe pedagógica, contudo, há limites para essa renovação dos espaços e é necessário que direção, pedagoga e professoras enfrentem cotidianamente as constrições dadas pelo projeto arquitetônico.

¹¹⁰ Outros materiais e brinquedos são trazidos para este espaço quando as crianças passam a ocupá-lo, como os materiais de manipulação da areia, pás, formas e baldes, ou materiais de convite ao movimento, como bolas e bambolês.

O reconhecimento da relação entre estrutura física e intencionalidade pedagógica remete aos limites na ação local para a remodelação da estrutura física e a adequação dos espaços e mobiliários para o atendimento das crianças pequenas. As marcas da cultura educacional – material-simbólica – que orientaram a construção do edifício constroem o projeto educativo em vigor. Além disso, observam-se indícios de um descompasso entre a oferta de mobiliários e a imagem de criança defendida no projeto educativo do CMEI e na própria rede municipal de ensino. As mesas e cadeiras altas, por exemplo, apesar de terem sido recebidas da prefeitura, são inadequadas para o trabalho com os bebês.

Este embate convoca as reflexões acerca dos objetos presentes na escola e da imagem de bebê que se torna visível por meio de uma análise dos elementos materiais e da estrutura física. Além disso, aponta para os limites da ação local na recriação dos espaços e na atualização do acervo de brinquedos e materiais. A construção do espaço da creche enquanto um *lugar para os bebês* também se dá diante da confluência de processos mais amplos, como questões relacionadas ao financiamento da educação. Portanto, apresentam-se a seguir algumas discussões referentes aos processos de aquisição de materiais e manutenção da estrutura física para depois procedermos com a apresentação e análise do acervo material da creche.

4.1.2 PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE MATERIAIS E MANUTENÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA

Estante de materiais não-estruturados, puffes feitos de colchonetes sobressalentes, cortina de fuxicos, sala multiuso... essas são algumas das marcas do CMEI Porto Seguro que revelam a ação de professoras e gestoras diante da tarefa de ambientar o espaço da escola a fim de construir um projeto educativo que se torne visível por meio da organização dos espaços. A autonomia da escola, acompanhada de um projeto educacional condizente com as orientações legais para a educação infantil, dá base para esses usos criativos e para a reconfiguração dos espaços. Contudo, isto não pode significar o isolamento da instituição no enfrentamento dos desafios de renovação do acervo, manutenção e atualização da estrutura física.

O exemplo do solário é propício para iniciarmos essa discussão, pois é um elemento frequente nos projetos arquitetônicos para a creche, especialmente para as turmas do berçário, e revela mudanças de concepções que ocorreram ao longo do tempo. O solário do CMEI Porto Seguro, como já apresentado previamente, é construído com paredes altas recobertas por uma antiga pintura amarela desgastada pelo tempo.

Em contraposição, os novos CMEIs da cidade de Curitiba preveem nos solários o uso de grades ao invés de muros, mudança que já havia sido solicitada pela direção da instituição em ofício, mas que ainda não havia sido liberada e com a qual ela não pode arcar com os custos. Além dos novos padrões da prefeitura de Curitiba terem muros vazados nos solários, eles também contam com outros elementos arquitetônicos em consonância com os dispositivos legais e documentos publicados pelo MEC¹¹¹ que orientam a organização da educação infantil, como hall de entrada, janelas baixas que permitem que as crianças olhem para fora e uma sala de estudos para as professoras.

Daniele Vieira (2016) ao discutir a questão de planejamento dos espaços e ação docente também apresenta algumas reflexões sobre o uso dos solários. O padrão arquitetônico das instituições construídas a partir deste programa federal contrasta com o solário do CMEI Porto Seguro. Nas plantas destas instituições, o muro do solário é construído com cobogós¹¹² e há três elementos arquitetônicos aéreos que produzem sombra, criando um jogo de luz. Estes materiais permitem mais trocas entre o ambiente externo e interno, constroem um conceito de transparência, produzem sombras e rastros de luz, apresentando-se como um elemento estrutural que pode ser explorado pelas crianças e que complexifica, texturiza o espaço.

Contudo, mudanças como essas no solário ou trocas de janelas não podem ser realizadas no âmbito local da instituição e tampouco podem ser custeadas por ela. O CMEI Porto Seguro procura realizar o melhor uso possível da estrutura disponível e enfrentar o desafio de custear a manutenção dos elementos presentes, pois não tem capacidade de arcar com reformas ou atualizações do projeto. Além disso, a instituição precisa arcar com os custos de manutenção e conservação da estrutura física – o corte da grama, pinturas, pequenas reformas – e é responsável por realizar a compra de materiais de limpeza, almoxarifado, brinquedos, livros, mobiliário e demais materiais necessários. Estas compras devem ser custeadas com o recurso proveniente da prefeitura, por meio do Programa Fundo Rotativo (PRF)¹¹³ e com o valor

¹¹¹ Em 2006, publica-se o documento nacional Parâmetros de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC/SEB, 2006) que, dentre outras recomendações, sugere que haja variedade de materiais na construção a fim de transformar o próprio edifício em um elemento possível para as investigações e explorações das crianças.

¹¹² O cobogó é um elemento característico da arquitetura brasileira definido como: “Peça de construção, feita geralmente de cimento, argila, gesso ou vidro, como um tijolo parcialmente vazado, destinada a permitir iluminação parcial e arejamento”. (COBOGÓ, 2020).

¹¹³ O Programa Fundo Rotativo é a estratégia da prefeitura de Curitiba para realizar a descentralização dos recursos para todas as unidades educacionais da rede municipal. Mais informações e um manual descritivo sobre o funcionamento do programa podem ser acessadas no site da Prefeitura: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/manual-do-programa-fundo-rotativo/7479>.

recebido do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹¹⁴. Além dessas duas fontes, o CMEI criou um caixinha da instituição, por meio da qual recebe doações da comunidade e arrecada dinheiro com rifas realizadas semestralmente por meio da Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF).

A diretora afirma que a maior parte dos gastos da instituição ocorrem com as despesas de manutenção, sendo uma demanda contínua devido à ação do tempo sobre o edifício:

É... hoje a prioridade realmente da unidade é a manutenção. Tudo o que a gente puder direcionar nesse sentido. Infelizmente o valor que a gente recebe do fundo rotativo em serviço ele é pequeno, enfim é pequeno porque é... proporcionado por criança e é uma unidade que precisa de manutenção. A gente acaba na verdade apagando incêndio, sabe?! A gente vai fazendo essa manutenção. Ah, aconteceu isso, daí resolve. Dificilmente a gente consegue com o valor de manutenção que vem do fundo rotativo planejar, como a gente fez com o PDDE a troca de uma porta. (Entrevista Diretora, Dezembro de 2019).

Ela relata que no ano de 2019 foi necessário trocar uma porta e realizar uma compra de ventilador, enquanto nos anos de 2018 e 2017, elas investiram na troca do forro de duas salas de referência. Ambos os serviços foram possíveis com o dinheiro do PDDE que, diferentemente do Fundo Rotativo, no qual o valor remanescente deve ser sempre devolvido à Prefeitura no final do ano, permite que o capital recebido acumule de um ano ao outro, o que possibilita o planejamento da verba para custear reformas mais caras. O forro das outras três salas, por sua vez, foi trocado com o dinheiro proveniente de uma emenda parlamentar. No ano de 2019, a expectativa era que fosse possível renovar os muros exteriores de palito através de emenda parlamentar, contudo o valor excedeu e foi feita uma requisição via ofício para a Prefeitura. Os recursos do PDDE também são continuamente necessários para a manutenção dos canos dos filtros de água, pois em dias de muito calor eles racham e alagam as salas da instituição.

Esse processo de descentralização dos recursos permite que a gestão de cada instituição possa adquirir bens e desenvolver projetos educativos de acordo com as necessidades específicas de cada local como, por exemplo, a idade das crianças que frequentam as instituições, projetos de pesquisa realizado pelos grupos e elementos culturais do território.

¹¹⁴ “Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica.” (FNDE, Acesso em 9/03/2020). Mais informações podem ser acessadas no site: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>. Para uma leitura crítica sobre o tema, também é possível acessar o artigo de Theresa Adriaio e Vera Peroni: **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública**. *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.98, pp.253-267. ISSN 0101-7330.

Contudo, produz um isolamento das instituições na tarefa de manter a estrutura física e atualizar os materiais e mobiliários, além de transferir a responsabilidade para ela, pois não há uma avaliação por parte da rede municipal acerca dos recursos necessários para cada instituição manter a estrutura e oferecer um padrão mínimo e igualitário. Com os recursos aos quais a instituição tem acesso, ficam pendentes reformas do pátio situado na área externa, pinturas, instalação de chuveiros e compra de mobílias adequadas para o tamanho dos bebês. Quem dera, realizar reformas grandes na estrutura da instituição.

Também é possível observar que os recursos necessários para possibilitar a manutenção da estrutura e a compra de material didático variam de acordo com a história de cada instituição e suas características estruturais, o que não é considerado no processo de distribuição dos recursos; que somente considera a quantidade de crianças atendidas e a matrícula em creche ou pré-escola. Instituições novas, por exemplo, não requerem recursos constantes para manutenção, assim como já são entregues com mobiliários e materiais que dialogam com o projeto educativo em vigor na rede. Do mesmo modo, instituições mais antigas, com maior área construída ou, ainda, com uma ampla área verde terão custos distintos de serviços e manutenção.

A autonomia de cada instituição para a aquisição de materiais agiliza o processo de compra e respeita os processos vividos por cada escola, contudo isenta a rede municipal de acompanhar a qualidade do material oferecido e dificulta a luta por igualdade entre os centros municipais de educação infantil. Ou seja, a distribuição dos recursos de acordo com a quantidade de crianças é um critério importante para a distribuição dos recursos, contudo invisibiliza as despesas das instituições com a manutenção da estrutura física e serviços.

O que se observa é que apesar do reconhecimento do espaço como um elemento estruturante das práticas educativas e da frequente menção de materiais e brinquedos como elementos centrais na consolidação de projetos educativos para as crianças pequenas, há uma ausência da ação da rede para o acompanhamento dessas questões. No embate entre autonomia e acompanhamento direto da rede municipal, as instituições mais antigas, como o CMEI Porto Seguro, encontram-se sozinhas no desafio de ressignificar o espaço a fim de oferecer uma educação infantil que sustenta-se nos eixos de interações e brincadeiras, valoriza as culturas infantis e promove a profissionalização da docência ao reconhecer-se o trabalho de planejamento e avaliação realizado pelas professoras, além de buscar garantir o bem-estar de crianças e adultos.

O segundo maior gasto do CMEI ocorre com a compra de materiais de limpeza – papel higiênico, papel toalha, sabão em pó, detergentes, desinfetante, dentre outros. Segundo a

diretora, sobrando recursos, é possível adquirir os materiais de almoxarifado e, com o restante, investir na melhoria de brinquedos e outros materiais, o que dificilmente ocorre. Desde o início de sua gestão, não houve como disponibilizar recursos do PDDE ou PRF para a ampliação do acervo material, sendo necessário recorrer aos recursos provenientes do “caixinha”, da APPF. Além disso, a gestão da escola solicita no início do ano a doação de materiais de papelaria (cola, tinta, papéis, fita crepe, dentre outros) para as famílias a partir de uma listagem na qual elas indicam os materiais necessários no CMEI.

Assim, a diretora, Luiza, afirma que a única mudança significativa no inventário de materiais da creche ocorreu no início de sua gestão, em 2017, momento no qual ela solicitou brinquedos e novas mesas e cadeiras através de um ofício. Ela relata que recebeu alguns jogos de encaixe – sem saber descrever quais –, duas motocas, caixas organizadoras e mesas e cadeiras altas – em fórmica e inadequadas para os bebês – das salas de referência. Nesse mesmo momento, ela relata que providenciou uma revisão de todo o acervo da instituição, doando materiais em excesso, descartando o que não tinha condições de uso, adquirindo materiais não-estruturados e livros para iniciar um projeto literário com as famílias.

Desse modo, os materiais não-estruturados, dentre eles os objetos do cesto dos tesouros, foram adquiridos com os recursos angariados pela APPF, o “caixinha do CMEI”. É também com esse recurso que a instituição pode continuamente adquirir itens de almoxarifado necessários e outros materiais requisitados pelas professoras para a realização de propostas – a diretora mencionou a compra, por exemplo, de placa de isopor, gelatina, cola colorida e barbante. Esse recurso também foi utilizado em 2019 para a troca da fechadura da porta da cozinha, que tinha sido danificada em um furto que ocorreu na instituição durante o primeiro semestre. Ou seja, são os recursos fruto do trabalho de gestão e do conselho que permitiram a ampliação e atualização do acervo material da instituição, além de ser usado em situações emergenciais.

A entrada desse novo conjunto de materiais também implicou em uma mudança na forma como os materiais e brinquedos eram organizados na instituição. Anteriormente, cada professora possuía os brinquedos de sua sala e, segundo a diretora, havia pouca rotatividade entre as turmas. Luiza afirma que ao desfazer-se dos excedentes e provocar a organização de uma sala onde todos os materiais e brinquedos pudessem estar disponíveis para o coletivo, a sala Multiuso, ela desejava que as crianças tivessem acesso a uma variedade maior de brinquedos. Além disso, o intuito era de que o uso compartilhado dos brinquedos promovesse um sentido de coletividade e responsabilidade do uso dos materiais, assim como provocasse as professoras a saírem de suas salas e se depararem com outras possibilidades de uso das

materialidades. Do mesmo modo, ela conta que a estante de materiais não-estruturados provocou um incômodo inicial e que, aos poucos, a equipe docente passou a utilizá-los.

O único grupo que ainda possui alguns materiais de uso exclusivo são os bebês, os quais permanecem na sala do berçário e que permanece sempre a mesma devido ao lactário. O critério etário foi a justificativa apresentada pela diretora para a separação desses materiais. As professoras da turma, Paula, Mariana e Daiane¹¹⁵, por sua vez, demonstraram concordar com o fato de haver um grupo de brinquedos exclusivo para o berçário, trazendo à tona a questão do tempo de existência desse acervo separado, a classificação etária de alguns brinquedos, a necessidade de proteção dos bebês e a rara atualização ou ampliação do acervo material do CMEI:

[00:18:18] ANA JULIA - Como foi esse processo de escolha dos materiais? (...)

[00:18:41] PAULA – Eles são só para o berçário.

[00:18:42] MARIANE – É que eles não podem ir para as outras turmas porque eles levam para fora e todo esse processo.

[00:18:47] DAIANE – Agora, mais no segundo semestre, a gente começou a pegar os brinquedos daquela última sala, para eles terem contato.

[00:18:53] PAULA - Que agora eles já estão um pouquinho maior né... Então daí a gente pega outros brinquedos, mas aqueles ficam sempre ali. Até por conta do, do jeito do brinquedo. É mais para bebê mesmo né... Aqueles brinquedinhos. É uma pena que eles não funcionam, né?! Mas, é para a idade deles mesmo, né?! (...)

[00:19:46] PAULA - Mas tem brinquedo que faz muito tempo que tá ali no berçário.

[00:19:49] DAIANE - Eu lembro que tem uns brinquedos de encaixe da época que eu trabalhava no berçário. (Grupo Focal com as professoras, Dezembro de 2019)

Durante a gestão da Luiza, ela também adquiriu alguns materiais novos não-estruturados para a turma do berçário a fim de propor a prática do cesto dos tesouros¹¹⁶. É incerto o momento no qual a compra dos materiais ocorreu, pois a diretora relata a aquisição deles durante a reorganização do acervo, em 2017, enquanto as professoras afirmam que o cesto foi adquirido em 2018. Contudo, é certo que esta prática passou a ser vivenciada a partir de 2018. Elas também relatam que durante 2019 o acervo se ampliou com materiais trazidos pelas famílias, os quais, segundo as professoras, trouxeram uma marca afetiva para os objetos, pois os bebês os reconheciam.

Na prefeitura de Curitiba, a aquisição de brinquedos e materiais deve ocorrer no CMEI a partir de processos de licitação e para utilizar o recurso do PRF é preciso selecionar produtos

¹¹⁵ Paula e Mariana atuam no CMEI há sete anos e acompanharam o trabalho realizado por quatro equipes diferentes de gestão durante esse período.

¹¹⁶ O cesto dos tesouros é uma prática criada por Elinor Goldshmiel que consiste na oferta de materiais diversos em um cesto amplo para bebês que se sentam independentemente, mas ainda não caminham. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006)

disponibilizados pelos fornecedores cadastrados no portal de compras do município, o e-compras. No momento da compra, devem ser indicados os itens de consumo¹¹⁷ que serão adquiridos ou requisitada a aprovação da SME para acrescentar itens à lista ou comprar escaninhos escolares, brinquedos em MDF ou livros¹¹⁸.

Aparte da lista de itens, a qual traz um indicativo de materiais e brinquedos que podem ser adquiridos pela instituição, nota-se uma ausência de orientações quanto aos materiais didáticos da educação infantil, tanto em âmbito nacional quanto na rede municipal de Curitiba. O que significa que além de não haver o acompanhamento da SME quanto à renovação do acervo de cada instituição e qualidade do material ofertado, os gestores enfrentam-se com a escassez de orientações acerca desta temática.

As únicas sugestões acerca de brinquedos e materiais publicadas pelo Ministério da Educação são dadas no documento “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (MEC/ SEB, 2012), publicado com a supervisão da Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger. Nele, há uma descrição minuciosa de critérios de segurança para a escolha dos materiais, uma distribuição etária dos brinquedos e recomendações para o projeto arquitetônico, incluindo-se indicações de mobiliário, além de uma reflexão sobre as brincadeiras de creche. Este documento fazia parte do acervo de materiais de consulta para as professoras, contudo não foi mencionado pela direção ou professoras nas entrevistas realizadas. No documento “Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial” (SILVA JR.; BENTO, 2012), apesar das materialidades não serem o foco, são descritos diversos brinquedos e materiais que podem compor o inventário das instituições de educação infantil e salienta-se a sua importância para práticas educativas promotoras de igualdade racial.

Duas estratégias distintas realizadas no CMEI Porto Seguro comunicam sobre o valor dado pela equipe pedagógica e gestora às materialidades ofertadas diariamente às crianças, apesar da difícil gestão dos recursos e da ausência de orientações acerca da temática. A primeira é a forma como o acervo material da instituição está organizado: a maior parte dos brinquedos estão classificados em caixas etiquetadas com sugestões de contextos de brincadeiras que

¹¹⁷No site da Secretaria Municipal de Educação, na Aba Secretaria, item “Coordenadoria de Recursos Financeiros Descentralizados” (<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/coordenadoria-de-recursos-financeiros-descentralizados-crfd/4834>) é possível fazer o download da lista completa de itens ou acessar informações sobre os fornecedores cadastrados no portal e-compras. No Manual do Programa do Fundo Rotativo, também há indicação completa de itens que requerem a aprovação da SME.

¹¹⁸As recomendações de livros de literatura para a educação infantil e de livros técnicos para estudos dos profissionais pode ser acessada no site da Secretaria Municipal de Educação, na Aba Secretaria, item “Departamento de Educação Infantil – Indicação de livros” (<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/indicacao-de-livros/4735>).

poderiam ser propostos e organizados pelas professoras e essas caixas estão em um espaço comum e acessível para todas as professoras do CMEI. Os materiais transformam-se em um bem compartilhado, responsabilidade de todas as professoras e, ao estarem reunidos em um mesmo espaço, permitem que toda a equipe docente conheça o acervo.

Nota-se que apesar do berçário ter brinquedos próprios, as professoras podem buscar materiais na sala multiuso e ocupar esse espaço com os bebês. A professora Paula também ressaltou que a organização dos brinquedos na Sala Multiuso foi positiva para a organização da sala de referência, pois quando as caixas eram separadas por turma não havia espaço suficiente para organizá-las e a sala ficava apertada com o grupo de crianças e seus pertences pessoais, professoras, mobiliário e caixas organizadoras.

A segunda estratégia é a aquisição dos materiais não-estruturados e a sua apresentação em um local de destaque na instituição. O suporte de madeira de um antigo buffet de alimentação transformou-se em uma prateleira na qual os elementos estão organizados e classificados, possibilitando o fácil acesso de professoras e crianças. A diretora também relata que buscou diversificar a matéria desses objetos, contudo não conseguiu fugir da supremacia do plástico.

Ao final de 2019, o acervo do CMEI Porto Seguro era composto por 13.011 itens¹¹⁹ e 180 tipos de materialidades. O maior impacto da ampliação do acervo em 2017 descrita acima apresenta-se não em relação à quantidade de materialidades, mas quanto à variedade, como pode ser observado na tabela abaixo (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade e Variedade de Materialidades

	Quantidade de itens	Variedade
Materialidades que foram adquiridas ou elaboradas na gestão da instituição de 2017 a 2020.	1806	50
Materialidades que foram coletadas e reunidas ao longo do tempo (1989 – 2017).	11205	129
Total	13011	179

Fonte: A Autora (2020)

¹¹⁹ Neste total, não se incluem os livros e os materiais de almoxarifado, pois não foi possível aceder ao número exato de livros da instituição, pois eles circulavam pelas casas das crianças e ao encerrarem-se as atividades, foram guardados em um local ao qual não tive acesso. Os materiais de almoxarifado, por sua vez, variam continuamente devido às compras de materiais e uso pelas turmas. Um compilado das imagens e materialidades do CMEI pode ser acessado virtualmente. Este é um convite analítico para promover um “mergulho” no acervo material da instituição. Na sequência deste capítulo, apresentam-se outras explicações sobre esse [material virtual](#).

Os cestos dos tesouros, por exemplo, continham 150 itens, sendo 49 tipos diferentes de materialidades. Na estante de materiais não-estruturados, estavam disponíveis 40 tipos diferentes, sendo 1266 itens. Com a ampliação do acervo a partir do investimento em materiais não-estruturados e elementos naturais, ampliou-se o acesso das crianças ao patrimônio material e cultural da humanidade. Isso significa que elas passaram a ter acesso a um conjunto maior de materiais para as suas brincadeiras e interações no espaço da creche devido a ação local e aos recursos provenientes de doações.

Ao nos determos para observar os processos de aquisição dos materiais, torna-se visível que os recursos provenientes do PRF e do PDDE não são suficientes, no CMEI Porto Seguro, para permitir a renovação e ampliação do acervo devido às demandas de manutenção do edifício escolar. O recurso ao qual tem acesso para promover a ampliação do acervo é o angariado pela APPF. Contudo, a manutenção e desenvolvimento do ensino compete ao município e inclui a aquisição de material didático-escolar, tal obrigação decorre do inciso VIII, do artigo 7º da LDB (Lei 9394/96). Sobre esta discussão, Silva (2015) destaca que:

De certa forma, também concordamos que o fato de os recursos financeiros descentralizados serem direcionados para a compra de materiais, organização e manutenção escolar atenuam a função do Estado e sua responsabilidade com essa questão, desviando o olhar da escola para questões estruturais e de manutenção em prejuízo das pedagógicas. A discussão conceitual sobre os critérios a serem considerados para a definição dos montantes financeiros descentralizados e a reflexão sobre a utilização desses recursos articulada ao Projeto Político-Pedagógico são fundamentais para avançarmos na implementação das políticas de descentralização de recursos financeiros às escolas públicas brasileiras. (VIANA, 2015, p. 147–148)

A desigualdade educacional se aprofunda quando a atualização ou renovação do acervo material depende da iniciativa isolada da equipe de gestão, pois cada CMEI enfrenta realidades distintas quanto ao público atendido, que pode ter mais ou menos poder aquisitivo, históricos de relacionamentos diversos com a comunidade e conta com equipes gestoras com maior ou menor facilidade para angariar recursos. A depender dos recursos amealhados pela APPF, as instituições terão capacidades distintas para investir no acervo material ou para atender a outras demandas específicas e essa diferença implica em acessos desiguais das crianças à educação. Além do fato de que a troca de gestão pode resultar no término das ações pedagógicas em curso, pois a não ser que elas já estejam integradas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e tenham sido abraçadas pela equipe docente, a mudança compromete a continuidade da organização do trabalho pedagógico.

No complexo processo de produção da creche enquanto um *lugar para os bebês*, as materialidades e a própria estrutura física parecem ser colocadas em segundo plano. Os desafios específicos de manutenção e reforma da infraestrutura, característicos de instituições mais antigas, assim como uma reflexão aprofundada sobre o significado de material didático na educação infantil não têm sido considerados na atual política de descentralização de recursos do município de Curitiba¹²⁰. A materialidade da creche encontra-se banalizada e, portanto, pouco discutida e mencionada. A ausência de orientações e de acompanhamento dos processos de constituição dos acervos materiais das instituições indica que é preciso discutir e defender uma interpretação coerente acerca de quais e como são os materiais didáticos desta etapa da educação básica¹²¹. Além da responsabilidade pela sua provisão, tendo em vista que constituem uma importante dimensão da qualidade.

Ainda que diante das restrições políticas e econômicas que cerceiam a ação local, a equipe gestora e pedagógica do CMEI Porto Seguro tem promovido a renovação do acervo e produzido novos significados para os brinquedos e materiais da creche. Ou seja, observa-se que as materialidades as quais as crianças têm acesso passam por processos de clivagem e são apropriadas (CERTEAU, 2014) por professoras e equipe pedagógica na construção dos espaços compartilhados cotidianamente com as crianças. Também foi possível notar o uso criativo dos espaços e o esforço da equipe em ressignificá-los a fim de consolidar um projeto educativo que promovesse o encontro entre sujeitos e garantisse o bem-estar de crianças e adultos.

Com isso, uma questão que se torna latente é a forma como o espaço se constrói a partir das materialidades presentes e do valor pedagógico atribuído a elas pelos adultos. Ou seja, além do espaço ser produzido pelas marcas do tempo no projeto arquitetônico e ser também produto de políticas educacionais, ele também se altera pela ação local dos sujeitos. O que remete à reflexão acerca do espaço, que não pode ser compreendido como absoluto, liso e vazio, pois ele é poroso (MASSEY, 2005) e construído de modo relacional.

Para aprofundar essa reflexão, apresentam-se a seguir os brinquedos e materiais que compõem o CMEI Porto Seguro, traçando parte de suas trajetórias e analisando-os enquanto emaranhados materiais-semióticos.

¹²⁰ Mariana Viana (2015) e Adriana da Silva (2013), em suas investigações sobre descentralização de recursos, apresentam alguns dos debates em torno desta temática. Viana (2015) aponta para a necessária descentralização a fim de garantir a autonomia das instituições e destaca que, apesar do caráter contraditório, pois pode acarretar na desresponsabilização do Estado, há ganhos com esta estratégia. Adriana da Silva (2013), por sua vez, destaca que apesar da descentralização poder auxiliar na realização do trabalho pedagógico, esta ainda é uma relação frágil.

¹²¹ No capítulo propositivo, realiza-se uma discussão sobre o termo “material didático” e a materialidade da experiência educativa.

4.1.3 MATERIALIDADES: A CULTURA PARA OS BEBÊS

O processo de construção do inventário de materiais do CMEI Porto Seguro realizado no decorrer da pesquisa também provoca uma reflexão acerca da forma como esses brinquedos e objetos foram adquiridos, a história deles no interior da instituição e os usos criativos por parte das crianças e adultos. Esta ferramenta metodológica, especialmente desenhada para esta pesquisa, demonstrou-se fundamental para a investigação das materialidades e o seu papel na educação infantil.

Além disso, a análise de todo o acervo material permite uma reflexão acerca da experiência que as crianças poderão viver na creche ao longo do tempo, longitudinalmente. Ou seja, qual o patrimônio material ao qual elas terão acesso ao longo de sua experiência na creche? Ademais, algumas das reflexões apresentadas nesta seção promovem uma comparação entre o conjunto de materiais aos quais os bebês têm acesso e o universo disponível na instituição; visto que o acesso às materialidades também é condicionado pela construção dessa categoria intrageracional.

O inventário das materialidades provoca um mergulho no dinamismo da ação educativa e nos múltiplos significados, sentidos, sensações e gestos que o encontro com a concretude do mundo produz em nós. E, do mesmo modo como a entrada dos materiais no CMEI é marcada por processos políticos e econômicos, como os descritos acima, observa-se o processo de produção de significados para os artefatos materiais da creche. Neste sentido, a discussão que se segue aborda questões relacionadas ao panorama sensorial, aos critérios de separação dos materiais dos bebês e ao processo de produção de categorias pedagógicas das materialidades. O [material virtual](#) também deseja provocar esse mergulho para os leitores e leitoras e convocar sentidos e gestos, pois ao olhar-se para a forma como se compõe o acervo da instituição, a questão da matéria torna-se latente e diferentes formas de categorização são possibilitadas.

Desse modo, foi o reconhecimento do acervo material que provocou novos questionamentos acerca da imagem de bebê, das materialidades na educação infantil e das relações entre um contexto local, a esfera micro, e processos globais, o macro, de produção do lugar para os bebês. Assim, observa-se que o lugar *para* os bebês se constrói a partir das materialidades que são selecionadas para o compor e eles terão acesso a elas de modos diferentes a depender da ação pedagógica e dos processos de clivagem com os quais professoras e gestoras operam.

Na construção do inventário da pesquisa todos os materiais foram classificados segundo os seguintes critérios: *matéria* (plástico, borracha, madeira, tecido, vidro...), *tipo de produção/origem* (artesanal, indústria pedagógica/ infantil, produto local, meio ambiente ou reuso), *acessibilidade às crianças* (berçário ou geral) e *categoria pedagógica* (brinquedos para jogo simbólico, jogos, brinquedos de construção, materiais não-estruturados...) ¹²². Sempre que possível também foi indicada a cor predominante do brinquedo ou material. Ademais, a quantidade de cada materialidade também foi registrada e contabilizada, ou seja, cada bloco ou cada peça de um jogo de memória.

O acervo de materiais, em seu conjunto, é majoritariamente composto por materialidades produzidas industrialmente e em larga escala (71%). A maior parte delas também é feito de plástico (67%) e são brinquedos produzidos tendo em vista o desenvolvimento de habilidades cognitivas (54,6%), como jogos e blocos de construção. Caso não houvesse ocorrido a ampliação do acervo com os materiais não-estruturados e elementos naturais, a proporção de brinquedos que visam o desenvolvimento cognitivo seria de 62% e o panorama sensorial, o plástico, permaneceria similar.

Para a turma do berçário, o cesto dos tesouros também inaugura uma nova relação com as materialidades, pois sem elas, o acesso dos bebês restringia-se somente a bonecas, pelúcias, miniaturas de borracha com apito, jogos de encaixe de plástico e miniaturas comerciais, além da ocasional oferta de materiais grafo-plásticos e de convite ao movimento. Outros brinquedos utilizados no primeiro semestre de 2019, como brinquedos de casinha, fantasias e bolas eram ofertados com pouca frequência e também passaram a circular pela sala do berçário devido às mudanças na organização do acervo material.

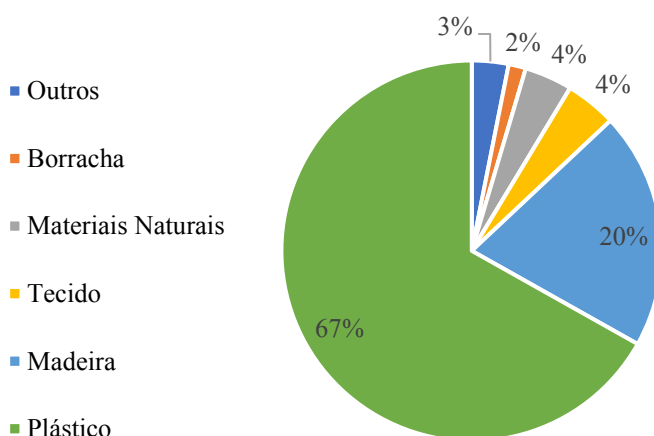
Considerou-se necessário classificar as materialidades de diferentes maneiras para aprofundar a reflexão sobre a forma como se constrói o acervo material e o modo como o espaço se apresenta enquanto campo de possibilidades para a ação das crianças, desde bebês. Os conceitos de variedade e variação ajudam a pensar a diversificação do inventário da instituição. A variedade é compreendida como os diferentes tipos de materialidades e a variação como a diversificação no interior da categoria. Por exemplo, as bonecas consistem em uma variedade de brinquedo, mas a variação deve ser considerada ao analisar-se se existem bonecas e bonecos, bonecas brancas e negras, bonecas de materiais diversos (tecido, plástico, borracha, sabugo de

¹²² Os critérios utilizados nessa classificação e uma descrição dos itens que compõe cada categoria estão apresentados no capítulo 3.

milho, madeira, porcelana...), dentre outras possibilidades de variação de uma mesma materialidade.

Durante a produção do inventário, observou-se que as materialidades disponíveis no CMEI eram feitas de 20 tipos diferentes de material. Como pode observar-se no gráfico abaixo (Figura 24), o plástico foi utilizado para a produção de 100 tipos diferentes de materialidades e representa 67% do acervo, já o segundo material com maior presença é a madeira, utilizada em 34 tipos de materialidades e correspondente a 20% do conjunto. O terceiro material mais frequente são as fibras naturais e sintéticas, que dão forma a tecidos, cordas e elásticos, e que estão presentes em 30 materialidades, correspondendo a 4% do inventário.

Figura 24 – A distribuição do material



Fonte: A Autora (2020)

Juntos, o plástico, a madeira e o tecido constroem 91% do panorama sensorial que se apresenta como possibilidade de exploração para as crianças. A borracha está presente em 1% dos materiais e, na categoria de “outros”, estão agrupados os materiais que representam menos de 1% do inventário, são eles: acrílico (26 itens), manta magnética (40), metal (86), papel (130), papelão (123), silicone (1), EVA (10) e vidro (42). Além deles, é possível encontrar elementos naturais que correspondem ao seu material, ou seja, sob os quais não foi realizado nenhum processo de transformação da matéria além da sua colheita da natureza, e, ainda, objetos feitos com material natural, são eles: bucha (2), cabaça (7), cascas de pinus (160), cascas de coco (4), conchas (283), pedras (117), pinhas (4) e o vime (7).

Ao olharmos atentamente para as características materiais, observa-se que apesar da madeira estar presente em 20% das materialidades, a maior parte delas consiste na madeira processada e alisada por máquinas. O processo industrial por meio do qual a madeira foi transformada torna inacessíveis qualidades materiais da madeira que podem ser observadas, por exemplo, em galhos e gravetos. A madeira, em sua forma mais natural ou transformada somente pelas mãos do carpinteiro ou do artesão, apresenta características táteis diversas, tem variações de cor, tem cheiro, é levemente aquecida. Brinquedos artesanais de produção local, assim como pedaços de madeira transformados em blocos, tornam acessíveis às crianças essas qualidades do material. Contudo, ao ser processada e transformada em peças, ainda que de aspecto agradável e com peso, há a redução de suas variáveis e, portanto, das possibilidades de exploração e investigação a partir deste material. Além disso, a cor é padronizada e muitas vezes recoberta por material laminado branco e de aspecto homogêneo.

O plástico, em todas as materialidades, também é uniforme, simples. Do mesmo modo como a taticidade do plástico pode ser resumida a sua superfície lisa, ele não apresenta qualidades sonoras ou odoríficas, exceto quando passa a expelir um cheiro forte devido ao armazenamento. Além disso, há pouca variação no peso, sendo sempre um material leve. As cores apresentam-se com aspecto sólido, sem matizes ou nuances diversas e, na grande maioria dos brinquedos, limita-se às cores primárias. Além disso, a indústria do brinquedo comunica uma noção binária de gênero e produz os brinquedos com códigos de cor associados à cultura: carrinhos, furadeiras e armas são predominantemente azuis e verdes; em contraposição, os brinquedos de cuidados de beleza e de casinha, são majoritariamente rosas e lilases.

Ceppi e Zini (2013) ao discorrerem acerca dos materiais em ambientes para a educação infantil destacam a importância da construção de um cenário complexo quanto às qualidades dos materiais e criticam o panorama tátil característico da cultura moderna e que pode ser observado no inventário do CMEI Porto Seguro. A uniformidade, a homogeneidade, a pasteurização dos sentidos impregnam os produtos industriais e a paisagem apresentada às crianças:

O panorama tátil dos materiais industrializados do pós-guerra até os dias de hoje compreende um mundo que é regular e homogêneo, compacto e contínuo, resultado de um ponto de vista higienista e da lógica de produção em massa e padronizada (...) criando um cenário material no qual os contrastes são geralmente reduzidos ou, no máximo, manipulados com dificuldade (também ao projetar espaços). (CEPPI, 2013, p.80).

As materialidades selecionadas para os bebês apresentam um panorama material semelhante ao do conjunto total do CMEI. O plástico representa 68% do total, ou seja, dos 810 itens presentes na sala do berçário, 550 eram feitos de plásticos. A composição do acervo dos bebês difere do conjunto total pela menor presença da madeira e é possível observar o impacto do cesto dos tesouros. As materialidades apresentadas neles são responsáveis por 15% dos itens na sala, correspondentes a 11 tipos diferentes de material. Sem o cesto, o panorama material seria diferente e se restringiria a somente quatro tipos de materiais, como pode ser observado na tabela abaixo (Tabela 2).

Sem essa prática pedagógica, o acesso dos bebês estaria quase completamente restrito às materialidades produzidas pela indústria do brinquedo e educacional. Além deles, os bebês poderiam deparar-se com materiais de descarte reutilizadas com frequência nas escolas, como caixas de papelão, caixas de ovos e garrafas pet. A sua experiência na creche, que não se encontra separada da sua experiência material, física, concreta, de encontro com o mundo, estaria restrita em grande parte aos produtos da indústria e principalmente a materiais desenvolvidos para promover o desenvolvimento cognitivo, o qual é compreendido como um processo de racionalização e preparação para a vida adulta (JOBIM E SOUZA, 1996).

Tabela 2 – Distribuição das materialidades do berçário segundo o material

	Com cesto dos tesouros		Sem cesto dos tesouros	
	Somatória	%	Somatória	%
Acrílico	23	3%	0	0%
Metal	26	3%	0	0%
Papelão	21	3%	20	3%
Silicone	1	0%	0	0%
Borracha	23	3%	22	3%
Materiais Naturais	47	6%	0	0%
Tecido	75	9%	65	10%
Madeira	44	5%	2	0%
Plástico	550	68%	528	83%

Fonte: A Autora (2020)

Ao olharmos atentamente para os brinquedos do berçário, é possível observar que neles o plástico passa por transformações que produzem desenhos nos brinquedos. A superfície permanece lisa, contudo, é possível percorrer o brinquedo com as mãos e deparar-se com formas inscritas na superfície. Esses brinquedos trazem consigo, em sua maioria, estímulos para a exploração de sons, texturas, consistências e convites ao movimento. Esses artificios do brinquedo sustentam-se na ideia de que ao bebê lhe falta o desenvolvimento de todos os sentidos

e, por meio do brinquedo, ele é convidado a desenvolver as habilidades que futuramente lhe permitirão desenvolver-se cognitivamente e que precisam ser estimuladas. Ou seja, precisam ocorrer a partir de um agente externo e não como habilidades que podem se desenvolver a partir da ação autônoma do bebê.

A indústria do brinquedo e educacional, da mesma forma como traz consigo a imagem de uma infância global, parece normatizar os sentidos e os sentimentos. A separação entre corpo e pensamento, com a qual a modernidade opera, se faz presente nos brinquedos e objetos produzidos para as crianças. De modo conectado, o foco no desenvolvimento das habilidades cognitivas – característica dos jogos de construção, lógica e memória largamente presentes no acervo – implica em um apagamento dos sentidos e do corpo.

A tradição pedagógica de valorizar o pensamento é fruto dos falsos binômios produzidos pelo pensamento ocidental e de um persistente costume de avaliar as crianças e suas potencialidades somente a partir da perspectiva tradicional da psicologia do desenvolvimento e de escalas que normatizam e universalizam o desenvolvimento humano. Na tabela abaixo (Tabela 3) é possível observar a grande quantidade de materialidades produzidas tendo em vista o desenvolvimento cognitivo (brinquedos para bebês, construção, jogos e letramento).

Tabela 3 – Distribuição das materialidades segundo categoria pedagógica

	Berçário	Total
Brinquedos para bebês	8%	1%
Brinquedos para construção	37%	37%
Instrumentos Musicais	0%	1%
Jogos	0%	9%
Materiais de Jogo Simbólico	27%	11%
Materiais de Letramento	0%	9%
Materiais de Manipulação	0%	1%
Materiais de Convite ao Movimento	1%	3%
Materiais Não-Estruturados	26%	28%

Fonte: A Autora (2020)

Os brinquedos interativo-sensoriais, característicos de empresas como a Fisher-Price, estão guardados em duas caixas plásticas organizadoras e estão todos parcialmente danificados, de modo que não emitem quaisquer sons. Dentre os outros materiais do CMEI, o único material comercialmente produzido para bebês que pode ser encontrado são mais miniaturas de borracha com apito. Elas estão disponíveis em grande quantidade e organizadas como brinquedos para banho, sugerindo um contexto de brincadeira que pode ser apresentado às crianças.

No inventário, também é possível observar que o CMEI possui quatro conjuntos de materiais que são vendidos e comercializados como produtos para bebês: mordedores, móveis, miniaturas de borracha com apitos e brinquedos interativo-sensoriais. No berçário, estes três primeiros tipos de brinquedos estão guardados junto a miniaturas comerciais provenientes de brindes de ovos de páscoa e lanches de grandes redes de fast food, como o McDonalds e o Burger King, em uma caixa denominada pelas professoras de “Caixa de Variados”. Essas miniaturas representam 12% do total de materialidades ofertadas aos bebês. De modo que o acesso dos bebês a brinquedos para o jogo simbólico se restringe a bichos de pelúcia (14), bonecas (31), carrinhos (40), casinhas em miniatura (2), mamadeiras (8), animais de miniatura (13), pista de carrinhos (1) e os brindes comerciais (96).

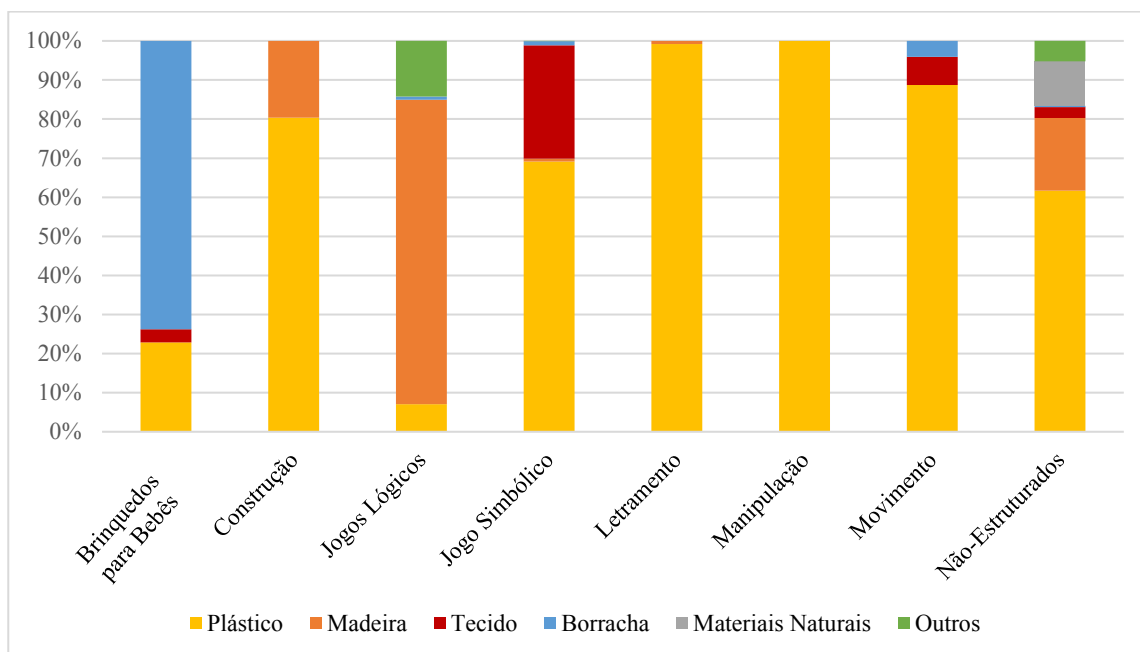
Durante a entrevista, as professoras relataram a dificuldade em deixar de utilizar as miniaturas comerciais, por elas denominadas de diversos, e com as quais já estavam acostumadas a trabalhar. Mas, também relataram que o convite da Luiza e o acompanhamento da pedagoga durante o ano de 2019 provocaram a oferta dos materiais não-estruturados aos bebês.

O gráfico abaixo¹²³ apresenta o tipo de material utilizado em cada categoria pedagógica¹²⁴ da materialidade, tornando visível a presença do plástico e a entrada de outros materiais em categorias específicas. Observa-se a presença do plástico em todas as categorias e que a borracha está presente principalmente nos brinquedos comercializados para bebês, são miniaturas de borracha com apitos, blocos de construção emborrachados, mordedores e móveis. A sua presença marcante nos produtos para os bebês deve-se a noção de segurança e proteção associada a ela. Juntamente com o plástico, a borracha é um material de fácil higienização – uma prática que deve ser constante em grupos de berçário. Além disso, permite que sejam criados brinquedos com cantos arredondados e leves, o que pode evitar que os bebês se machuquem ao manusearem os objetos.

¹²³ Destaca-se que quatro categorias não foram incluídas a fim de facilitar sua leitura e apresentar dados coesos. São elas: materiais de práticas pedagógicas (chamada, roda...), visto que são somente 22 itens, o que representa menos de 1% do total de materialidades; instrumentos musicais (painéis sonoros, flautas e instrumentos elaborados no CMEI), que também compreendem menos de 1% do total; materiais grafo-plásticos, visto que não foram contabilizados os materiais de almoxarifado; e materiais de leitura e contação de histórias (composto por pape, tecido e plástico), pois não foi realizada a listagem de todos os livros da instituição.

¹²⁴ Os critérios de classificação das materialidades segundo a intencionalidade pedagógica estão disponíveis no capítulo metodológico, no Quadro 9.

Figura 25 – Distribuição das categorias por material



Fonte: A Autora (2020)

Essas são as qualidades materiais da borracha que promovem o seu uso em mais de 70% dos brinquedos para bebês disponíveis no CMEI. Ou seja, outras características desse material, como o fato de que ele é maleável, permitindo que os brinquedos sejam pressionados, ou sua versatilidade, o que permite que seja utilizado para a criação de materiais de tamanhos e formas diversas não são os critérios mais importantes na produção do brinquedo. Aparte dos brinquedos para bebês, a borracha só está presente na instituição em bolas e tapetes emborrachados.

Os materiais derivados de fibras têxteis, artificiais ou naturais, estão presentes nos brinquedos para bebês, materiais de jogo simbólico (fantasias e comidas de casinha), materiais de movimento (cordas e elásticos) e nos materiais não-estruturados (retalhos de tecidos). Ao olhar-se atentamente para eles, observa-se que os tecidos naturais estão pouco presentes, sendo encontrados principalmente em itens de vestuário reutilizados como fantasias e nas bonecas de tecido cru confeccionadas pela turma do berçário. Com mais frequência, encontram-se brinquedos de feltro ou fantasias de tecidos sintéticos.

A tatibilidade dos tecidos encontra-se reduzida a superfícies lisas e em que dificilmente se observa a trama. Veludos, lãs, sedas, algodão e fibras naturais que oferecem outro tipo de experiência sensorial são raridades. A riqueza dos tecidos aparece na sua maleabilidade, elasticidade e diversidade de cores e formatos, mas as crianças têm raras oportunidades de descobrir a variação de textura.

O metal, o vidro, o acrílico, o silicone, o papel, o papelão e a manta magnética são encontrados somente nos materiais não-estruturados ou em materiais construídos pelas professoras. Do mesmo modo, os elementos naturais – mantendo-se a suas qualidades materiais – não são utilizados para a criação de outros brinquedos. Ou seja, não há vasilhas de cerâmica, bonecas de sabugo de milho, carrinhos de lata, bonecos de madeira ou de barro ou outros. Os brinquedos oferecidos às crianças para o faz de conta são plásticos e padronizados.

Gandhy Piorski (2016), em seu livro “Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar”¹²⁵, apresenta um quadro em que descreve os brinquedos identificados no seu estudo, “(...) artefatos, objetos manuseados, construídos pelas crianças a partir das substâncias da natureza.” (PIORSKI, 2016, p.32). Ele menciona bois feitos de cera de abelha, bois e vaqueiros feitos de ossos e couros, fazendinhas feita do fruto da oiticica ou de fruto do melão-de-são-caetano, casinhas de folha de bananeira ou varas de marmeleiro e grutas feitas de pedra.

A variedade de brinquedos descritos por Gandhy Piorski (2016) e produzidos pelas crianças ao interagirem com a natureza provoca duas reflexões. A primeira refere-se aos elementos incontáveis presentes na instituição e que não aparecem na contagem das materialidades: a terra do quintal, a areia, folhas, flores, árvores e a grama, com as quais as crianças, desde bebês, tem a oportunidade de se encontrar ao vivenciar o espaço externo. A estrutura do CMEI Porto Seguro permite essa aproximação à natureza, mas é necessário seguirmos nos questionando quanto ao como os bebês poderão vivenciar esse espaço e criar brinquedos no encontro com a natureza, ainda que os adultos não os reconheçam enquanto tal. As crianças da pesquisa de Piorski (2016) constroem outra relação com a natureza ao terem tempos largos de vida vivida no espaço externo.

Isso remete à segunda reflexão, que diz respeito ao significado do brinquedo para a criança e a sua relação com a cultura local. As materialidades que compõem o espaço do CMEI são produzidas por adultos para as crianças e não é possível encontrar nenhum brinquedo no acervo material que tenha sido inventado por elas. Isso não significa que elas não criem brinquedos ao vivenciarem o espaço, pois elas transformam pedras, conchas, gravetos, furos na parede e réstias de sol em brinquedos. Ou seja, há a sobreposição do valor simbólico à função em sua relação com as coisas, o que caracteriza o brinquedo (BROUGÈRE, 2010). Contudo, as criações das crianças da creche parecem ser marcadas pela efemeridade, dado o valor atribuído

¹²⁵ A pesquisa de Gandhy Piorski (2016) constituiu em um estudo etnográfico em que ocorreu o acompanhamento de crianças em comunidades litorâneas, serranas e sertanejas do território cearense durante o período de dois anos. A especificidade do contexto pesquisado implicou no encontro com esses tipos diferentes de brinquedos, profundamente vinculados à cultura local e às experiências materiais destas populações.

por elas ao processo e não ao produto. Do mesmo modo, os brinquedos criados pelos bebês têm valores simbólicos muitas vezes inacessíveis aos adultos porque são produzidos no decorrer da brincadeira e porque ela acontece a partir das regras criadas por eles e geralmente incompreensíveis para os adultos¹²⁶.

Além disso, ao verificar-se a procedência dos materiais que compõem o espaço da creche¹²⁷, observa-se que 70,57% das materialidades ofertadas para as crianças passaram por um amplo processo industrial de produção antes de chegar até a escola (Tabela 4). Dentre o universo, 9182 são produtos industriais destinados ao uso infantil ou educativo, 3074 materiais são de reuso, 462 consistem em elementos da natureza comprados ou coletados, 115 foram produzidos dentro da instituição, 177 consistem em materiais de produção local e um jogo foi produzido pela secretaria de educação de Curitiba e entregue ao CMEI.

Tabela 4 – Quantidade de materialidades por tipo de produção e acesso das crianças

Tipo de Produção	Berçário	Geral	Total	
			Soma	Porcentagem
Elaboração CMEI	43	72	115	0,88%
Indústria	554	8628	9182	70,57%
Meio Ambiente	66	396	462	3,55%
Produção local	13	164	177	1,36%
Reuso	134	2940	3074	23,63%
SME	0	1	1	0,01%
Total	810	12201	13011	100%

Fonte: A Autora (2020)

Os produtos industriais e plastificados são duas marcas fortes nas materialidades produzidas para as crianças e que compõem o espaço da creche nesse contexto de educação infantil urbano e em uma creche situada em um bairro marcado pela desigualdade de renda. As materialidades comunicam sobre um processo de globalização da infância, uma infância global, normatizada, que produz o apagamento e a invisibilização dos saberes locais e de uma relação situada com a natureza. Cosmologias africanas ou indígenas e sua forte relação com a natureza se veem colonizadas, distanciadas dos contextos de educação das crianças. As materialidades da creche trazem à tona esse processo global de normatização da infância e o apagamento das diferenças, além de tornarem visível a sua relação com processos de produção e manutenção

¹²⁶ No decorrer da pesquisa, foi possível registrar brinquedos criados pelos bebês, eles são apresentados no decorrer deste capítulo ao depararmos com os encontros dos bebês com as coisas.

¹²⁷ Os critérios para a categorização das materialidades segundo o seu processo de produção e/ou origem apresentam-se no Quadro 10, disponível no capítulo metodológico.

das desigualdades. Manuel Sarmiento (2003) ao falar sobre os produtos culturais para a infância destaca que:

Não obstante, importa sublinhar que este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efectivas consequências na criação de uma infância global (Sarmiento, 2001b), não anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. (SARMENTO, 2003, p.6)

Apesar disso, a variedade de materiais presentes nos brinquedos não-estruturados e a presença de produtos locais ou de reuso, permitem que observemos um processo de ressignificação dos objetos por meio da ação social de crianças e adultos e práticas que produzem outra cultura para os bebês. O encontro entre processos globais e locais produz situações específicas, que podem ser denominadas de gloais devido aos processos de reinterpretação pelos atores sociais, em que é possível notar o processo de produção simbólica por parte das professoras. A própria criação de uma categoria pedagógica de “materiais não-estruturados” torna visível o trabalho simbólico realizado sobre os artefatos culturais. Eles se transformam e são ofertados às crianças como convites à criação e exploração dos materiais.

Ao verem a ficha dos cestos dos tesouros, as professoras não hesitaram em falar sobre os objetos e explicar que vinham estudando a possibilidade de ofertá-los separados por tipo de material. Ao final do grupo focal, ao enfrentarem a tarefa de repensar o espaço da sala com um croqui da planta e as fichas de materiais, elas trouxeram a possibilidade de apresentar as materialidades do cesto dos tesouros separadas e alinhadas em uma estante acessível aos bebês. Também destacaram que não queriam os brinquedos interativos que faziam parte do acervo do berçário. Em duas situações, elas relataram suas observações quanto a relação estabelecida pelos bebês com esses materiais não-estruturados, denominados por elas de polivalentes:

[Vira-se a ficha com os materiais não-estruturados do cesto dos tesouros]
 [00:43:22] PAULA – É bem legal, porque eles gostam bastante... e brincam bastante.
 [00:43:23] MARIANA – E criam bastante...
 [00:43:24] PAULA – E criam bastante!
 [Durante a discussão sobre a nova disposição das materialidades na sala]
 [01:11:30] MARIANA – Se você for perceber, são brinquedos que vêm ao longo dos anos os mesmos brinquedos e cada ano a gente cria novos sentidos para aquilo. O que faz sentido para essa turma do berçário esse ano, talvez ano que vem não faça mais sentido.
 [01:12:33] PAULA – Mas o que mais chama atenção sempre são esses brinquedos que a gente não dá muito valor.
 [01:12:33] DAIANE – Os de largo alcance.
 [01:12:33] PAULA – É, os de largo alcance! (Grupo Focal com as professoras, Dezembro de 2019)

Ao olhar para o conjunto de materiais elaborados no CMEI, observa-se que 51% dele (59 itens) foi produzido durante o ano de 2019 devido à participação de duas professoras no projeto “Músico da Família” da UFPR¹²⁸ e que 43 itens eram de uso exclusivo do berçário. A observação do acervo também indica que os materiais produzidos no CMEI têm menor durabilidade e são muitas vezes produzidos para demandas específicas do grupo, como as coisas do berçário, e, portanto, muitas vezes não se integram ao conjunto após a finalização do ano. As bonecas de pano artesanalmente feitas pelas famílias e professoras no período de familiarização dos bebês, por exemplo, não foram localizadas na instituição no final do ano. Dentre os materiais criados pelas professoras, estão também as bonecas de tecido natural, o algodão cru, e duas abayomis encontradas na sala multiuso.

A separação dos materiais entre o uso exclusivo do berçário e uso geral também se altera com o passar do tempo. As professoras do berçário relatam que criaram no início do ano mamadeiras para os bebês brincarem em contextos de *maternagem*¹²⁹. Essas mamadeiras foram recuperadas da empresa que presta o serviço de alimentação nos CMEIs de Curitiba e que é orientada a descartar os utensílios ao final de cada ano. Com as mamadeiras em mãos, elas as preencheram parcialmente com bolinhas de isopor, lacraram a parte superior e inventaram mamadeiras que davam a impressão de que o “leite” se movia dentro do objeto. Inicialmente apresentadas aos bebês, elas foram emprestadas para as outras professoras e passaram a ser guardadas na sala Multiuso antes do final do primeiro semestre de 2019.

A pouca variedade dos materiais de produção local também pode ser destacada, pois nota-se que dentre os 177 itens, 145 são comidas de brinquedo costuradas em feltro. Além delas, há cestas de vime, um carrinho de madeira, um cenário de papelão para contar a história dos três porquinhos, dedoches, fantoches e móveis de casinha de madeira. É importante destacar que dentre os itens produzidos industrialmente é possível que alguns dos jogos de encaixe de madeira, assim como blocos de construção de madeira, sejam provenientes de indústrias locais com produção reduzida e menor distribuição, contudo não há indicativos de trabalho artesanal ou referências de imagem ou de matéria que remetam à cultura brasileira ou a especificidade

¹²⁸ O projeto “Músico da família ao vivo: um contexto de educação musical” é um projeto existente desde 2011 e coordenado pelo professor Guilherme Romanelli – UFPR, no qual professoras de CMEIs recebem formação sobre música na educação infantil e acolhem os músicos da comunidade.

¹²⁹ Este era um termo mobilizado pelas professoras da turma do berçário no cotidiano do grupo e que foi utilizado por elas para referirem-se às brincadeiras dos bebês nas quais eles cuidavam de bonecas ou de bichos de pelúcia, como dar de comer ou ninar. A fim de produzir um engajamento crítico com o termo, destacamos que reconhecemos que ele parece estar diretamente vinculado ao cuidado dos bebês pelas mulheres e que está sendo utilizado neste contexto pois estamos referindo-nos ao discurso das professoras.

do território. Por este motivo, foram classificados como produtos da indústria, dada sua possibilidade de produção em larga escala.

Os elementos provenientes da natureza podem ser encontrados tanto no cesto dos tesouros dos bebês quanto em alguns potes e um cesto com elementos naturais disponibilizado na sala Multiuso. É importante também esmiuçar os itens que compõem a categoria de reuso. Esses materiais são aqueles utilizados na instituição para um propósito distinto do qual foram originalmente concebidos. Ou seja, reuso não é sinônimo de doação. Ainda que alguns possam ser provenientes de doações da comunidade¹³⁰ ou das professoras, eles não se restringem a elas, tendo sido adquiridos em centros de reciclagem ou lojas. Os itens disponíveis no cesto dos tesouros, por exemplo, foram em grande parte adquiridos em uma loja: descansos de panela, xícaras, molduras, copos medidores, esponjas, peneiras, dentre outros. Muitos materiais desta categoria foram produzidos industrialmente, enquanto outros são resíduos industriais.

A reutilização de itens produzidos inicialmente para o uso dos adultos remete à transformação deles em brinquedos por meio da ação da criança e à atribuição de um status de “objetos pertencentes ao universo infantil” e de “materiais pedagógicos” pelas professoras por meio do processo de seleção e organização dos materiais. Esta operação de coletar e reutilizar estes materiais produz, desse modo, um novo status para o objeto.

Gilles Brougère (2017), ao estudar os bens infantis, aponta a diversidade de modalidades por meio das quais um objeto é destinado às crianças e destaca que “o consumo pode ser marcado por uma liberdade de usos que não respeitam aquilo que propõe o objeto”¹³¹ (2017, p.74). Ele faz essa observação ao mencionar o uso por adultos de objetos da *Hello Kitty*, mas aqui destaca-se o sentido inverso. Objetos inicialmente produzidos tendo em vista o adulto enquanto destinatário, são ressignificados por meio do consumo e passam a ser destinados às crianças. Ou seja, o reuso de materiais na instituição remete a um trabalho simbólico por meio do qual se alteram as possibilidades objetivas dos materiais, gerando futuros significados possíveis (WILLIS, 2000).

É interessante notar que parte dos objetos de reuso eram anteriormente utilizados na própria instituição. Esse é o caso dos copos, potes, pratos e mamadeiras que seriam descartados pela empresa de alimentação ao final do ano letivo e que foram entregues às professoras. Ou

¹³⁰ Do mesmo modo, há brinquedos e materiais que são doados ao CMEI e que mantêm o seu propósito inicial no processo de classificação e organização do espaço promovido pelas professoras. Esse é o caso, por exemplo, dos brinquedos eletrônicos de bebês, móveis, miniaturas comerciais, bonecas, carrinhos e até mesmo mobiliário que possa vir a ser doado à instituição.

¹³¹ No original: “La consommation peut être marquée par une liberté d’usages qui ne respecte pas ce qui propose l’objet.” (BROUGÈRE, 2017, p.74).

seja, esses objetos foram utilizados por adultos e crianças no momento de alimentação e nenhum outro tipo de uso era aceitável ou permitido por parte de adultos ou crianças enquanto eles mantiveram esse valor simbólico. Contudo, ao serem ressignificados e iniciarem um novo ciclo de vida como “brinquedos” e materiais pedagógicos, eles foram guardados em uma caixa organizadora e passaram a ser apresentados às crianças em contextos de jogo simbólico, como materiais para construção de torres, acompanhados de tecidos e caixas de papelão ou em espaços em que estavam disponíveis para o acesso das crianças.

Um processo análogo ocorre com itens de escritório/ tecnologia que são apresentados às crianças em contextos de jogo simbólico. Teclados, mouses, telefones celulares, telefones e câmeras fotográficas passam a ser compreendidas pelos adultos como bens infantis. E devido a esse novo status, as crianças podem aceder às materialidades e explorar usos diferentes dos convencionais. Ou seja, alteram-se as suas possibilidades objetivas. Além disso, esse processo de reuso permite que um novo ciclo de vida do objeto se inicie ao transformarem-se em bens das crianças.

Além destas materialidades de reuso, há os materiais não-estruturados provenientes de resíduos da indústria ou que seriam descartados, como os apresentados na figura abaixo (Figura 26). Canos de pvc, prismas, rolos de papelão e carretéis não são objetos frequentemente utilizados no cotidiano e apresentam-se às crianças como coisas inusitadas quanto a sua função. Alguns dos materiais eram desconhecidos até mesmo para os adultos, que não sabiam indicar uma função prévia ou nomeá-los. Durante a entrevista com as professoras, por exemplo, elas demoraram para nomear a ficha em que se apresentava os carretéis dispostos no refeitório.

Figura 26 – Materiais não-estruturados



Fonte: A Autora (2020)

Essa diferença de valor simbólico em relação aos outros itens da categoria de reuso produz uma diferenciação dos usos realizados pelos adultos. Ou seja, enquanto itens de salão de beleza, eletrônicos ou saúde eram apresentados às crianças em situações que convocavam uma estrutura narrativa, como brincar de escritório ou de médico/médica; os materiais não-estruturados eram apresentados em contextos sem uma estrutura narrativa unívoca. Eram situações em que as crianças podiam escolher o que fazer com o material e atribuir diferentes valores simbólicos a depender da brincadeira iniciada.

Antes da gestão da Luiza, os únicos materiais não-estruturados que compunham o acervo da instituição consistiam em sucatas, como caixas de papelão, garrafas PET, caixas de ovos, plástico-bolha e tampinhas de garrafa. É certo que é possível elaborar materiais interessantes com base nesses suportes, como as garrafas sensoriais criadas pelas professoras, e que caixas de papelão são convites para diversos tipos de brincadeiras. Contudo, a entrada dessas novas materialidades e o valor que lhes foi atribuído provoca outras reflexões e uma revisão do sentido tradicional do “material pedagógico”.

É importante destacar que é a ação pedagógica de professoras e gestoras que provoca a entrada de materiais que não foram produzidos para a escola ou enquanto brinquedos para as crianças. Ou seja, são materiais que passam a fazer parte do espaço da creche devido as ações dos adultos que trabalham na escola. A fim de consolidar o projeto educativo elas apropriam-se dos artefatos culturais para construir o espaço, para criar um lugar *para* as crianças e rever a produção cultural para elas. O novo status desses materiais enquanto bens infantis e materiais pedagógicos, como mencionado previamente, evidencia o entrelaçamento do processo de produção dos objetos com as ações de consumo. A criatividade simbólica (WILLIS, 2000) dos sujeitos evidencia o modo como os processos de produção de sentido estão interconectados com uma rede mais ampla de relações.

Ainda que a maior parte das coisas presentes na creche traga as marcas da produção em larga escala, o que implica na supremacia do plástico e na produção de uma imagem de infância normatizada, globalizada e que se pressupõe universal, as professoras reconstróem o lugar *para* as crianças ao promoverem a entrada de materialidades que podem promover a diferença e a complexificação das experiências delas na creche. Ou seja, a construção do espaço da creche é um processo dinâmico no qual produções de sentido em redes locais e globais estão combinadas, sendo impossível compreendê-las de forma indissociada.

Se estudados a partir de uma lógica binária e enquanto pontos opostos em uma escala, a ideia de local e global invisibilizam o dinamismo do espaço. Contudo, se se reconhece “(...)

‘o global no local’ e o ‘local no global’ abre-se espaço para engajar-se com assuntos estruturais, indiscriminados, e seus resultados nas vidas das crianças.”¹³² (HANSON et al., 2018, p. 273, tradução nossa). Sarah Holloway e Gill Valentine (2007), por sua vez, também salientam a relevância do rompimento do binarismo entre essas terminologias, apontando que “(...) nossa compreensão de processos ‘globais’ se aprofunda com o estudo dos mundos ‘locais’ das crianças, e a nossa apreciação dos mundos ‘locais’ das crianças é matizada por meio da análise da importância das influências ‘globais’.”¹³³ (HOLLOWAY; VALENTINE, 2007, p. 769, tradução nossa). Neste sentido, essas terminologias operam como campos relacionais, instáveis e difundidos no dia-a-dia e possibilitam a criação de chaves teóricas que operam por meio de novas terminologias. O termo glocal (CLIFFORD et al., 2003; GREGORY et al., 2009) nos ajuda a compreender a forma como representações de educação e infância que circulam em redes globais adquirem novos contornos ao serem apropriadas e, portanto, ressignificadas pelos atores sociais. No âmbito local, elas se transformam ao entrarem em confronto com processos situados no contexto de vida dos sujeitos.

A imagem de bebê comunicada por miniaturas emborrachadas com apitos, mordedores, móveis e brinquedos interativos é distinta da imagem de bebê produzida por um cesto com materiais inusitados ou pelos elementos naturais. Mesmo que processos globalizados de produção do brinquedo encontrem sustentação na noção da falta, a ação pedagógica pode produzir outro lugar para os bebês. Os atores agem condicionados pela estrutura, mas produzem o cotidiano, dão novos contornos a processos globais e, com isso, produzem a categoria intrageracional “bebês” a partir do substrato material, desta ancoragem em um emaranhado material-semiótico. Ou seja:

(...) os espaços de socialização dos bebês não são lugares fechados, mas espaços abertos e conectados, dissecados e conectados por processos sociais, culturais, econômicos e políticos em uma variedade de escalas interconectadas, do local ao global.¹³⁴ (HOLT, 2013, p.10)

¹³² No original: “(...) we recognize the ‘global in the local’ and the ‘local in the global’ opens space for engaging with broadbrush, structural issues and their outcomes for children.” (HANSON et al., 2018, p.273).

¹³³ No original: “(...) our understanding of ‘global’ processes is deepened by an examination of children’s ‘local’ worlds, and our appreciation of children’s local worlds is further nuanced through an analysis of the importance of ‘global’ influences.”

¹³⁴ No original: “(...)the early socialisation sites of infants are not bounded places but open and connected spaces, dissected by and connected to social, cultural, economic, and political processes at a variety of interconnected scales, from the local to the global.” (HOLT, 2013, p. 10)

Desse modo, o inventário de materiais nos aproxima a uma compreensão da creche enquanto lugar destinado aos bebês a partir da concepção moderna de infância, lugar que nos permite entrever a profunda relação que se estabelece entre identidade infantil e os territórios da infância (LOPES; VASCONCELLOS, 2006). De modo que esta ancoragem territorial oferece às crianças “(...) o próprio substrato material a produção da existência.” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110).

Assim, são práticas materiais-simbólicas que produzem os bebês enquanto categoria intrageracional e que se tornam instrumentos para a produção de suas subjetividades. O bebê não existe enquanto categoria sem a cultura material que o envolve. Do mesmo modo, os laços afetivos construídos entre o bebê e o lugar se estabelecem a partir do encontro de seus corpos com as coisas que lhes são apresentadas e que, na creche, foram sempre previamente selecionadas pelos adultos a partir de clivagens próprias do pensamento pedagógico e das representações de criança e de bebê. Lopes e Vasconcellos (2006) afirmam que há:

(...) uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.112)

Este olhar para os espaços e as materialidades comunica sobre as presenças e as ausências. Os materiais não-estruturados organizados e categorizados no hall de entrada convidam a uma reflexão sobre o seu potencial educativo, do mesmo modo como a ausência de figuras estereotipadas e de decorações nas portas com desenhos infantis ou representações de crianças comunica sobre um rompimento com esta imagem de criança. Outra ausência diz respeito a outros mobiliários que são originalmente concebidos para o uso pelos bebês, como materiais almofadados, berços e bebês-conforto.

No cotidiano da turma, a caixa de variados e os brinquedos interativos comercializados como “brinquedos para bebês” eram ofertados com frequência aos bebês. As professoras, na entrevista, relatam que estes eram brinquedos escolhidos para a turma do berçário porque eram coisas de bebês e que era uma pena que eles não emitissem sons. A existência desses brinquedos e a frequência com que eram ofertados revela um processo de construção social da categoria intrageracional “bebês”. Além disso, eles permaneciam mais reclusos do grupo, tendo acesso a um espaço externo (o solário) unicamente deles e ocupando a área verde e a caixa de areia em situações ocasionais, o que também comunica sobre a forma como as professoras compreendiam as noções de proteção e sociabilidade dos bebês. A pesquisa de Carolina

Gobbato (2011) também faz menção à exclusão dos bebês e ao potencial de transformação dos espaços a partir da acolhida da simultaneidade e das múltiplas linguagens mobilizadas pelos bebês.

Contudo, esta construção social que implica na superproteção e conseqüente exclusão dos bebês de outros processos sociais, assim como a perspectiva de estímulo a fim de promover o desenvolvimento cognitivo e motor – as quais orientam a elaboração de brinquedos interativo-sensoriais e de andadores ou apoios para sentar – é por vezes confrontada pelas práticas simbólico-materiais vividas no CMEI.

As professoras relatam que trouxeram mais bonecas, carrinhos e produziram artesanalmente uma pista de carrinhos para a ambientação da sala no início do ano. Assim como indicaram que os brinquedos que gostariam que fossem permanentes na sala eram os brinquedos de casinha, fogão, panelas e pratos. Olhar para os bebês como sujeitos que criam brincadeiras de jogo simbólico representa um confronto com a imagem construída socialmente. Nos produtos à venda para bebês, panelas e pratos são brinquedos com etiquetas que os indicam somente para crianças maiores de dois anos.

A presença dos cestos dos tesouros e os materiais não-estruturados também produzem um confronto com a imagem social do bebê. Ter em mãos por tempo prolongado e com a possibilidade de mover-se pela sala objetos originalmente produzidos para outros fins ou elementos naturais representa outra mudança na construção da categoria intrageracional no âmbito da creche. Ao invés dos bebês acessarem os materiais produzidos como “cultura para os bebês”, eles passam a também acessar um amplo acervo composto por outros materiais, formas, texturas, temperaturas, peso e densidade. Há um rompimento com o padrão hegemônico que pode possibilitar o acesso dos bebês a materiais produzidos a partir de outros referentes culturais.

Ou seja, a partir do encontro com a materialidade, os bebês têm a possibilidade de vivenciar experiências diversas das possibilitadas pelos bens de consumo. Assim, é possível que “nós imaginemos como a noção de infância [de bebê/babyhood] é praticada, materializada e espacializada (...)” (HORTON, KRAFTL, 2006, p. 88)¹³⁵

A relevância do uso de produtos locais e a entrada de materiais de reuso podem provocar, portanto, a construção de um lugar *para* os bebês em que se promova a diferença e que se produz um confronto com a imagem de infância normatizada. Apesar do panorama

¹³⁵ No original: “We wonder, for instance, how the notion of ‘childhood’ itself is practiced, materialized and spatialized as something thoroughly affective.” (HORTON, KRAFTL, p. 88)

plástico e da grande quantidade de brinquedos industrializados, os processos de clivagem realizados pelas professoras e equipe gestora e pedagógica promovem outro uso dos materiais. Os bebês, ao explorarem esses objetos, também acionam outros gestos e formas de interação, em um contínuo processo de construção de um lugar deles.

4.1.4 A MODO DE SÍNTESE: DA ACOLHIDA DO INESPERADO E DO ESPAÇO COMO CAMPO DE POSSIBILIDADES

As mudanças feitas pela equipe na organização interna e externa da instituição revelam demandas do projeto educativo referentes ao trabalho pedagógico e ao bem-estar dos sujeitos que ali trabalham que provocam ressignificações dos espaços e dos materiais, em um processo de contínua construção do espaço. O que os sujeitos podem fazer com estes materiais e o que eles nos provocam? Pois, “somos lo que somos por la interacción con los objetos, así como ellos lo son por esas interacciones.” (DUSSEL, 2019, p.18).

Esta é uma questão que também pode ser mobilizada ao olharmos para a estrutura do CMEI Porto Seguro a partir do giro material, o que implica neste reconhecimento da materialidade enquanto elemento da cultura. Daniel Miller (2005) afirma que “não há humanidade definida em oposição à materialidade.”¹³⁶ (p.36). Do mesmo modo, poderíamos dizer que não há educação em oposição à materialidade. O projeto educativo não se realiza de forma desconectada do substrato material, sendo ele um elemento co-constituente da ação educacional. Miller (2005) mobiliza uma metáfora que torna nítida esta dimensão da materialidade: ele retoma a clássica história da roupa nova do imperador a fim de mostrar como as ideias, por si só, não sustentam a experiência humana. Ela é simultaneamente concreta e simbólica.

As questões levantadas por Dussel (2019) seguem provocando a reflexão a fim de aprofundar-se a discussão acerca destes emaranhados materiais-semióticos:

Hay una simetría en esa interacción humanos-objetos que hay que considerar como punto de partida de la investigación; en esa dirección, habría que ir más allá de decir que la historia de un artefacto depende de los usos y sentidos que les damos a los objetos y buscar atender a lo que ese artefacto produjo en la nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia. (DUSSEL, 2019, p.17)

¹³⁶ No original: “There is no humanity defined in opposition to materiality” (MILLER, 2005, p.36)

Ou seja, a materialidade da creche não é representação dos sentidos, mas é inseparável deles. A partir do destaque feito previamente ao mobiliário almofadado do espaço de amamentação retoma-se esta discussão. É inegável o processo social de construção de símbolos acerca do que significa conforto, acolhimento, aconchego, mas também são notórias as sensações produzidas em nós diante do encontro dos nossos corpos com os materiais. O corpo também é materialidade. O encontro com superfícies aquecidas e responsáveis ao toque irá produzir efeitos diversos em cada sujeito, pois os encontros com a materialidade são eminentemente subjetivos. Contudo a ideia de conforto ou acolhimento não existe sem o substrato material. Se existisse, todos veriam a roupa nova do imperador.

E, do mesmo modo, como os objetos apresentados aos bebês configuram-se enquanto artefatos culturais e apresentam uma leitura de mundo para eles, há coisas que escapam devido à materialidade da experiência humana. A própria matéria se modifica sem que haja ação humana sobre ela. A pintura da parede desgasta e começa a rachar, pouco a pouco se rompe. O forro de madeira envelhece. Os brinquedos de plástico armazenados na caixa vedada expõem um cheiro forte. A borracha enrijece. A chuva e o vento agem sobre o piso concretado e produzem veias, falhas, rachaduras. O cano do filtro de água rompe-se com o calor e inunda a sala¹³⁷. A casca da árvore muda de cor, cresce o musgo, surgem trepadeiras e ervas de passarinho. A grama cresce incessantemente. A areia muda de cor quando está mais úmida ou mais seca. A luz entra de formas diferentes e produz sombras que mudam a cada minuto.

O carretel escorrega no piso liso do solário ou uma sombra surge sob as mãos do bebê que engatinhava em direção a uma canetinha. Enquanto lemos o texto, pode ser que sintamos uma veia pulsar, os pés esfriarem ou que, de súbito, estejamos na contra-luz e precisemos fechar as cortinas para enxergar a tela do computador.

A matéria não se sujeita as ideias ou aos sentidos produzidos socialmente, ela participa da constituição do social. Condiciona, restringe, possibilita, convoca a ação. Os brinquedos criados pelas professoras a partir de materiais recicláveis, como chocalhos e pandeiros, ou materiais como caixas surpresas e cardápios, elaborados por meio da ação sobre o material, se tornam possíveis devido à maleabilidade da borracha, à aderência gerada pela cola, ao magnetismo da malha, ao som que as miçangas produzem. A forma se altera, nestes casos, para adequar-se aos sentidos sociais. Em outros, ela permanece, pois garrafas sensoriais ou pistas de

¹³⁷ Durante a entrevista, a diretora relatou que é frequente que um cano fino e estreito dos filtros de água das salas arrebente com o calor. Cada vez que isso ocorre, é adquirido um cano novo.

carrinhos mantem a mesma matéria e a forma para qual foram originalmente concebidos, ainda que para outros fins.

As mudanças na matéria, juntamente com um orçamento que não abarca todas as demandas de manutenção e conservação, provocam novos usos dos materiais. O brinquedo grande da caixa de areia, por exemplo, é pouco utilizado devido a partes com madeira podre e outros materiais danificados que poderiam oferecer risco às crianças. Aos bebês, o uso era interdito. As crianças, como poderemos observar nas seções posteriores, também produzem novos significados ao encontrar-se com as coisas.

Não é objetivo desta pesquisa construir uma história social dos objetos, tampouco foi possível cartografar as suas trajetórias, acompanhando-os nas mudanças que são produzidas com eles e por eles no percurso do tempo, contudo é imprescindível destacar que os objetos da escola permanecem na instituição através do tempo, provocando o confronto e o encontro dos sujeitos. Eles são continuamente ressignificados e apropriados pelos sujeitos, transformando-se a partir dos usos criativos.

Ao longo do tempo, os edifícios escolares vão se transformando como efeito de políticas, mudanças sociais e da ação dos sujeitos. A compreensão de um espaço poroso, político, dinâmico, que atravessa este trabalho move a reflexão sobre os lugares para as crianças. Ou seja,

(...) há diversas conexões, trajetórias, histórias e relações que podem acontecer somente para que particulares geografias materiais simplesmente apareçam; a contingência, particularidade e imprevisibilidade de tais conexões; e também, as complexas e frequentes tácitas relações de poder e políticas que ordenam tais conexões. (HORTON; KRAFTL, 2006, p. 73, tradução nossa)¹³⁸

O inventário dos materiais e dos brinquedos disponíveis na instituição, assim como do mobiliário e a descrição da estrutura possibilitam uma aproximação às perguntas iniciais desta seção sobre como a instituição de educação infantil passa a configurar-se enquanto tal a partir dos objetos que ali se encontram e ajudam a construir uma imagem de como é uma escola da infância. O [material virtual](#), se lido junto ou acompanhando este capítulo, convoca a uma imersão neste contexto da creche, provocando reflexões sobre os materiais, brinquedos, o chão,

¹³⁸ No original: “Then there are the manifold connections, trajectories, stories and relationships which must happen just so for particular material geographies to appear just so; the contingency, particularity and unpredictability of such connections; and yet also, the complex and often-tacit (power-)relations and politics which order such connections.” (HORTON, KRAFTL, 2006, p.73)

as paredes. As coisas que continuamente transformam-se diante deste fluxo de vida (INGOLD, 2012).

A discussão acerca dos lugares para as crianças pode ser retomada juntamente com a reflexão sobre os lugares das crianças. Kim Rasmussem (2004), observa como as crianças constroem lugares tanto nos espaços formais previstos para elas quanto em locais diversos que não foram pensados para serem ocupados por elas, apontando que:

Os variados significados e tipos de “lugares das crianças” deveriam tornar-nos conscientes das crianças enquanto atores sociais e culturais que criam lugares que são físicos e simbólicos e chamar a atenção para as interfaces entre as compreensões dos adultos sobre o que se pode fazer em um lugar para as crianças e a interpretação delas acerca deste assunto. (RASMUSSEN, 2004, p. 171, tradução nossa)¹³⁹

Jader Janer Moreira Lopes e Bernd Fichtner (2017), ao apresentarem a perspectiva inovadora de Marta Muchow¹⁴⁰, destacam o pioneirismo de sua perspectiva de estudo, que já no início do século XX preconizava o protagonismo infantil e suas formas próprias de ocupar e construir o espaço. Dentre suas conclusões, a autora afirmava que “o espaço de vida das crianças é mais claramente percebido quando observamos as estruturas do mundo adultos, que são ressignificadas em suas experiências (...)” (p.772). A diferença entre o espaço planejado para as crianças, como as escolas, espaços recreacionais e parquinhos, e a forma como elas se apropriam do espaço, seja ele destinado a elas ou não, vêm novamente à tona.

Isso não significa desconsiderar as relações que se estabelecem entre o espaço concebido pelos adultos e o espaço vivido pelas crianças, produzindo uma leitura da realidade que implique no distanciamento e na construção de uma leitura reificada das experiências infantis, ou seja, não significa retornar à imagem da criança tribal. Mas, pelo contrário, implica em compreender que a interpretação do espaço será sempre múltipla, partindo sempre de uma abordagem relacional. Adultos e crianças podem ressignificar os elementos presentes a partir de lógicas próprias que dialogam entre si e guardam relação com os elementos da cultura – os conteúdos simbólicos e a materialidade. De modo que “os espaços de vida das crianças não são construídos ao lado dos espaços de vida dos adultos, mas são sobrepostos e intercalados.” (LOPES; FICHTNER, 2016, p.772).

¹³⁹ No original: “The many meanings and kinds of ‘children’s places’ should make us aware of children as social and cultural actors who create places that are physical and symbolic and call attention to ‘the interfaces’ between adults’ understanding of what one can and should do in a place for children and children’s understanding of this matter.” (RASMUSSEN, 2004, p. 171)

¹⁴⁰ Professora e colaboradora voluntária no Laboratório de Psicologia da Universidade de Hamburgo que no início do século XX faz uma pesquisa sobre o espaço de vida das crianças na cidade.

A forma como os adultos reutilizaram os espaços do CMEI Porto Seguro e o impacto de uma prática pedagógica que reflete acerca do uso dos materiais e brinquedos, promovendo mudanças como uma sala comum e trazendo para o debate os materiais não-estruturados, pôde ser vislumbrada com a discussão realizada nesta seção. Um dos elementos que faltam à esta reflexão, é olhar para os bebês e refletir sobre o que o encontro com esta materialidade da creche promove e o que ela significa para eles.

Isso nos remete novamente à reflexão apresentada por Kim Rasmussem (2004), que nos convoca a pensar nas interfaces entre as leituras de adultos e crianças acerca do espaço. Um espaço pensado para as crianças pode tornar-se em um lugar delas? Peter Moss e Pat Petrie (2002) apontam o modo como os serviços oferecidos às crianças, espaços recreacionais e escolas, tem o potencial de transformar-se em espaços das crianças ao serem significados pelos sujeitos que os ocupam, a partir da premissa da criança enquanto ator social e de uma compreensão aprofundada sobre as culturas infantis.

Isso porque “as coisas poderiam ter sido diferentes e elas poderão ser novamente. O mundo é uma ação e uma produção que pode ser regulado pelo passado, constrangido pelo presente, mas que permanece aberto ao poder da imaginação e da invenção.” (SMITH, 2001, p.36 apud HORTON; KRAFTL, 2006, p.75, tradução nossa)¹⁴¹. Reconhecer que os lugares para as crianças podem se transformar em lugares das crianças implica em acolher as mudanças geradas por elas, seus modos de interagir e encontrar-se com a materialidade. Implica no reconhecimento do inesperado. Essa abertura para a acolhida das ações das crianças é o que permite que o espaço da creche e a sala de referência sejam compreendidos como campo de possibilidades para as ações dos bebês. As creches são lugares *para* eles, constrangidos por processos globais, constantemente alterados e modificados pela ação das professoras e políticas locais e que também têm o potencial de se transformar em um *lugar dos bebês*.

¹⁴¹ No original: “Things could have been different; and they might be again. The world is a doing and a making that may be regulated by the past, that may be constrained in its present, but that remains open to the powers of imagination and invention” (SMITH, 2001, p.36 apud HORTON; KRAFTL, p.75).

4.2 PARTE II – VAGAR E DIVAGAR: MOVER-SE NO ESPAÇO

Figura 27 – A Line Made by Walking



Fonte: Richard Long (1967)

“Os passos são como as nuvens. Eles vêm e vão.”

Hamish Fulton

Figura 28 – Pedro e as linhas no piso do solário (19/06/2019)



Pedro e Nathiely caminham pelo solário com canetinhas em mãos. Perambulam de um lado ao outro. Ao caminhar, Pedro depara-se com um desnível dos azulejos. Pausa, junta os dois pés, dobra os joelhos, salta, dobra novamente os joelhos e curva o corpo à frente, risca o chão ao mover o antebraço direito e a mão de um lado ao outro, estica as pernas e procura por Nathiely. Sem pisar na linha criada pelo desnível, ele se dirige até ela e observa que ela havia começado a desenhar na parede. Sem parar de se mover, ele gira o corpo, caminha e volta a aproximar-se do desnível. Dessa vez, ele o atravessa sem pausas e se depara com uma linha efêmera criada pela sombra do telhado, diminui o ritmo, agacha-se, estica uma perna e cruza a sombra, posicionando um pé de cada lado. Justo em frente estão as marcas que ele havia deixado há alguns instantes. Ele as observa e, ainda de cócoras, traça novas linhas no chão repetindo o mesmo movimento da mão e antebraço. Em seguida, desvia o olhar para seus pés, observa-os, levanta-se e volta a deambular.

Fonte: A Autora (2020)

Três excertos distintos foram escolhidos para o começo desta discussão. São eles: uma frase do artista caminhante Hamish Fulton sobre os passos e a experiência do andar; a obra de Richard Long, “A Line Made by Walking” (Figura 27), que apresenta a linha criada pelo movimento contínuo do artista de ir e vir sob a grama; e um evento registrado durante a pesquisa de campo (Figura 28), no qual os bebês vagam pelo espaço e modulam o movimento de acordo com os encontros vividos: neste caso, com as linhas criadas pelo desnível do piso e pela sombra do telhado.

A citação, a fotografia e o relato nos conduzem a uma reflexão sobre o movimento perambulante dos bebês, a experiência e a constituição da creche enquanto lugar *dos* bebês por meio do caminhar errante. A análise de suas ações em seu encontro com a materialidade começa¹⁴², desta forma, com um olhar dirigido ao movimento e não à pausa. À incerteza e não à exatidão. Àquilo que é transeunte, não permanente. À imprevisibilidade e não ao que pode ser programado e (pre)visto.

Muitos dos eventos narrados nesta parte do trabalho me capturaram por sua fugacidade e pela insistência em escapar ao registro fotográfico. Foi difícil traduzir os sentidos atribuídos pelos bebês a essas vivências, pois a experiência do movimento¹⁴³ é um acontecimento difícil de ser narrado e que se modifica ao ser representado em linguagem escrita. A experiência, por si só, dada sua singularidade, não pode ser separada do indivíduo que a vive (LARROSA, 2002). Neste sentido, observar o movimento dos bebês produziu a constante reflexão sobre a (im)possibilidade da pesquisa (ELWICK; BRADLEY; SUMSION, 2014), ou seja, sobre a necessidade de narrar por meio da palavra escrita – constante confronto da linguagem na linguagem – as vivências espacializadas dos bebês e, simultaneamente, a impossibilidade de resumi-las ao texto escrito, pois sempre há algo que escapa.

A discussão realizada nesta parte do trabalho surgiu, portanto, da necessidade de discorrer acerca das práticas autotéticas (RAUTIO, 2013), aquelas com sentido interno, e seu potencial revolucionário (KOHAN, W. O.; OLSSON; AITKEN, 2015), de acolhida da imprevisibilidade, para a prática educativa. Alex Orrnalm (2020) relata a forma como o envolvimento dos bebês com as meias era algo que lhe maravilhava e que seguia intrigando-a no decorrer de sua

¹⁴² Nesta parte, inicia-se a análise das ações dos bebês a partir dos registros fotográficos e audiovisuais. É a primeira das três em que se apresentam narrativas visuais e uma análise decorrente da observação das ações dos bebês.

¹⁴³ Franceso Careri (2013), em “Walkscapes: O Caminhar como Prática Estética”, discorre sobre as estratégias encontradas pelos artistas caminhantes, do dadaísmo ao surrealismo a fim de “(...) transmitir a sua experiência em forma estética.” (p.132), ou seja, de transformar o caminhar em representação gráfica. Ao discorrer sobre os artistas, ele relata a forma como eles se deparavam com o desafio da representação de um caminhar errante, aberto ao mundo e efêmero.

pesquisa etnográfica. Do mesmo modo, o contínuo vagar dos bebês me surpreendia diariamente e me faltavam palavras para narrá-lo. Assim: “aqui, ao prestar atenção aos movimentos do bebê, sejam ou não práticas que possam ser nomeadas, se torna uma forma de tentar expandir os modos possíveis de pensar e imaginar como pode ser a cultura dos bebês.”¹⁴⁴ (ORRNALM, 2020, p.100, tradução nossa). Isso representa o exercício de rompimento com a cultura adultocêntrica e, portanto, o reconhecimento de que a cultura dos bebês contém elementos próprios à forma como os bebês vivem os seus encontros com o mundo.

Me parece necessário retomar o percurso reflexivo da primeira parte da análise a fim de situar melhor essa nova discussão e também aproximá-las, indicando pontos de encontro. Nela, vimos como o acervo material constitui-se ao largo do tempo, com marcas locais e globais e é criativamente reutilizado e transformado pelos sujeitos que circulam pelas instituições educativas. Do mesmo modo, é possível observar a forma como os sujeitos apropriam-se da estrutura física disponível e, apesar das restrições impostas pelo projeto arquitetônico, buscam criar espaços de encontro e que possam promover o bem-estar da equipe que trabalha na instituição¹⁴⁵.

O espaço pode assim ser dissociado da noção de fechamento e estaticidade e compreendido a partir dos pressupostos da abertura, heterogeneidade e vida (MASSEY, 2005), o que permite que ele seja compreendido a partir do seu dinamismo e que se coloque em destaque o caráter político da construção do espaço. O contínuo devir é o que o caracteriza, sendo ele produto de relações incrustadas em práticas materiais (MASSEY, 2005). Desta forma, ao olharmos para o CMEI Porto Seguro, vemos como o espaço é construído por meio do entrelaçamento de processos econômicos, políticos e culturais com as trajetórias dos sujeitos que ocupam esse espaço, tanto adultos quanto bebês. Ele é um lugar em constante transformação e que se constitui a partir do interlace de processos que podem ser analisados em uma escala global e local, constituindo o que pode ser denominado de glocal.

Do mesmo modo como o dinamismo e o movimento nos convocam a reimaginar o espaço, é preciso mobilizar conceitos que nos ajudem a olhar para o cotidiano dos bebês e reconhecer que o corpo e o movimento são elementos indissociáveis da experiência e constituintes da cultura dos bebês. Tampouco é possível falar de suas ações sem reconhecer que

¹⁴⁴ No original: “Here, attending to the baby’s movements, whether or not they are nameable practice becomes a way of trying to expand how it is possible to think of and imagine what babies’ culture might be.” (ORRNALM, 2020, p.100)

¹⁴⁵ É necessário considerar que as questões de bem-estar apresentadas no decorrer deste trabalho decorrem da observação participante na creche, embora não tenham sido consideradas nas análises por não se configurarem em objeto de estudo. Destaca-se que se faz necessário aprofundar os estudos sobre a temática.

eles atuam em relação com os elementos ao seu redor: com os sujeitos e coisas. A abordagem preconizada, portanto, é aquela que reconhece uma ontologia relacional.

Os três excertos iniciais convocam a essa reflexão sobre o movimento, a reimaginação do espaço e os rastros deixados pelos sujeitos ao encontrarem-se com as coisas do mundo no mundo. A citação de Hamish Fulton nos ajuda a produzir uma imagem do caminhar: a imaginar os bebês em contínuo perambular pelo espaço. Se as nuvens não se assemelham aos passos quanto ao meio em que se encontram (INGOLD, 2011), elas se avizinham a eles quanto ao movimento contínuo. As nuvens mudam constantemente de forma e sempre estão em um novo lugar, é impossível imaginá-las e não pensar em como elas continuamente se movem em resposta aos ventos e à umidade. Tim Ingold (2011) afirma que “observar as nuvens não é observar o mobiliário do céu, mas vislumbrar o céu-em-formação, nunca o mesmo de um momento ao outro.”¹⁴⁶ (2011, p. 117, tradução nossa). Do mesmo modo, observar o perambular dos bebês nos aproxima a um lugar-em-formação que se constitui dinamicamente como resposta aos eventos. Ou seja, a creche pode transformar-se em um lugar *dos* bebês por meio do movimento e das interações com as materialidades.

Na fotografia de Richard Long (Figura 27) observa-se o rastro deixado pelo caminhar contínuo em uma mesma linha, indo e vindo ininterruptamente. Esse traçado não é indelével, pelo contrário, com a ação do tempo e devido a vida da matéria, outros animais podem alterar a linha, assim como o vento pode soprar a terra, pedras podem rolar com a chuva e a grama pode voltar a crescer. Para esse artista, o caminhar deixa rastros e, por isso, o mundo pode transformar-se em uma “(...) tela sobre a qual desenhar através do caminhar.” (CARERI, 2013, p. 133). O piso azulejado ou coberto com assoalho impossibilita que as trajetórias dos bebês sejam inscritas no chão, mas os percursos travados por eles alteram o espaço, provocam que os objetos mudem de lugar, constroem situações em que o corpo pode ser performado de novas e diferentes maneiras, refletindo as respostas dos bebês àquilo com que eles se encontram ao deambular. As marcas que os bebês inscrevem no espaço também são efêmeras e comunicam sobre a forma como eles se relacionam com os elementos disponíveis no contexto.

O movimento de Pedro e Nathiely (Figura 28) também nos conta sobre a forma como os bebês expressam por meio dos gestos uma resposta aos encontros vividos ao vagarem pelo espaço. O perambular parece ser condição de abertura ao inusitado e, portanto, da experiência (LARROSA, 2002). Pedro deparou-se com duas linhas imprevistas e encontrou duas formas

¹⁴⁶ No original: “To observe the clouds is not to view the furniture of the sky but to catch a fleeting glimpse of a sky-in-formation, never the same from one moment to the next.” (INGOLD, 2011, p.117)

diferentes de atravessá-las. Ele não quis caminhar sobre elas, na borda efêmera que separava o território ensolarado e o assombreado do solário, ele optou por fazer travessias. No primeiro encontro, saltou com os dois pés juntos e, no segundo, de cócoras, deu um passo ao lado. Ele deu continuidade à exploração gráfica sem deixar de se mover e de fazer novas escolhas a cada passo dado e a cada novo acontecimento. Ele também escolhe retomar o desenho e repetir o movimento da mão e do antebraço. Caminhou, moveu-se, adotou diferentes posturas, observou os gestos de Nathiely, desenhou com o corpo e com a caneta.

Doreen Massey (2005) fala de “stories so-far” e de trajetórias para discorrer acerca do dinamismo e da característica relacional do espaço. A palavra trajetórias também nos acompanha nesta parte do trabalho, pois ajuda a conjugar as ideias de tempo e espaço; noção necessária a fim de observar a forma como os bebês constroem as relações com as coisas e como o espaço é simultaneamente percebido e construído de modo diverso para cada sujeito. É a partir deste conceito e da ideia de experiência estética que são narrados os percursos dos bebês. A sombra do telhado e a linha criada pelo desnível dos azulejos também convocam os conceitos de materialidade e a ideia de continuidade. Por fim, a noção de errância (KOHAN, 2019) e o duplo sentido do termo deriva (CARERI, 2013) provocam uma reflexão sobre as implicações da acolhida do movimento para a prática docente.

Nesse sentido, essa reflexão está dividida em três partes. Na primeira, discorre-se sobre a experiência de divagar pelo espaço como uma prática dos bebês. Na segunda, sobre a dimensão material da experiência, sobre os contínuos encontros com as coisas e abertura para o mundo. E, na terceira, à modo de conclusão, sobre o movimento e uma prática educativa errante.

4.2.1 O PERAMBULAR: UMA PRÁTICA DA CULTURA DOS BEBÊS

Um observador desavisado talvez se surpreendesse com o dinamismo de um grupo de bebês em uma instituição de educação infantil. Eles constantemente engatinham, trocam de ambiente, carregam consigo objetos e em seguida os abandonam, derrubam torres de blocos de construção, brincam e espalham os tecidos guardados em uma caixa, dependuram-se nos balcões, sobem nas cadeiras e entram nos armários. Isso sem contar com o choro, as mordidas, os balbucios, gargalhadas e, principalmente, com o silêncio. Coisas diferentes acontecem simultaneamente. A vida irrompe em um ambiente no qual os direitos dos bebês são respeitados e no qual lhes é garantido o seu direito de relacionar-se com o outro e com as coisas do mundo.

Eles escolhem colocar-se em movimento e deparar-se com as coisas que acontecem ao seu redor, fazendo pausas segundo os diferentes encontros vividos.

Portanto, as narrativas contadas por professoras e pesquisadoras acerca da vida na creche precisam encontrar formas de comunicar sobre o movimento, o dinamismo e a simultaneidade, sobre a efemeridade do cotidiano. Perceber o perambular como um elemento da cultura dos bebês implica na refuta de uma perspectiva adultocêntrica e de viés utilitário que percebe o caminhar somente como uma ferramenta para chegar a um destino predeterminado. No decorrer da pesquisa, no exercício de registrar suas interações com a materialidade, dois desafios se apresentaram e permitiram com que a perambulação dos bebês se transformasse em uma categoria de análise por meio da qual os dados produzidos ganhassem vida.

O primeiro deles diz respeito ao registro fotográfico de um evento. Era complexo identificar em que momento parar de fotografar um evento para registrar algo diferente ou decidir continuar registrando as ações de um mesmo bebê, pois em algumas situações as interações eram breves e difíceis de serem nomeadas ou descritas. Eles caminhavam, pegavam um brinquedo, o abandonavam, pegavam outra coisa, caminhavam com ela em mãos e depois novamente a abandonavam. Contudo, ainda que essas interações fossem breves, permanecia a impressão de que os diferentes gestos performados pelos bebês eram marcados por um ritmo próprio e pela continuidade da ação. Ou seja, ainda que eles começassem a fazer algo completamente diferente, os modos como seus gestos se encadeavam pareciam fazer sentido, mesmo que eu não pudesse acessá-los.

Por isso, era difícil decidir quando iniciar ou finalizar uma filmagem ou uma sequência de fotos. O exercício de construir narrativas visuais exigia constantemente uma conexão com o ambiente e uma profunda atenção para o que os bebês estavam realizando a fim de interpretar as suas ações e interações com a materialidade a partir dos elementos próprios da cultura dos bebês. Como pesquisadora, os questionamentos que me assolavam diziam respeito a compreender o que garantia a continuidade da brincadeira e de que modo suas ações me contavam sobre a relação com a materialidade e a construção do espaço da creche.

Essas perguntas deram margem para o segundo desafio no processo de produção e análise dos dados. Na busca de compreender o que produzia sentido para cada bebê ao brevemente interagir com diferentes materiais, se tornou necessário olhar não somente para o que cada bebê fazia com as materialidades disponíveis, mas me perguntar sobre o que acontecia *entre* cada nova escolha de um objeto.

Entre cada nova interação e em cada uma delas, os bebês se moviam, perambulavam, andavam a esmo, abriam-se ao inédito e aos imprevistos: o fato de que não carregavam nada

em mãos, não indicava que não havia nada acontecendo. Pelo contrário, o próprio movimento e o perambular era um acontecimento e uma maneira de relacionar-se com os outros bebês, professoras e materialidades. Eles estavam vagando pelo espaço, de forma errante, vivenciando o movimento e novos e inusitados encontros com o outro e com as coisas, brinquedos, objetos, mobiliários e elementos que nos escapam, como a luz e os sons. Ou seja, a continuidade entre as interações e a percepção do espaço e das coisas era possibilitada pelo movimento e pelo perambular dos bebês.

É importante destacar que o termo “perambular” foi escolhido para acolher às trajetórias e aos diferentes modos de se deslocar utilizados pelos bebês: caminhando, movendo-se de joelhos, engatinhando e arrastando-se. Pois os bebês não somente caminham, mas inventam diferentes maneiras de deslocar-se pelo espaço e continuamente percebê-lo, mobilizando suas conquistas posturais como um recurso para colocar-se em relação com o mundo. A forma como os bebês exploram o movimento e o seu corpo não pode ser tratada como imperfeita ou incompleta (PROUT, 2000). Compreender o perambular como uma prática da cultura dos bebês significa olhar para a cultura produzida pelos bebês, visibilizando as suas práticas culturais, ou seja, para suas formas de relacionar-se com os elementos culturais-materiais que lhes são apresentados (ORRNALM, 2020).

Alex Orrnalm (2020) ao mobilizar esse termo destaca que “(...) conceitos como ‘cultura infantil’ e ‘cultura material’ foram desenvolvidos e repensados sem que os bebês estivessem explicitamente em voga. Isto, portanto, requer um engajamento crítico com esses conceitos.” (p.94, tradução nossa). Isso significa que é preciso rever os conceitos e encontrar maneiras de visibilizar as formas particulares dos bebês de construir relações e exercerem a agência, pois aquilo que lhes é específico dificilmente é reconhecido quando do uso dessas terminologias. Falar de cultura dos bebês parece ser uma estratégia para promover este engajamento crítico.

A insistência em se falar sobre o perambular também se configura como um ato de resistência em um tempo de uma humanidade sentada (LE BRETON, 2001), profundamente marcada pela lógica da produtividade e pela força do racionalismo. Na vida adulta e na escola, o perambular é uma prática que vai na contramão e que convoca outros modos de produzirmos a existência e organizarmos o espaço. Ele implica na errância, na falta de um objetivo final e na vivência do processo, pressupostos que não se adequam ao imaginário da produtividade. No cotidiano dos bebês, para eles, este é um fazer que dá sentido à experiência educativa, pois é algo que lhes pertence e que eles escolhem realizar. Assim, ao ser narrado e traduzido no texto, podemos aproximarmo-nos dos modos particulares com os quais eles se relacionam com o mundo.

Diferentes aspectos se tornaram evidentes acerca do perambular: a experiência do próprio movimento e a sua característica errante e material, o ritmo adotado durante a caminhada, as diferentes posturas que os bebês assumiam (deitados, sentados, com quatro apoios...) e a percepção das coisas a partir do movimento e do entrelaçamento entre cognição e ação. Estas parecem ser as características do perambular dos bebês.

Desta forma, o andarilhar errante, assim como o brincar, se configura como uma prática dos bebês¹⁴⁷: uma forma de “(...) se aventurar corporalmente na nudez do mundo.” (LE BRETON, 2001, p.2, tradução nossa)¹⁴⁸. É como se o contínuo devir do espaço (MASSEY, 2005), as constantes mudanças da matéria (INGOLD, 2012a,b), provocassem a pergunta sobre: o que eu posso no espaço e o que o espaço pode em mim? A partir de um “eu” corpo-mente, de “(...) seres incompletos que se fazem no próprio fazer, que se constituem naquilo que são, realizando seu ser no que estão sendo.” (KOHAN, 2019, p.156), os bebês escolhiam andar sem rumo, sem qualquer motivação externa, como uma forma de fazer-se a si mesmos e descobrir o mundo em caminhos desconhecidos.

Nesse vagar, o sujeito não está falsamente compartimentado, mas corpo, movimento e pensamento estão entrelaçados e permitem outras formas de produzir saberes. Esta relação entre ato e pensamento implica no rompimento com uma noção cognitivista de conhecimento e nos auxilia a ajustar o foco nos processos e nas mudanças ao invés de etapas estanques e destinos predeterminados.

David Le Breton (2001), ao falar sobre o caminhar, aponta que:

Nós caminhamos sem motivo, pelo prazer de desfrutar do tempo que passa, desviar do curso da existência para melhor nos reencontrarmos ao largo do caminho, descobrir lugares e rostos desconhecidos, ampliar o conhecimento, por meio do corpo, de um mundo inexaurível de sentidos e sensorialidade ou simplesmente porque o caminho está ali.¹⁴⁹ (LE BRETON, 2001, p.2-3, tradução nossa).

¹⁴⁷ O movimento e o corpo também se apresentaram como elementos constituintes da coreografia do brincar e dos processos de construção da cultura de pares. Nesta seção, o movimento ganha destaque como uma prática autotélica e, nas próximas partes da análise, são narrados eventos nos quais o corpo e o movimento são recursos mobilizados pelos bebês a fim de participar da vida coletiva do grupo, da qual participam as professoras, e como elemento do brincar.

¹⁴⁸ No original: “(...) pour s’aventurer corporellement dans la nudité du monde” (LE BRETON, 2001, p.2).

¹⁴⁹ No original: “On marche pour rien, pour le plaisir de goûter le temps qui passe, faire un détour d’existence pour mieux se retrouver au bout du chemin, découvrir des lieux et des visages inconnus, élargir sa connaissance par corps d’un monde inépuisable de sens et de sensorialités ou simplement parce que la route est là.” (LE BRETON, 2001, p.2-3).

O perambular pela sala de referência e pelos outros espaços do CMEI aos quais os bebês tinham acesso era um processo contínuo de estranhamento e maravilhamento com o mundo e com a diferença, descoberta e criação de novos caminhos pelo próprio prazer de mover-se.

4.2.1.1 O ritmo e a experiência material do preambular

No evento descrito abaixo (Figura 29), Pedro caminha pelo jardim anterior do CMEI. Naquela manhã, as professoras haviam preparado este ambiente com alguns materiais antes de levar o grupo até lá. Elas colocaram caixas de papelão com fitas de papel celofane, tecidos e montaram torres com os potes e pratos laranjas de reuso (que haviam sido usados em anos anteriores para a alimentação das crianças).

Figura 29 – Pedro vaga pelo jardim (05/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Ao chegarmos nesse espaço, registrei diferentes brincadeiras com esses materiais, como a Valentina e o Kaylan empurrando as caixas, a coleção de potes do Davi e a brincadeira da Lolo, Beatriz e Nathiely de entrar e sair de uma das caixas. No momento em que registrei o Pedro perambulando pelo espaço, o grupo estava concentrado nos pneus com terra e havia transformado os potes e pratos em utensílios para a manipulação da terra. Pedro não acompanhou o grupo nesta brincadeira e deu continuidade ao que vinha realizando durante aquele período no jardim: ele perambulava de um lado ao outro, passando por espaços estreitos e subindo e descendo das muretas.

A experiência que Pedro vive de si mesmo no espaço é algo que é percebido com o corpo todo. Ele parece estar profundamente atento ao que acontece cada vez que toca em um novo palito do muro, quando se agacha, passa com cuidado pelo vão ou desce da mureta com o apoio das mãos e o lento movimento dos pés. Nesse dia, ele não corria enquanto perambulava, ainda que pudesse fazê-lo. O espaço que ele experimentava não era algo dado, mas algo que era construído também por meio do seu movimento. A compreensão de Francesco Careri do caminhar como prática estética nos ajuda a perceber que:

(...) o caminhar revela-se um instrumento que, precisamente pela sua intrínseca característica de simultânea leitura e escrita do espaço, se presta a escutar e interagir na variabilidade desses espaços, a intervir no seu contínuo devir com uma ação sobre o campo, no *aqui e agora* das transformações (...). (CARERI, 2013, p.32-33, grifos do autor)

Desta forma, ao colocar-se em ato, Pedro se abre para a relação com tudo aquilo que no momento presente se coloca naquele espaço: as luzes, as sombras, os ruídos e cada mudança no terreno. Assim como para os encontros possíveis com as coisas. A conexão que se dá com o mundo também está visível no evento que introduziu essa seção (Figura 28), quando ele performa o corpo na relação com as linhas. Em ambas, é possível notar como o Pedro varia a direção e adota diferentes posturas conforme o espaço se transforma junto com ele. Ou seja, o perambular dos bebês é uma prática em que eles se embrenham no espaço e na qual estão atentos ao seu corpo e aos seus movimentos. Desse modo, se faz necessário “(...) corrigir o difundido equívoco de que o treinamento do corpo por meio de exercícios repetitivos (...) leva à progressiva perda de consciente ciência ou concentração na tarefa.”¹⁵⁰ (INGOLD, 2011, p.60-61, tradução nossa).

Ou seja, é importante destacar que o Pedro, assim como os outros bebês ao perambularem, caminha de forma rítmica e atenta. Ele não caminha com um destino predeterminado e o caminhar não é uma forma de chegar até o destino preconcebido. Cada passo precede o seguinte e possibilita que ele performe o seu corpo, mude a direção e altere a posição do seu tronco, pernas, pés, cabeça, braços e mãos. Ao caminhar, a cada novo passo, tudo se altera e modifica o enquadramento a partir do qual um novo passo será dado: a forma como os pés se colocam no chão, aquilo que se sente sob eles e a sua posição. Um passo nunca

¹⁵⁰ No original: “I emphasise this point in order to correct the widespread misapprehension that the training of the body through repetitive exercise (...) leads to a progressive loss of conscious awareness or concentration in the task.” (INGOLD, 2011, p.60-61).

é igual ao outro. Nisso, novamente seria possível dizer que eles se assemelham às nuvens, como na citação de Hamish Fulton. O ritmo, desta forma:

(...) não é um movimento, mas a dinâmica combinação dos movimentos. Cada nova combinação é uma ressonância específica, e a sinergia do praticante, ferramenta e matéria prima estabelece um campo completo de tais ressonâncias. Contudo, este campo não é monótono. Posto que cada ciclo não está dado dentro de parâmetros fixos, mas em um enquadramento que está em si mesmo suspenso no movimento, em um ambiente no qual nada é o mesmo de um momento a outro.¹⁵¹ (INGOLD, 2011, p.60, tradução nossa).

O caminhar do Pedro não é algo que ele realiza de forma automática, apesar de já ter repetitivamente treinado para realizar essa tarefa e, tampouco, é monótono. Não basta repetir o mesmo passo, é preciso sempre estar atento às mudanças no terreno e no seu próprio corpo. Dar um novo passo é também viver a possibilidade de uma nova experiência, reiterar no sentido de reviver. Não há parâmetros fixos que determinem a métrica de cada novo passo.

Liselott Olsson (2009), ao referir-se a esse dinamismo, descreve os movimentos de um bebê ao perambular enquanto também discorre sobre a sua experiência de aprender a surfar. Em ambas as situações, o sujeito precisa se colocar em relação com o espaço a fim de executar o movimento e aceitar modificar o gesto segundo as transformações da superfície: “do mesmo modo como o mar é imprevisível, o terreno também está em movimento contínuo. O terreno caminha com a criança e o mar surfa com o surfista.”¹⁵² (OLSSON, 2009, p.3, tradução nossa).

Do mesmo modo como é necessária corrigir o equívoco de pensarmos no caminhar dos bebês como um gesto automatizado, é preciso também vermos que o conhecimento está associado ao movimento, ele não é uma esfera restrita ao pensamento racional e é produzido diante de uma experiência material e corporal. Ou seja, como destaca Liselott Olsson (2009), o cérebro se faz presente de outra forma quando estamos nos movendo. Ele está junto com o corpo e com o movimento, contudo não com a função de explicar.

Pode parecer óbvio afirmarmos que percebemos o mundo com o corpo todo e que o “eu” é sempre corpo-pensamento, podendo ser convidado a novas interações segundo tudo o aquilo que sente. Contudo, como aponta Tim Ingold (2011), a tradição ocidental procedeu com

¹⁵¹ No original: “Rhythm, then, is not a movement but a dynamic coupling of movements. Every such coupling is a specific resonance, and the synergy of practitioner, tool and raw material establishes an entire field of such resonances. But this field is not monotonous. For every cycle is set not within fixed parameters but within a framework that is itself suspended in movement, in an environment where nothing is quite the same from moment to moment.” (INGOLD, 2011, p.60).

¹⁵² No original: “To the same extent that the sea is unpredictable, the ground is in continuous movement. The ground walks with the child and the sea surfs with the surfer.” (OLSSON, 2009, p.3).

uma hierarquização dos sentidos, colocando o tato abaixo da visão e da audição, como se esses sentidos estivessem alheios da experiência material. A narrativa moderna de progresso estabelece o pensamento racional e a cognição como a essência e finalidade do ser humano, esferas elevadas e desconectadas do contato com o mundo. A falsa cisão entre discurso e materialidade implica na desvalorização de tudo aquilo que convoca a nossa mundanidade.

Os pés, constantemente embrenhados na terra, dificilmente são mencionados nos discursos pedagógicos¹⁵³ e o movimento, os corpos, se transformam em objeto de controle por meio de toda uma tecnologia educativa: como carteiras e cadeiras enfileiradas, interpretações equivocadas da prática de organização de micro-ambientes¹⁵⁴ e restrição do movimento ao espaço externo, aos momentos de recreio ou as “aulas” de psicomotricidade. Tim Ingold (2011) aponta para o fato de que as cadeiras, as botas e a pavimentação das ruas também são elementos que comunicam sobre esse imaginário social: “(...) a bota e a cadeira estabeleceram um fundamento tecnológico para a separação do pensamento da ação e da mente do corpo”¹⁵⁵ (INGOLD, 2011, p.323, tradução nossa). O afastamento do corpo do conhecimento é um elemento da cultura escolar e da cultura ocidental.

Tim Ingold (2011), ao discorrer sobre a forma como os sujeitos percebem o mundo por meio do corpo todo e elaborar uma crítica à narrativa evolucionista construída, afirma que:

¹⁵³ Catherine Burke (2018), ao refletir sobre footwork e footwear nos séculos XIX e XX, destaca que o ato de caminhar como aprendizagem nos permite observar três experiências educativas diversas: primeiro, as aprendizagens informais decorrentes do deslocamento entre a casa e a escola; segundo, a experiência da caminhada na natureza; e, terceiro, a experiência de iniciativas urbanas anarquistas que viam o perambular guiado como parte essencial de um projeto educativo progressista. As alternativas apresentadas pela autora são contrapontos às concepções de infância e educação que orientavam o enclausuramento dos pés e a sua estaticidade na escola.

¹⁵⁴ Refiro-me aqui às situações nas quais a sala de referência é organizada em micro-ambientes, mas onde as crianças não têm a possibilidade de escolher onde ir e como utilizar os materiais disponibilizados. Nesses contextos, esta estratégia própria das pedagogias ativas e participativas se configura como uma nova roupagem para velhas formas de ver a educação. Ao invés dos micro-ambientes garantirem a possibilidade das crianças fazerem escolhas, estabelecerem relações entre diferentes materiais, determinarem o ritmo de suas brincadeiras e interagirem com crianças diferentes no decorrer da jornada, eles se transformam em uma estratégia de controle do movimento e de centralização na professora, pois as crianças se veem restritas à exploração de um único espaço, com pares, ambiente e tempo escolhidos e determinados pelo adulto. A sala não contém carteiras e cadeiras, mas a forma como os adultos estabelecem a relação com as materialidades ainda é determinada por uma cultura material escolar tradicional.

¹⁵⁵ No original: “(...) the boot and the chair establish a technological foundation for the separation of thought from action and of mind from body.” (INGOLD, 2011, p.323).

Para Darwin, então, a descendência do homem na natureza foi também a sua ascensão para fora dela, pois progressivamente liberou os poderes do intelecto do seu ônus corporal no mundo material. A evolução humana foi retratada como a ascensão, e eventual triunfo, da cabeça sob os pés.¹⁵⁶ (INGOLD, 2011, p. 316, tradução nossa).

Com isso, como aponta o autor, o caminhar foi visto como uma atividade mundana, que deveria ser realizada somente com o objetivo de chegar a um destino. As narrativas sobre as viagens, por exemplo, contavam sobre o que acontecia ao chegar ao ponto final, mas não faziam menção aos percursos que permitiram que eles chegassem até lá. As mãos se viram libertas e poderiam exercer o controle do mundo com o movimento apreensivo possibilitado pelo polegar.

A educação volta-se para a pausa: para aquilo que os sujeitos realizam quando estão parados e que pode ser marcada como um destino. Com isso, como aponta Catherine Burke (2019):

Caminhar era associado com a ausência de conhecimento e com a vida às margens da educação. Caminhar como uma forma de conhecer foi desconsiderado pela escola moderna, a qual considerava o caminhar como acidental ao invés de fundamental para a aquisição do conhecimento. (BURKE, 2019, p.9, tradução nossa)¹⁵⁷

Este imaginário da pausa atravessa a forma como os bebês foram vistos ao longo do tempo: ao negarmos o movimento, nos resta compartimentarmos as conquistas corporais e transformá-las em etapas de desenvolvimento que ajudem no processo de controle do percurso. Do mesmo modo, o movimento pode ser restrito a alguns momentos do cotidiano e desconectado de outros processos de aprendizagem e descoberta do mundo. Não se fala sobre o que acontece entre uma etapa ou outra ou sobre os processos. O foco está no ponto inicial e no ponto final sem que saibamos acompanhar ou narrar o processo que levou de um ponto ao outro. Os processos educativos correm o risco, até mesmo, de se transformarem no acompanhamento enfadonho até um destino previamente conhecido. Quando se estabelece um único caminho, passamos a enxergar somente o final do percurso. Novamente, a atenção é dada para a pausa, não para o movimento.

É este ranqueamento dos sentidos e a falsa cisão entre ação e pensamento que torna urgente a contínua repetição de que os bebês, assim como os adultos, se colocam em relação

¹⁵⁶ No original: “For Darwin, then, the descent of man in nature was also the ascent out of it, in so far as it progressively released the powers of intellect from their bodily bearings in the material world. Human evolution was portrayed as the rise, and eventual triumph, of head over heels.” (INGOLD, 2011, p.316).

¹⁵⁷ No original: “Walking was associated with an absence of knowledge and life on the margins of education. Walking as a way of knowing has been disregarded by the modern school which regarded walking as incidental rather than fundamental to knowledge acquisition.” (BURKE, 2018, p. 9).

com o mundo por meio das cem linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016) e que faz com que seja necessário repetir que o conhecimento e a aprendizagem acontecem a partir de todos os sentidos e como uma experiência simbólico-material. O caminhar é uma prática que torna evidente a conexão do ser humano com o mundo e a impossibilidade dele se desconectar de sua dimensão material.

A materialidade, se compreendida como algo alheio ao humano, se transforma em uma categoria ineficaz para a interpretação do vivido e do observado. Não somos ideias corporificadas que pensam sem tocar na matéria. Ou seja, a radicalidade do conceito de materialidade, a compreensão visceral do conceito, nos aponta para a materialidade da experiência: o próprio corpo é material e todo conhecimento também se dá por meio da conexão com o mundo. O perambular é uma prática material e produtora de saberes.

4.2.1.2 Posturas corporais, lugares de ir e a percepção

Ao vermos os movimentos de Pedro é possível notar sua atenção a si mesmo e a concentração com que realiza cada novo passo e se conecta com as coisas. Em suas perambulações pelo espaço, além de caminharem, os bebês encontram formas de relacionarem-se com o mobiliário e com os objetos e exploram diferentes posturas. As respostas que eles elaboram ao contexto e a forma como continuamente estão decidindo como expressar-se e interagir passa, desta forma, por sentidos convocados pela matéria e por conteúdos simbólicos, os quais encontram-se sempre entrelaçados.

Outros eventos também nos ajudam a observar esta relação entre movimento e o encontro com as coisas. Nas imagens abaixo, é possível observar um momento no qual a Luiza estava engatinhando pela sala e a Heloísa, que já caminhava, passa a engatinhar ao lado dela a fim de se relacionarem. A cada mudança de postura da Luiza, a Heloísa também alterava a sua forma de se deslocar, colocando-se sempre próxima a ela. Elas perambulam juntas pelo espaço da sala, de forma errante, explorando a capacidade do seu corpo de se mover. Nesta situação, além da exploração do movimento, a Heloísa também mobiliza conteúdos simbólicos associados ao corpo e as suas posições a fim de construir a relação com a Luiza.

Figura 30 – Luiza e Heloísa perambulam pela sala (24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

No grupo acompanhado, no mês de abril, dentre os 18 bebês da turma¹⁵⁸, a Luiza, o Bernardo e o Davi engatinhavam como forma de se deslocar e perambular pela sala. Em algumas situações, era possível observar que as relações construídas com eles envolviam gestos associados ao cuidado e a ser “um bebê”. Quando a Luiza chorava, era frequente observar os outros bebês afagando seu rosto e cabelos.

O engatinhar está culturalmente associado a este momento do curso de vida e à categoria intrageracional “bebês” e crescer, nesta construção social, implica em abandonar esta forma de se deslocar. Na cultura para os bebês, é comum a presença de andadores e a prática de segurá-los pelas mãos para que aprendam a caminhar ou para que deixem as pernas firmes. O imaginário da falta implica na criação e acompanhamento de etapas estanques de desenvolvimento motor, que funcionam como referentes para a definição do bebê a partir de uma escala supostamente universal.

No decorrer do curso de vida, o acompanhamento dos corpos quanto às competências motoras envolve a constante supervisão para que eles se adequem continuamente ao padrão adulto normativo de auto-suficiência e auto-cuidado (LUPTON, 2012). Há uma ordem

¹⁵⁸ Como apresentado previamente, no decorrer da pesquisa foram acompanhados 19 bebês. Contudo, no mês de abril, a Allicia e o Allan ainda não frequentavam o CMEI e passaram a compor parte da turma do berçário com a saída de um bebê no final do mês de abril. Desta forma, no momento em que foi registrada essa situação de interação entre a Luiza e a Heloísa, o grupo era formado por 18 bebês.

adultocêntrica que opera nos processos de educação dos corpos e que faz com os corpos dos bebês e da população idosa sejam constantemente objeto de controle, fora de lugar, corpos continuamente em risco (LUPTON, 2012). As crianças, assim como a população idosa, como aponta Neusa Gusmão (2003), “(...) tornam-se alvos de procedimentos educativos que visam à homogeneidade do diverso.” (p. 25). Espera-se que eles sejam capazes de se sentar, engatinhem e andem. Nesta ordem e com prontidão.

Como em uma corrida, olhamos para os bebês na expectativa de que rapidamente passem de uma etapa para outra. Cadeiras com apoio, andadores e cadeirões afastam os bebês do chão e lhes comunicam sobre uma cultura na qual se espera que eles prontamente aprendam a caminhar para que possam crescer. Infelizmente, no final do percurso, após a conquista da marcha, ao invés do pleno usufruto desta habilidade, espera-se que as crianças permaneçam quietas, paradas, sentadas e continuamente rodeadas de aparatos que lhe impedem o contato com o mundo: cadeiras, calçados e pisos pavimentados (INGOLD, 2004). O movimento se vê restrito a poucos espaços e tempos destinados exclusivamente para ele, em um processo de separação entre conhecimento e movimento. É por isso que fazer menção ao perambular se configura como um ato de resistência, dado que toda escolha é sempre política e comunica sobre a forma como produzimos a nossa relação com o mundo.

O foco no desenvolvimento motor dos bebês frequentemente implica em um apagamento de tudo aquilo que acontece ao bebê e que ele realiza com o seu corpo *entre* cada nova etapa de desenvolvimento. O que o bebê faz antes de virar de barriga para baixo, sentar-se ou andar? O que ele nos conta sobre a sua experiência de mundo quando explora cada objeto, encontra-se com outro e depara-se consigo mesmo ao girar o corpo de um lado para ou outro, rastejar ou permanecer de barriga para cima? Perambular engatinhando também não é uma forma de conhecer o mundo? Como planejamos o espaço e o que oferecemos aos bebês para que eles explorem e descubram tudo o que são corporalmente capazes de fazer?

No momento em que a Heloísa se coloca de joelhos para perambular ao lado da Luiza, ela parece estar ciente desta construção social associada aos modos de se deslocar e ao que significa ser um bebê. Nesse evento, o prazer do movimento permanece e ao mesmo tempo ela mobiliza esse conteúdo simbólico. A fim de interagir com a Luiza, ela se move como ela engatinhando e se coloca em contato com o chão. Ainda que a construção social associada ao movimento e as posturas também implique em uma escala de valor, os bebês, nesse contexto, não parecem mobilizar este elemento da cultura.

Em outros eventos, os deslocamentos dos bebês e a pluralidade de posições performadas com o corpo nos apontam para a prática do perambular como uma forma de conexão com o

ambiente e com os outros gestos realizados. É possível olhar para movimento como um elemento indissociável da experiência educativa e da relação com o mundo. Ou seja, é possível olhar para as competências motoras de cada bebê e compreendê-las como condição e possibilidade da sua ação no mundo. Alan Prout (2000) afirma que “o corpo não é somente moldado pelas relações sociais, mas também entra nesta construção como um recurso e uma constrição.”¹⁵⁹ (PROUT, 2000, p.5, tradução nossa).

Os bebês são atores sociais que ativamente percebem e exploram as formas de se posicionar no mundo. No evento descrito abaixo (Figura 31), Nathiely e Kaylan desenhavam nas paredes e pisos do solário enquanto simultaneamente exploram outras formas de se deslocar pelo espaço. Eles não sabiam aonde iriam chegar ao riscar as superfícies e a exploração gráfica não se distingue da exploração do movimento.

Figura 31 – Nathiely e Kaylan perambulam pelo solário (19/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Ambos os bebês já caminhavam e optaram, neste contexto, a partir daquilo que o corpo lhes possibilitava e dos seus repertórios corporais, por deslocar-se de outra maneira. Ao assumir outras posturas com o corpo, eles nos apontam para a forma como o ato de conhecer o mundo está entrelaçado ao posicionar-se com ele. Deambular de joelhos e engatinhando lhes possibilitou explorar o grafismo de novos pontos de vista e perceber o mundo de outra forma.

Não é possível dizer se eles se moviam para desenhar, se o desenho convocava o movimento ou se as texturas da parede e do piso provocaram uma nova forma de deslocamento. Eles iam percebendo o desenho e o movimento enquanto se embrenhavam no mundo; a percepção, deste modo, diz respeito “ (...) sobre como o ser humano se entrelaça e coincide com o mundo material no qual ele ou ela está situado.”¹⁶⁰ (JOHANSSON; LØKKEN, 2014, p. 890, tradução nossa). Sem separar corpo e pensamento, Nathiely e Kaylan colocam-se em relação com o contexto: um gesto antecede e antecipa o outro, em um processo rítmico de percepção

¹⁵⁹ No original: “The body is not only shaped by social relations, but also enters into their construction as both a resource and a constraint.” (PROUT, 2000, p.5).

¹⁶⁰ No original: “It is about how the human being entwines and overlaps with the material world to which he or she is situated as lived.” (JOHANSSON; LØKKEN, 2014, p. 890).

de si e do mundo. Sandra Richter e Angela Pohlmann (2010) apontam para a forma como a percepção:

É muito mais referir-se a agir, associar, justapor, aproximar, juntar, separar, dissociar, analisar, sintetizar do que pensar em alguma coisa que já está no interior da mente. Perceber é uma ação que envolve organizar, ordenar, compor, juntar, coletar. E, para isso, há que se ter disponibilidade e envolvimento com o que está sendo ‘percebido’. (POHLMANN; RICHTER, 2010, p. 34)

Tim Ingold (2011) parte do mesmo princípio para referir-se à percepção, ou seja, se ela “é uma função do movimento, então aquilo que nós percebemos deve, ao menos em parte, depender de como nos movemos. Locomoção, não cognição, deveria ser o ponto de partida para a atividade perceptiva (Ingold 2000a: 166).”¹⁶¹ (INGOLD, 2011, p.331, tradução nossa). Deste modo, ela não está no interior da mente, mas as coisas, o outro, o espaço são percebidos e construídos a partir do movimento. Assim, o que está em voga não é o *porquê* do movimento acontecer e os bebês perambularem, mas *como* se movem e o que isso nos conta sobre a percepção e criação do espaço vivido. O caminhar, como afirma Careri (2013) é ato perceptivo e criativo.

Ao falarmos de materialidade, parece ser fácil compreender que os discursos têm um substrato material, que as ideias são corporificadas e materializadas. Mas a compreensão radical, visceral, do que significa acolher ao corpo implica no reconhecimento destas situações nas quais não é possível capturar os *porquês*, os *motivos*. Nessa busca por sempre encontrar uma razão para a ação, nós corremos o risco de subestimar a matéria. Ou seja, ao olharmos para a cultura dos bebês é preciso reconhecer que os seus fazeres representam suas respostas aos elementos simbólicos e materiais que lhes envolvem.

Quando a Nathiely engatinha e o Kaylan se move de joelhos eles parecem estar dando uma resposta ao encontro do seu corpo com o mundo, de si com o ambiente. O fato de que, nesse evento, nós não possamos acessar os *motivos* do corpo ser performado desta forma não significa que suas ações não tenham valor. Significa que o sentido se constrói no movimento e na contínua descoberta do mundo por meio do envolvimento com o que se percebe (POHLMANN; RICHTER, 2010).

As três imagens abaixo mostram uma das formas como a Yasmin se colocou em relação com o mundo em suas deambulações. Nos dias 10, 15 e 17 de maio ela tirou o tênis do pé

¹⁶¹No original: “But if perception is thus a function of movement, then what we perceive must, at least in part, depend on how we move. Locomotion, not cognition, must be the starting point for the study of perceptual activity (Ingold 2000a: 166).” (INGOLD, 2011, p.331).

esquerdo, manteve a meia e passou a caminhar com o desafio de ter os pés em alturas diferentes e de sentir o mundo de modo diverso a cada novo passo. Nos dias que antecederam e se seguiram a esses registros, ela não voltou a repetir este gesto. Mas, nesses três dias do mês de maio ela permaneceu quase todo o período com somente um pé calçado e, ainda que as professoras voltassem a calçá-la, ela novamente retirava o tênis do pé esquerdo. A percepção do mundo e do próprio caminhar seguramente se alteravam quando ela colocava o pé em contato direto com o mundo. Não é preciso que o adulto observador compreenda o motivo de sua ação para que ela se coloque em relação com o contexto e explore o movimento de diferentes maneiras.

Figura 32 – Yasmin e os sapatos (10, 15 e 17/05)



Fonte: A Autora (2020)

Viver essa relação de si com o ambiente também é parte da experiência humana e o movimento não pode e não irá se restringir aos espaços e tempos em que ele é esperado e aos quais frequentemente se encontra reduzido. As situações nas quais os bebês empurram as cadeiras, entram embaixo das mesas, apoiam-se nas ripas de madeira, escondem-se nos armários ou correm sob os colchões nos mostra diferentes modos por meio dos quais eles se colocam na relação com o mundo e continuamente constroem o espaço, transformando-o em lugar ao modificarem o seu significado. O movimento e o perambular se fazem presentes em todas elas.

A transformação da creche em um lugar *dos* bebês parece estar vinculada, desta forma, ao movimento e ao dinamismo, na contínua criação de *lugares de ir* e não somente de *lugares de estar*¹⁶². A constituição do espaço da creche enquanto um lugar atravessado por afetos e pela subjetividade não se restringe, portanto, aos recantos de intimidade ou a pequenos espaços

¹⁶² Ambos os termos, “lugar de ir” e “lugar de estar” são mobilizados por Francesco Careri (2013) ao discorrer sobre o nomadismo e ganham novas conotações nesta reflexão sobre o movimento dos bebês.

transformados pelos bebês. Espaços debaixo das pias, o canto de um armário e o espaço criado embaixo da mesa são sim lugares onde os bebês parecem buscar por intimidade e conforto, noções que também estão associadas a ideia de lugar. No decorrer da pesquisa, foi possível observar a forma como o Davi Luccas diariamente entrava no armário das bonecas ou como a Luiza procurava esse mesmo canto escondido para brincar tranquilamente com a sua boneca de preferência. Eram lugares importantes para eles, contudo, a noção de afeto, intimidade com as coisas e marcas subjetivas não pode restringir-se a estes locais. Ou seja, a constituição da creche enquanto lugar se dá por meio da ação perceptiva realizada pelos bebês ao moverem-se, explorarem os objetos, deslocarem-se e continuamente recriarem o espaço.

Em algumas situações, ao deslocarem-se, os bebês também pareciam fundir-se aos objetos que utilizavam e que estavam explorando. Nos eventos abaixo, é possível observar como a exploração do movimento e a percepção de si se deu *por meio e com* uma bacia de metal disponibilizada aos bebês em um dos cestos do tesouro. A Yasmin esfrega a bacia no chão e a empurra com a força feita pelos seus pés, intercalando os pés que iniciam o novo passo (Figura 33).

Figura 33 – Yasmin se desloca com o apoio de uma bacia (17/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Esta mesma bacia, na exploração da Laura, convoca uma experimentação do tamanho do seu corpo e ela prova como ela pode estar dentro da bacia juntamente com uma tigela azul plástica e um cilindro de madeira (Figura 34). Isto traz indicativos para pensarmos na forma como os “corpos não podem ser separados dos espaços, objetos e dos outros corpos com os quais eles interagem.”¹⁶³ (LUPTON, 2012, p.39, tradução nossa). As respostas dadas pelos bebês guardam sempre uma conexão com o espaço e os materiais que lhes rodeiam. Ao

¹⁶³ No original: “Bodies cannot be separated from the spaces, objects and other bodies with which they interact.” (LUPTON, 2012, p.39).”

perambularem, suas trajetórias são continuamente atravessadas e constituídas por essas conexões.

Figura 34 – Laura e a bacia de metal (17/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Em outra situação, em uma manhã no solário, a Nathiely perambulava pelo espaço (Figura 35), criando novos caminhos e alterando a sua trajetória ao deparar-se com os outros bebês e com os convites para o movimento possibilitados pelo brinquedo plástico com escorregador. Em um momento, ela encontra uma pedra branca miúda e a guarda no côncavo da sua mão. Ela segue caminhando, parecendo desfrutar do próprio movimento, mas com uma mudança. Ela não deixa a pedra cair e cada subida e descida do brinquedo criam novos desafios: como se segurar sem deixar a pedra cair? Seria possível contê-la debaixo do queixo? A trajetória da pedra termina quando ela se depara com a Luiza, a diretora do CMEI, e ao ver sua mão aberta, lhe entrega a pedra. De uma mão à outra, a pedra parece ter finalizado sua trajetória e a Nathiely segue movendo-se pelo solário.

O encontro com a pedrinha acontece enquanto ela caminhava, como um convite do mundo. Ela não deixa de andarilhar ao se encontrar com a pedra, mas a guarda em sua mão e segue vivenciando o espaço e o movimento. A pedra parece tornar-se parte dela e de sua trajetória no espaço.

Além disso, o fato de que o caminhar não deixe sinais tangíveis não significa que ele não tenha valor nos projetos educativos. A trajetória da bacia ou da pedrinha não ficaram marcadas no chão. O perambular, enquanto uma prática da cultura dos bebês, provoca mudanças efêmeras. O espaço continuamente se altera por meio do ritmo do perambular, da percepção do espaço e de si. Conceber o bebê enquanto sujeito e compreender que a percepção tem como ponto de partida o movimento convoca outras perspectivas sobre o conhecimento e

a relação com o mundo. Se faz necessário romper com os binarismos que sustentam algumas práticas educativas e manter-se continuamente atento a fim de exercitar o pensamento reflexivo.

Figura 35 – Nathiely e o encontro com a pedrinha (24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Se o caminhar é aprendizagem e aqui até mesmo a própria descoberta desse movimento, ele também é o que possibilita os acontecimentos, os eventos. Os bebês andarilhavam pela sala e deparavam-se com as materialidades ao colocar-se em movimento. Nada nos acontece por estarmos parados. A experiência nos acontece por estarmos em movimento. O perambular como prática estética pode ser compreendido a partir desta conexão com as coisas, pois os bebês não se colocam em movimento para chegar a um destino previsto. Eles caminham para descobrir o movimento e a vida que acontece.

4.2.2 OS ENCONTROS COM AS COISAS: UMA EXPERIÊNCIA POÉTICA

O evento que deu início a essa reflexão foi registrado em uma manhã do mês de junho, quando, a fim de organizar a sala com novos materiais para os bebês brincarem e explorarem,

as professoras abriram a porta do solário e entregaram canetinhas aos bebês. O ambiente consistia em paredes, piso e riscantes. Os bebês receberam as canetinhas em mãos e as professoras garantiram a possibilidade de eles explorarem o espaço e os materiais oferecidos por cerca de quarenta minutos¹⁶⁴. Eles engajaram-se em brincadeiras e explorações diversas, abandonando as canetas em alguns momentos e perambulando pelo solário. Eles desenhavam e moviam-se, exploravam posições diversas com o corpo (de joelhos, cócoras, sentados, deslocando-se com quatro ou três apoios) e transformavam as paredes, o piso, o próprio corpo e os pertences pessoais, como as meias, em suportes para o grafismo.

Pedro, ao mover-se pelo espaço, deparou-se com duas linhas no chão que lhe convidaram a performar o corpo (Figura 28). Ninguém havia chamado sua atenção para o chão ou lhe dado alguma orientação. A relação se deu entre ele e as linhas e ela foi vivida e expressa corporalmente. Durante o tempo que permanecemos no solário, ela não voltou a se tornar parte de outros eventos registrados nas brincadeiras e movimentos dele ou dos outros bebês.

Me parece que a linha aconteceu ao Pedro em um momento específico no qual ele estava vagando pelo espaço e tornando-se parte dele e de outros fenômenos presentes naquele momento. Era um dia frio e ensolarado, sem ventos. O parque estava vazio e não era possível escutar ou ver outras crianças brincando do lado de fora. Porque era manhã, a sombra do telhado cruzava o solário. Não havia outros brinquedos espalhados pelo chão. Foi o contexto vivido e a abertura a ele que possibilitou que o Pedro se deparasse com as linhas no chão.

Em diversas situações da pesquisa, deparei-me com momentos nos quais as coisas aconteciam nas brincadeiras e práticas vividas pelos bebês e dificilmente poderiam ser nomeadas. Eventos nos quais as coisas pareciam escapar por entre meus dedos, resistindo ao gesto de apreensão e, simultaneamente, transformando-se em dado produzido no processo de investigação.

As linhas da brincadeira de Pedro são um desses acontecimentos. Algo inusitado e imprevisto que surge e convida o Pedro à interação, provocando uma mudança no gesto, um novo movimento, uma pausa. Quando as professoras propuseram esta situação de exploração gráfica no espaço do solário, elas consideraram que as paredes e o piso se transformariam em

¹⁶⁴ Nesta situação, as professoras não deram consignas para orientar o uso do material e/ou da ação dos bebês. Ou seja, eles não receberam qualquer tipo de orientação por parte das professoras. Seja quanto ao uso feito da canetinha ou quanto a forma como deveriam posicionar-se, ou seja, o movimento dos bebês não foi restringido. No decorrer da pesquisa, era frequente que elas orientassem os bebês quanto ao que deveriam realizar somente em situações de produção de trabalhos para o portfólio ou quando utilizávamos um espaço do CMEI menos frequente (como o refeitório ou o parque de areia).

suportes para o desenho. As linhas não foram e não poderiam ter sido antecipadas pois não há como prever os encontros vividos pelo outros, neste caso, pelos bebês.

Nas imagens abaixo apresenta-se outro evento em que algo acontece a uma bebê. É possível observar o momento no qual a Melissa para de caminhar para dirigir a atenção a sua mão, à sombra e à parede. Ela estava caminhando entre o portão de acesso ao jardim e a parede azulejada com uma canetinha em mãos. Ocasionalmente, ela toca na parede e permanece parada com a mão esticada. Ela estica e dobra os dedos, parecendo tentar pegar a sombra de sua mão e/ou sentir a temperatura e a textura da parede. O braço, o tronco e as pernas permanecem imóveis, a cabeça gira no mesmo sentido que a mão e o queixo se alinham com os dedos enquanto ela os abre e fecha, o que nos indica que o seu olhar estava direcionado para sua mão.

Figura 36 – Melissa, a sombra e a parede (19/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Faltam palavras para nominar os gestos da Melissa, pois o sentido para a sua ação não é externo a ela, mas é produzido diante do encontro com a parede e a sombra. Ele encontra-se na própria experiência do gesto. Os gestos dos bebês comunicam uma abertura as coisas que lhes acontecem.

Assim como o movimento de Pedro de atravessar as linhas, o vai e vêm dos dedos de Melissa e o olhar atento dirigido a eles pode ser compreendido como uma prática autotélica. Este é um conceito útil para enfrentarmos o tenso desafio de traduzirmos o movimento em palavra escrita e que pode ser compreendido como as “(...) atividades com as quais nós continuamente nos engajamos sem qualquer recompensa externa (...). Práticas autotélicas têm motivações internas e, nelas, a atividade é o objetivo e a recompensa em si mesma.” (RAUTIO, 2013, p.394).

É importante destacar que adultos e crianças se engajam neste tipo de práticas. A autora, Pauliina Rautio (2013), por exemplo, faz referência ao gesto de organizar os alimentos

na fruteira segundo as suas cores e a uma caminhada na mata que ganha novos rumos segundo o que acontece àquele que vaga na floresta. As pedras também são o fio condutor de sua reflexão e, assim como podem ser lançadas na água para saltar, podem ser recolhidas nos bolsos das crianças. Pauliina Rautio (2013) destaca que dificilmente saímos em busca de pedras para lançar em um lago ou guardar nos bolsos, pelo contrário, nos deparamos com as pedras e atribuímos um sentido ao ato de recolhê-las ao mesmo tempo que nos acontece o gesto de segurá-las em nossas mãos.

A autora compreende que os sujeitos se engajam neste tipo de práticas em situações nas quais apresentam uma abertura estético-afetiva. Ela mobiliza este conceito de Jane Bennet (2010)¹⁶⁵ para refletir acerca da pergunta: “O que está acontecendo quando as crianças carregam pedras em seus bolsos?”¹⁶⁶ (RAUTIO, 2013, p.395, tradução nossa). Segundo a autora, este gesto tem relação com a abertura delas para as materialidades que as rodeiam, situações nas quais as crianças encontram-se disponíveis para o que lhes possa acontecer.

A palavra acontecimento, assim como a ideia do encontro e do evento, remete ao conceito de experiência. Jorge Larrosa (2002) ao escrever sobre ela, na tradução para o português, a conceitua a partir do verbo acontecer, ou seja, ela é o que nos acontece. O autor afirma que a informação não é experiência e que ela é cada vez mais rara pelo excesso de opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho. Ao ser aquilo que nos acontece, vemos que o sujeito da experiência é marcado por um tipo de passividade, de abertura, de disponibilidade. Ele afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um *gesto de interrupção*, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24, grifos nossos)

Há algumas palavras mobilizadas pelo autor que gostaríamos de destacar. Primeiramente, ele fala que a experiência *requer um gesto*. Esta palavra está associada ao corpo

¹⁶⁵ O conceito é proveniente do trabalho de Jane Bennet (2010), que fala sobre a matéria vibrante a partir de diversas teorias, dentre elas a de Bruno Latour e as ideias de Deleuze e Guatarri. Além deles, Bennet, no conceito de *abertura estético-afetiva*, faz uma reflexão de estética a partir de Adorno, compreendendo-a como essa atenção sensória às singularidades do objeto (p.15), e pensa a noção do *afeto* a partir de Spinoza, traduzindo-a como a capacidade de qualquer corpo para a atividade e para dar respostas (p.XII).

¹⁶⁶ No original: “What is it that takes place when children carry stones in their pockets?” (RAUTIO, 2013, p.395).

e ao movimento: o gesto é ação, expressão, ato, gesticul-ação. O reconhecimento do corpo remete à materialidade da experiência e provoca o rompimento com o par binário corpo-pensamento. Há um substrato material em toda e qualquer experiência humana. Ou seja, o sujeito da experiência não existe em epistemologias que o compartimentam, dado que é impossível dissociar o pensamento do corpo: continuamente nos tornamos quem somos ao encontrarmos-nos com o mundo sendo corpo e pensamento, materialidade e ideias.

A *interrupção*, por sua vez, nos remete a compreendermos o sujeito quanto a sua disponibilidade, a sua abertura estético-afetiva (RAUTIO, 2013). Algo acontece que altera aquilo que estava em curso. No evento da Melissa, o toque de sua mão na parede provocou uma pausa no ato de caminhar entre a parede e o portão. No caso de Pedro, as linhas no chão, o convidaram a alterar o movimento em consonância com o que estava acontecendo ao seu redor.

Ao falar da experiência, Jorge Larrosa (2002) também remete à etimologia da palavra, discorrendo acerca do fato de que ela deriva do latim *experiri* e que “o radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova.” (p.25, grifos nossos). Francesco Careri (2013), ao falar das viagens e dos percursos nômades, também seleciona uma citação na qual a raiz *per* se transforma em *mote* para a reflexão sobre a relação entre os efeitos da viagem no viajante. Ao remeter-se a Heidegger, Larrosa (2002) afirma que o sujeito da experiência não é aquele que “(...) permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; (...) mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.” (p.25).

A viagem se apodera do viajante, o *gesto de interrupção* se apodera do sujeito da experiência. A *interrupção* não significa que os movimentos cessaram, mas sim que o sujeito suspendeu o que estava em curso para iniciar algo novo. Algo irrompe, precipita-se sobre ele, subitamente o invade e provoca um novo gesto. A passividade a que Larrossa (2002) se refere ao falar da experiência não significa que o sujeito está condicionado ao ambiente e encontra-se paralisado à espera de que algo lhe passe. Pelo contrário, significa que ele se encontra integrado às coisas e produz sentidos nos encontros contínuos que lhe acontecem. Ele ressalta que: “definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação.” (LARROSA, 2002, p.26).

Este destaque é fundamental ao falarmos dos bebês, posto que é necessário romper com a perspectiva da falta. Ao observarmos a forma como a Melissa observa o movimento dos seus dedos, ou o exercício de controle dos movimentos do corpo feito por Pedro, vemos a atenção destinada pelos bebês aos gestos realizados. As coisas lhes acontecem e é ao encontrarem-se

com elas que eles elaboram respostas e criam novas formas de expressar-se e colocar-se em relação com as coisas. Eles não controlaram os acontecimentos, mas produziram sentidos ao vivenciarem o encontro. O que nos permite compreender que:

As crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar, e o fazem de modo intencional. É importante que tenhamos isso em conta, porque uma das questões que acompanham o debate em torno do corpo dos bebês é o seu caráter condicionado, interpretado como puramente instintivo. (COUTINHO, 2012, p. 251)

Ou seja, o reconhecimento de que não temos controle sobre aquilo que nos acontece tampouco significa que os sujeitos não sejam responsáveis por aquilo que realizam ao adentrar nesses encontros com o mundo, com as coisas, emaranhados materiais-semióticos (SPYROU, 2019). Isso significa que é preciso assumir uma ontologia relacional para ler o mundo e romper com uma postura antropocêntrica e narcisista (BENNETT, 2010). O ser humano não está no controle de tudo o que acontece no mundo e a vida lhe é independente, pois ela provém da matéria (INGOLD, 2011) e não de um substrato essencial, como a alma, ao qual poderíamos referir-nos. Contudo, ele age em relação com o mundo, no mundo. A mundanidade o constitui e, portanto, o saber da experiência é encarnado.

Ao observar o encontro dos bebês com as coisas, há outro elemento que se tornou evidente. Nos eventos, era difícil identificar quando eles encerravam uma brincadeira ou uma interação e iniciavam algo novo. Os bebês pareciam estar constantemente concentrados no gesto que estavam realizando e simultaneamente disponíveis para *interromper* a sua ação e modificar o seu curso. A continuidade da ação dos bebês, seja a interação com os pares ou uma brincadeira, se dava por meio da possibilidade de iniciar algo novo, de estar ao mesmo tempo atentos ao que estavam realizando e às coisas que lhes aconteciam ao redor. A partir dessa perspectiva é possível notar como os eventos do Pedro e da Melissa colocam em xeque a ideia de que os bebês não permanecem concentrados. Eles não poderiam deparar-se com as linhas no chão ou com a sensação advinda do toque na parede se não estivessem atentos ao ambiente e ao que estava acontecendo consigo mesmos.

A ideia de concentração e atenção que sustenta essa leitura dos bebês encontra alicerce em uma epistemologia e ontologia que divide corpo e pensamento e que, portanto, associa concentração à pausa, à estaticidade e à homogeneidade. Nesta perspectiva, o que está em voga não é a continuidade da brincadeira, do movimento e da exploração realizada pelos bebês, mas a repetição e a uniformidade das respostas dadas por eles a um único objeto. O que está posto em destaque é um corpo alheio às sensações e uma mente descorporificada. O conhecimento se

torna objeto restrito às operações intelectuais e tudo aquilo que perpassa o corpo, seu movimento e sinestesia, passa a ser compreendido como instintivo, biológico, animal e, portanto, não constitui o ser humano do pensamento ocidental, que é fundamentalmente compartimentado:

O olho é despreendido do corpo e do mundo para abrir-se à iluminação ofuscante do verdadeiro, sempre obediente ao pensamento. O perigo está no olhar distraído que deve ser educado para saber o que tem de permanecer separado. (RICHTER, 2005, p.194)

Sandra Richter (2005) mobiliza a palavra perigo para referir-se aos riscos do olhar distraído, intimamente conectado com a experiência e com a abertura, à adesão ao mundo. Poderíamos, até mesmo, retomar a referência ao radical *per*, presente na ideia de travessia, experiência e perigo para mobilizarmos novos usos do termo “atenção” ao nos referirmos às ações dos bebês. Para isso, é necessário romper com essa perspectiva dualista que separa corpo e pensamento. Com esta fissura, passa a ser possível valorizar as ações dos bebês e o saber que advém da experiência. Ela também possibilita a reconstrução do olhar do observador, que pode ser exercitado pelos adultos que acompanham os bebês em sua relação com o mundo, pois passa a ser possível olhar para o movimento e o gesto dos bebês e reconhecer que algo está acontecendo.

No evento descrito abaixo (Figura 37), a Allicia estava sentada no chão observando os outros bebês quando se deparou com alguns traços deixados no piso. Ela muda de posição, ajoelhando-se e, em seguida, apoiando-se em três apoios, e observa as marcas da canetinha. Ela passa os dedos por cima do traçado, que se altera, e move a mão abaixo do desenho. Ela olha para frente, parecendo procurar outros desenhos, e engatinha em direção a algumas marcas azuis deixadas por outro bebê. Ao chegar até elas, ela repete o gesto das mãos. Passa os dedos abaixo do desenho e sobre ele. Ao erguer o braço e olhar para a frente, ela se depara com a sombra de sua mão e seu braço, movendo-o para cima e para baixo, atenta às mudanças de sua sombra. O gesto encontra o duplo.

Do mesmo modo como a linha surgiu na brincadeira do Pedro e a parede para Melissa, a sombra também parece lhe acontecer a Allicia. Ela estava atenta aos desenhos no chão e ao mesmo tempo permanecia aberta ao que lhe passava ao redor. Essa é a atenção distraída a que Sandra Richter (2005) se refere e que precisa ser considerada ao narrarmos as ações dos bebês: “é como se um certo coeficiente de desatenção à vida, no próprio âmago da percepção atenta, fosse vital para a dinâmica da vida mesma.” (2005, p. 196).

Figura 37 – Allicia, o gesto e o duplo (19/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Contudo, para um observador desavisado que olha para o mundo sem reconhecer os corpos e dar atenção à materialidade da experiência, os gestos da Allicia ao procurar pelos desenhos e encontrar a sombra de seu braço, provavelmente passariam despercebidos. Ela não estava desenhando, não tinha uma caneta em mãos, não estava falando e tampouco caminhava austera pelo espaço em exercício da habilidade adquirida e socialmente super-valorizada como meio de chegar a algum lugar.

É importante destacar que a Allicia já caminhava com segurança no momento deste registro, pois havia conquistado a marcha em fevereiro, e que da mesma maneira como ela está atenta aos desenhos no chão, o modo como ela se desloca também se configura em uma resposta aos acontecimentos. Ela escolhe permanecer próxima ao chão: ela engatinha até outros desenhos. Faz o mesmo gesto com as mãos, como se tentasse comprovar a sua hipótese sobre

os desenhos ou apreendê-los com os seus dedos. E, ao final, altera o gesto ao encontrar a sombra.

A observação atenta dos gestos dos bebês e dos seus modos de responder aos acontecimentos provoca essa ruptura da ideia de concentração e atenção próprias do pensamento ocidental. Os eventos descritos até então nos ajudam a aproximarmo-nos da abertura dos bebês para o encontro com as materialidades, não como uma resposta intuitiva, mas como uma disponibilidade para perder o controle e alterar o curso da ação segundo os convites trazidos pelo mundo.

São três eventos que, se marcados no tempo do relógio, duraram poucos instantes e que comunicam sobre os encontros dos bebês com elementos que levemente poderiam ser denominados de imateriais, posto que são sensoriais, cinéticos e envolvem a relação com coisas intangíveis. São coisas que escapam ao inventário das materialidades e que se fazem presentes no cotidiano dos bebês como marcas da própria vida que acontece no interior da escola real (INGOLD, 2012). São encontros com a matéria de sujeitos que são corpo-pensamento. A ideia de materialidade vem, desta forma, atravessada por coisas que a princípio aparentam ser imateriais, como a sombra, luz, sons e cheiros. Neles, vimos como a imagem da linha (visão) convida os movimentos do Pedro, o tato convoca o gesto da Melissa e uma conexão entre a visão e o tato solicita a exploração dos desenhos e da sombra pela Allicia.

O vão exercício de categorizar os elementos enquanto materiais e imateriais, do mesmo como a cisão entre materialidade e ideias, não nos ajuda a compreender a forma como continuamente elaboramos respostas ao que nos acontece. Tim Ingold (2011) elabora um conjunto de perguntas que nos ajudam a perceber a necessidade de compreender a forma como somos parte do mundo. Ele pergunta:

Mas foi ao tocar esta pedra em particular que você se colocou em contato com a materialidade do mundo? Não há nada material que não esteja encerrado em objetos sólidos e tangíveis como as pedras? Nós devemos realmente acreditar que o que quer que resida para cá dos objetos é imaterial, incluindo o próprio ar que garante a liberdade de movimento e que te possibilita estender a mão e tocá-los, sem mencionar o seu próprio dedo – e, por extensão, o resto do corpo, vistos que os dedos não são controlados pela mente com um controle remoto? Seria o ar que você respira um éter para a mente e seu dedo nada mais que um fantasma da imaginação? (INGOLD, 2011, p. 23, tradução nossa)¹⁶⁷

¹⁶⁷ No original: “But has touching this particular stone put you in touch with the materiality of the world? Is there nothing material that is not locked up in solid, tangible objects like stones? Are we really to believe that whatever lies on the hither side of such objects is immaterial, including the very air that affords the freedom of movement

Ou seja, não estamos desconectados das coisas do mundo, a materialidade faz parte da experiência humana. Essa conexão, adesão ao mundo, permite que o próprio espaço vivido se expanda. No exercício de construirmos lugares para os bebês precisamos, portanto, imaginar que a escola real irá surgir a partir das ações dos sujeitos que a ocupam e das contínuas transformações da matéria. Haverá luzes, texturas e sons que não serão previstos e que irão convocar os bebês a elaborarem respostas. Elas, por sua vez, estarão conectadas ao corpo e ao movimento e cada bebê irá expressar-se a partir de um conjunto de elementos diversos, como suas competências corporais, marcas da cultura, de gênero, de raça e repertórios pessoais. Da mesma forma, é fundamental que essas questões sejam consideradas tanto nos projetos arquitetônicos quanto na organização dos espaços. De que forma é possível trazer novos cheiros para dentro das salas de referência? Quais elementos arquitetônicos podem criar sombras e modificar a luz? Quais interferências sonoras é possível criar nos espaços?

No decorrer da pesquisa, fiz dois registros da mesma bebê, a Yasmin, ao escutar o som de um avião. Eventos nos quais ela interrompeu o que estava fazendo para dar-se tempo de escutar o ruído. Narro ambos na sequência a fim de observarmos duas situações nas quais o som convida uma resposta de Yasmin. Não é somente a palavra falada que nos convoca a elaborar sentidos para o mundo, é sempre preciso reconhecer que os elementos materiais e simbólicos se encontram entrelaçados e que as ações dos bebês também são fruto e condição deste entrelaçamento entre materialidade e discursos.

O primeiro deles (Figura 38) aconteceu durante o período da manhã do dia seis de junho, logo após a colação, e estende-se para além do registro fotográfico, como pode observar-se no texto do diário de campo:

As crianças foram deixando o “espaço da coleção” de acordo com seu próprio ritmo. A Nathiely e a Allicia estavam sentadas no fundo da sala com o suco, momento em que a Beatriz e a Yasmin se aproximaram. O som de um avião fez com que a Beatriz e, em seguida, a Yasmin parassem para olhar para a janela. Elas permaneceram olhando até o momento em que o som terminou. Logo após, a Beatriz voltou a aproximar-se das meninas sentadas sob as almofadas e a Yasmin me viu e caminhou na minha direção. Ela parou na minha frente com as mãos em meus joelhos e, após um momento de silêncio e troca de olhares, perguntei-lhe se ela tinha ouvido o avião. Ela olhou para mim e em seguida para a janela. Ela estava atenta ao que acontecia e notou o som de um carro que passava próximo ao CMEI, o som não estava alto, mas ela começou a dançar. Dançou até não escutar mais o som. (Diário de Campo, 6 de junho de 2019).

enabling you to reach out and touch them, not to mention the finger itself – and, by extension, the rest of the body, since fingers are not operated from the mind by remote control? Is the air you breathe an ether of the mind, and your finger but a phantom of the imagination?” (INGOLD, 2011, p.23)

Figura 38 – Beatriz, Yasmin e o som do avião (06/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Beatriz e Yasmin abandonam o que estavam fazendo para poder escutar o som do avião e olham na direção da janela. Elas conseguem perceber de onde provêm o som e parecem identificá-lo. Ao cessar o ruído, a Beatriz escolhe retomar a brincadeira com a Allicia e a Nathiely. A Yasmin, por sua vez, se depara com a minha presença e caminha até mim. Ela ainda estava atenta aos ruídos do lado de fora da sala quando um carro passou ao longe e ela dançou com a música. Não é possível e tampouco necessário dizer o porquê ela dançou e parou para escutar o avião, mas é necessário vermos que ambas as ações faziam sentido dentro do contexto que ela estava vivendo e a partir de seus repertórios pessoais.

Os sons pareciam ser algo frequentemente mobilizado pela Yasmin na exploração dos objetos e em sua relação com o mundo. As professoras da turma comentaram que já a haviam visto transformar um bloco em telefone após ter escutado o telefone da escola tocar. Como a sala ficava próxima à secretaria, era possível ouvi-lo chamar. Do mesmo modo, os outros bebês presentes na sala e inclusive os adultos também puderam ouvir o avião e a música do carro, mas ninguém fez um comentário sobre isso ou expressou-se de um modo que fosse possível notar que haviam escutado os sons. Devido ao contexto específico, os ruídos do lado de fora afetaram a Yasmin e a convidaram a elaborar uma resposta, o que nos traz indicativos sobre a singularidade da experiência e sobre a simultaneidade do espaço.

O segundo evento aconteceu durante o período da tarde no dia doze de junho, na semana seguinte, enquanto estávamos no solário:

Estava sentada ao lado do portão do solário quando notei que a Yasmin apontava para o céu, olhei para cima e demorei para escutar o barulho do avião. O espaço pareceu expandir-se com a sua passagem, pois ela estendeu os braços para cima e voltou o rosto inteiro para o céu. Permaneceu assim até perdê-lo de vista. Ela aproximou-se do portão e começou a pendurar-se nele e a mexer no trinco quando escutou um ruído, parou, espantou-se, procurou no céu e depois olhou para a frente. Notou que estavam cortando a grama ao lado da calçada e apontou nessa direção. (Diário de Campo, 12 de junho de 2019)



Figura 39 – Yasmin e o avião (12/06/2019)

Fonte: A Autora (2020)

Nesse dia, a Yasmin novamente se depara com o som do avião e ergue os braços como se quisesse alcançá-lo. Desta vez, ela pode escutá-lo e vê-lo cruzar o céu. Ela colocou o dedo em riste antes de vê-lo, acompanhou sua trajetória e em seguida encontrou um novo convite. Ela se dirige ao portão e tenta abri-lo, que logo antes havia sido objeto das tentativas da Lolo e da Beatriz, e é interrompida por um novo ruído. Ela manifesta sua surpresa e o procura no céu, não o encontra e volta a olhar para frente. Observa um homem cortando a grama e aponta para ele. Ela parece identificar a nova fonte do ruído após descartar a possibilidade de ser um novo avião.

Em ambos os momentos é possível notar a disponibilidade da Yasmin para as coisas que aconteciam ao seu redor. Ela aceita os novos convites ao elaborar respostas para os acontecimentos. O vagar pelo espaço era possibilidade de abertura ao mundo e de relação com o coletivo, possibilidade de encontro com a diferença e de descoberta de algo novo e desconhecido. Como aponta Doreen Massey (2005), o fato de o espaço estar continuamente em construção é o que possibilita uma abertura para o futuro, uma resistência às narrativas modernas e, portanto, a acolhida do desconhecido. Allicia, Pedro, Melissa e Yasmin nos trazem indicativos do constante encontro com as coisas e da imprevisibilidade dos acontecimentos a partir desta abertura para o mundo.

4.2.3 À DERIVA: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

“O que me atrai na metáfora marina da deriva é que o terreno sobre o qual ocorre o movimento é um mar incerto, que muda continuamente com base na mutação dos ventos, das correntes, dos nossos estados de ânimo, dos encontros que se dão. O ponto é, com efeito, como projetar uma direção, mas com uma ampla disponibilidade à indeterminação e à escuta dos projetos dos outros. Velejar significa construir uma rota e modifica-la continuamente (...) encontrando, em suma, no próprio território e em quem o habita as energias que podem levar adiante o projeto indeterminado no seu devir: as pessoas certas, os lugares adequados e as situações em que o projeto possa crescer, modificar-se e tornar-se terreno comum. É claro que um projeto determinado necessariamente cairá aos pedaços com as primeiras lufadas. Ao passo que um projeto do outro tipo certamente tem mais esperança de ser realizado.” (CARERI, 2013, p.172)

Aproprio-me da metáfora mobilizada por Careri (2013) para pensar que da mesma forma como no velejar, os projetos educativos podem ser construídos à deriva. Isso significa que é necessário acolher os desvios na rota, assumir a errância e acolher o devir. O reconhecimento do dinamismo do espaço e da forma como ele se constitui diante dos encontros imprevistos vividos pelos sujeitos, em um processo dinâmico no qual eles atuam sob a estrutura disponível, ou seja, em relação com outros processos da esfera macro, nos move a pensar que projetos determinados também cairão aos pedaços. Os bebês, ao perambularem, criam e descobrem o mundo, em um contínuo processo de criação de um terreno comum por meio dos encontros com os outros e com as coisas.

É possível afirmar que a metáfora da deriva, do movimento, tem duas implicações distintas. A primeira delas diz respeito a acolhida das culturas infantis, da cultura dos bebês, no espaço da creche. O perambular, apresentado no decorrer desta seção como uma prática material e cultural dos bebês, é uma forma deles se apropriarem da cultura e se colocarem em relação com o outro e com as coisas.

Eles constroem relações e brincadeiras a partir dos encontros e das mudanças no terreno. Eles não saem rumo a um destino predeterminado, mas caminham abertos a alterar a rota, a fazer pausas, a constituir-se continuamente por meio de encontros desconhecidos e imprevistos. Eles perambulam de forma rítmica, assumem diferentes posturas, percebem a si mesmos e as coisas, exploram a sua possibilidade de mover-se e de estar no mundo. Além disso, o movimento compreendido como parte indissociável da aprendizagem e do conhecimento. É ato, disponibilidade para o encontro e a experiência. A corporeidade também é encontro com as materialidades, experiência de si no mundo e do mundo em si mesmo.

A segunda implicação refere-se à forma como a prática docente pode ser uma prática dinâmica e não estática, que acolhe a efemeridade, àquilo que é transeunte, que se constrói à deriva. Na docência e no fortalecimento de uma prática educativa com bebês se torna necessária a defesa da indissociabilidade entre corpo e mente, conhecimento e ação, materialidade e ideias. A acolhida dos bebês e o seu reconhecimento como atores sociais implica em visibilizar a forma como eles constroem o espaço e a dimensão material da experiência.

O reconhecimento da materialidade provoca a construção de outros lugares para os corpos dos bebês e requer uma abertura estético-afetiva (RAUTIO, 2013) por parte das professoras a fim de acolher às mudanças e ao inesperado do cotidiano. Uma escola real, um espaço de vida, não pode se eximir de valorizar as transformações, o movimento e as coisas que escapam ao nosso controle.

Dar centralidade à matéria não significa destituir os bebês do seu potencial agêntico. Significa radicalmente mudar o pensamento a fim de perceber que a relação entre as coisas se dá de forma horizontal, não vertical e hierarquicamente. Além disso, ao defendermos que a matéria importa, estamos dizendo que o corpo importa. Ao subvertermos a lógica do pensamento e passarmos a enxergar os emaranhados materiais-semióticos, o dinamismo do espaço e do lugar, a inter-relação entre natureza e cultura, corpo e pensamento, estamos dizendo que reconhecemos e nos confrontamos com a alteridade do bebê. Ao romper-se a supremacia do pensamento cartesiano, podemos acolher ao Outro. Na educação, isso significa valorizar as múltiplas linguagens e as profundas conexões entre o global e o local. Significa construir um projeto educativo à deriva, que se transforma de acordo com os encontros e que sustenta na participação de todos os sujeitos envolvidos: adultos e crianças.

Ou seja, há necessidade de reconhecer que a construção de uma Pedagogia da Infância implica na defesa do potencial educativo que reside no imprevisto e no ocasional. A abertura ao outro implica em resistirmos à tentação de enclausurá-lo, seja por meio do controle de suas ações ou do poder que deriva do ato de nomear aquilo que o outro faz. A construção de uma

pedagogia revolucionária, portanto, implica em um afastamento do sujeito neoliberal, autônomo, responsável somente por si próprio, para assumirmos que somos parte do mundo e que não temos todo o controle sobre ele. Deste modo:

Um mote que guia as nossas caminhadas é ‘quem perde tempo, ganha espaço’. Se, de fato, se quer ganhar ‘outros’ espaços, é preciso saber brincar, sair deliberadamente de um sistema funcional-produtivo e entrar num sistema não funcional e improdutivo. É preciso aprender a perder o tempo, a não buscar o caminho mais curto, a deixar-se conduzir pelos eventos, a dirigir-se a estradas impraticáveis onde seja possível ‘topar’, talvez encalhar-se para falar com as pessoas que se encontram ou saber deter-se, esquecendo que deve agir. Saber chegar ao caminhar não intencional, ao caminhar indeterminado. (CARERI, 2013, p.171)

Deste modo, a observação do grupo de bebês no decorrer da pesquisa aponta para outra lógica de organização dos tempos, espaços e materiais, dissociada de uma perspectiva utilitária e fundamentada na ideia de transformação da escola em um ambiente de vida. Para que a creche, enquanto lugar construído *para* os bebês, possa transformar-se em um lugar *deles* – ainda que eles não o possuam – é preciso que a creche seja um lugar onde sejam visíveis as produções culturais dos bebês. E, visibilizar o perambular, significa garantir espaços amplos onde eles possam mover-se e onde, devido à riqueza e complexidade dos conteúdos materiais e simbólicos disponibilizados, eles possam viver novos e inesperados encontros.

Ao referirmo-nos aos bebês e ao perambular também é preciso rever o campo semântico a partir do qual narramos a experiência do movimento. No livro “Walkscapes: o caminhar como prática estética” (2013), Francesco Careri conjuga páginas de texto com pausas: páginas azuis com citações, fotografias, folhetos, mapas e outros documentos chamados pelo autor de testemunhos daqueles que “(...) se tem preocupado mais em caminhar do que em deixar rastros.”(p.23). A primeira página azul contém três colunas de palavras que podem ser enlaçadas e que constroem um campo semântico a partir do qual é possível falar sobre o caminhar como uma prática estética.

No decorrer desta seção, mobilizamos um conjunto de termos que podem provocar o pensamento e disparar novas narrativas sobre a constituição da creche enquanto lugar por meio do movimento dos bebês. Palavras como errância, deriva, imprevisibilidade, transeunte, percurso, trajetória, ritmo, direção e os verbos deambular, perambular, vagar e divagar parecem conter fagulhas para provocar a construção de práticas educativas revolucionárias. A transformação da creche em um lugar *dos* bebês parece se tornar possível diante de um cotidiano educativo em que se valorize o dinamismo, o movimento, a transformação e a diferença. Uma prática educativa na qual:

(...) a errância constitui-se também num princípio político da educação: o mundo pode ser de outra maneira. O mundo e as vidas que o compõe podem ser de outra maneira, e nossa vida não pode ser indiferente, consolidar ou legitimar um estado de coisas como o que vivemos, em que algumas vidas carecem do mais vital para serem o que são ou simplesmente são discriminadas pela sua cor, gênero, idade, classe; sempre é possível fazer alguma coisa; não sabemos como deve ser o mundo, não sabemos como deve ser vivida a vida e também não queremos saber, porque a própria tarefa educativa é uma construção coletiva, em aberto... Mas sabemos que educar diz respeito a colocar em questão, problematizar, sacudir, resistir a esse mundo que é menos mundo para muitos e transformar as formas de vida que habitamos, embora não saibamos o destino final desse movimento. (KOHAN, 2019, p.155)

O perambular é uma prática dos bebês no mundo e a fim de que seja possível acolher suas práticas culturais, é preciso que os projetos educativos se saibam à deriva, assumindo o compromisso com o novo e com a mudança.

4.3 PARTE III – O USO FUNCIONAL DAS COISAS



Figura 40 – Laura e a cadeira (10/05/2019)
Fonte: A Autora (2020)

Nesse dia, cheguei em sala quando o café da manhã já estava em curso. Estava em pé no canto da sala quando a Laura se levantou rapidamente e começou a empurrar a sua cadeira até o lugar onde normalmente me sento. Ela colocou a cadeira no lugar e parou para me olhar, batendo com a mão na cadeira. Me sentei e perguntei se ela não queria usar a cadeira para terminar de tomar café da manhã. Ela me olhou nos olhos, sustentando o olhar e, em seguida, saiu andando e retornou ao meu lado trazendo consigo o seu pote com o pão e o copo com leite. Os apoiou no escaninho vazio e me ofereceu o pão e depois o leite, insistindo para que eu pegasse. Agradei e disse que já havia tomado café da manhã, ela me olhou e seguiu com sua refeição, parada, em pé, frente a mim. Permaneci sentada na cadeira trocando olhares com ela e, enquanto isso, também tirei fotos do espaço. Ela ficou do meu lado até terminar o pão e o leite. Ao finalizar, entregou seu pote e o copo para a Professora Paula e caminhou até o tapete emborrachado onde a Yasmin estava sentada terminando de tomar café da manhã. Ela pegou o pote e o pão dela e levou para a professora. (Diário de Campo, 10/05/2019)

Afirmar que os bebês utilizam os objetos *de modo funcional* pode parecer algo corriqueiro. A convivência com eles e a experiência docente nos trazem memórias de situações nas quais eles demonstram saber como usar um controle remoto, identificam botões de aparelhos eletrônicos, sabem onde estão e como acionar interruptores, alimentam-se com colheres e garfos. Se considerarmos essas situações banais, partiremos do pressuposto de que cada objeto tem qualidades que lhe são inerentes e que governam de forma unívoca as nossas ações. Um controle, um garfo e um interruptor sempre foram e nunca deixarão de ser o que são, tendo somente uma função.

Contudo, se reconhecemos que os bebês são atores sociais e que a utilização dos objetos se dá em um processo complexo de interpretação e apropriação dos códigos culturais, é preciso dar destaque a esses eventos e buscar conceitos que nos ajudem a dar visibilidade para a agência dos bebês e para as formas plurais como eles podem interagir com as coisas. Assim, veremos que as coisas podem se transformar por meio das narrativas (INGOLD, 2011) construídas a respeito delas e que a sua utilização segundo os sentidos convencionais também implica em um conhecimento prévio sobre as diversas materialidades e os gestos que elas convocam.

No evento da Laura (Figura 40), vemos como a minha entrada em campo mobiliza um novo significado em relação à cadeira. Quando eu entro em sala, ela se vê diante da possibilidade de permanecer sentada (uso 1), mas escolhe levar a cadeira até mim para que eu performasse as minhas atividades de pesquisadora (uso 2). Ou seja, ela podia permanecer sentada e eu de pé, mas ela opta por levar a cadeira, acionando o repertório construído coletivamente pelo grupo de bebês como uma resposta à minha escolha de colocar uma cadeira ao lado da porta, junto ao balcão, e de permanecer nela durante a maior parte do tempo¹⁶⁸. Além disso, vemos como ela compreende os rituais do grupo no momento de alimentação, entregando seu copo e prato para a professora e recolhendo o pote utilizado pela Yasmin.

Este evento e outras situações que serão narradas e analisadas na sequência nos ajudam a problematizar o significado do termo funcional a fim de compreendê-lo como parte das narrativas criadas pelos bebês a partir de repertórios individuais e coletivos. Ou seja, os mesmos

¹⁶⁸ Antes da realização da pesquisa, a cadeira não costumava ser colocada no canto da sala e tampouco era utilizada com frequência pelos adultos que integravam o grupo, pois as professoras costumavam permanecer de pé ou sentadas sobre as almofadas. A minha entrada na sala do berçário provocou uma mudança nos valores simbólicos associados ao uso da cadeira: ela passou a ter um novo lugar e a ser ocupada por um adulto diferente. Eu costumava chegar antes do momento do café da manhã, ou após ele, e a partir do quarto dia de idas à campo, os bebês passaram a sempre me trazer uma cadeira. Na parte final do capítulo metodológico (capítulo 3) é possível localizar outras considerações sobre a cadeira e o processo de entrada em campo.

objetos, em contextos diversos, adquirem outras funções, têm propósitos diferentes. Isto faz com que a ideia de função seja problematizada e que compreendamos que os objetos não têm atributos que lhes são inerentes: a função é dada pela narrativa construída acerca deles (INGOLD, 2011).

Esta discussão se conecta com as pesquisas sobre a cultura material na medida em que reconhece que as coisas fazem as pessoas e as pessoas fazem as coisas. Isto não significa, como já destacado previamente, tornar animadas as coisas inanimadas, mas assumir a dimensão material da experiência humana e o entrelaçamento dos aspectos materiais e simbólicos. Significa perceber a trama por meio da qual interagimos com as coisas a partir dos aspectos material-semióticos, reconhecer suas possibilidades e condicionamentos e acolher o movimento e a mudança como algo inerentes à matéria (INGOLD, 2011). Esta perspectiva sobre a materialidade também demanda um olhar atento acerca dos usos funcionais e da forma como as coisas permanecem sempre abertas ao futuro.

Este conjunto de reflexões sobre a cultura material e o significado de função possibilita a valorização das ações dos bebês e o reconhecimento de sua agência, pois os situa como atores sociais que reinterpretem os sistemas de ações e os alteram a partir do processo de criação de novas funções para as coisas. O exercício da agência pelas crianças, desde bebês, é tomado enquanto ponto de partida, como indicado por Alan Prout (2000) e como um conceito consolidado no campo dos Estudos da Infância (COUTINHO, 2013a; HOLLOWAY; HOLT; MILLS, 2019; JAMES; JAMES, 2017; VALENTINE, 2011). Ele é um processo plural imbricado no contexto vivido por cada bebê e que envolve emoções, linguagens e as materialidades. O tipo de agência¹⁶⁹ exercido nos eventos dessa seção envolve a mobilização de repertórios e uma leitura do contexto.

Assim, apresentam-se a seguir alguns eventos a partir dos quais podemos refletir sobre a multiplicidade de usos funcionais dos objetos e ver as coisas em transformação a partir das ações dos bebês. Realiza-se uma análise do uso funcional dos objetos diante das mudanças no contexto, considerando-se os repertórios coletivos e individuais.

¹⁶⁹ Faço referência a tipos de agência a fim de situar o trabalho na produção acadêmica atual acerca do conceito. Sarah Holloway, Louise Holt e Sarah Mills (2019) em artigo recente publicado a partir de um estudo de estado da arte aponta para diferentes tipos de agência exercidas pelas crianças. Elas apontam que esta abordagem permite reconhecer os contextos diversos experienciados pelas crianças.

4.3.1 USOS FUNCIONAIS CONVENCIONAIS

Ao vermos a Laura tomando café da manhã ao lado da Lolo, da Livia e da Yasmin (Figura 40) parecemos rapidamente compreender aquilo que está acontecendo. As quatro bebês estão sentadas, com as pernas para baixo e as mãos apoiadas sobre a mesa. Potes e copos também estão apoiados e sendo usados como utensílios para que elas se alimentem. É uma cena corriqueira do cotidiano dos bebês na creche e na qual vemos a forma como eles fazem o uso funcional dos utensílios durante esse ritual de alimentação.

A partir de uma interpretação aligeirada, estas constatações poderiam bastar para narrarmos o momento do café da manhã. Contudo, esta perspectiva desconsidera a agência dos bebês, pois parte do pressuposto de que o uso desses objetos é algo trivial. A função da cadeira é que as pessoas se sentem, a dos pratos é conter o alimento e a dos copos é conter o líquido e facilitar a sua ingestão segundo as convenções sociais que envolvem o momento de alimentação. Ao menos, cada um desses objetos parece ser produzido e utilizado com esta finalidade. Porém, como denominar uma situação na qual um bebê suba na cadeira para pegar um alimento sobre o balcão? Este evento não seria uma brincadeira e tampouco um uso convencional da cadeira¹⁷⁰. Seria possível falar de função? Como narrar as interações dos bebês sem perder de vista que a agência pode ser exercida de formas diversas e que é necessário considerar a vida cotidiana?

Estas perguntas me acompanharam no decorrer da pesquisa, pois era possível dizer que os bebês faziam um uso funcional das coisas, ainda que as estivessem utilizando de formas imprevistas e idiossincráticas. Relegar essas interações com as materialidades a segundo plano, pois escapavam do uso normativo dos objetos ou não poderiam ser compreendidas como brincadeiras, seria olhar para as ações dos bebês a partir de uma perspectiva adultocêntrica. Do mesmo modo, a forma como os bebês exerciam sua autonomia e participavam de rituais do coletivo precisava ser evidenciada; nesses contextos, eles pareciam compreender e reproduzir as regras de uso das materialidades. O evento da Laura nos faz refletir sobre a forma como os bebês aderem a esses usos convencionais e que esta aderência pode ser considerada uma escolha deles.

¹⁷⁰ Reafirmo que a classificação realizada na pesquisa a fim de evidenciar as diferentes formas como os bebês interagem com a materialidade e produzem o espaço (perambular, uso funcional e o brincar) são categorias elaboradas no decorrer da pesquisa, após o processo de produção dos dados, a fim de que fosse possível evidenciar as narrativas dos bebês e construir uma pesquisa eminentemente ética. No cotidiano, essas diferentes formas de interação e de ação social estavam entremeadas e os bebês transitavam entre elas, pois a ordem que organiza o cotidiano dos bebês é a da narrativa e a da relação, não a da separação e classificação.

Beth Preston (2000) destaca que ao falarmos sobre função é preciso reconhecer a sua multiplicidade e dinamismo. Ela concilia duas diferentes concepções filosóficas a fim de estabelecer uma classificação ontológica que nos permite defini-las enquanto *funções apropriadas e funções sistêmicas*¹⁷¹ e promove uma reflexão que nos ajuda a olhar com atenção para os objetos que os bebês utilizam diariamente.

Nesta perspectiva, denomina-se de “função apropriada” aquela para a qual o objeto é reproduzido. Por exemplo, uma cadeira é reproduzida e adquirida com o propósito de que as pessoas se sentem. Podemos chamar de “função sistêmica”, por sua vez, o uso da cadeira como um apoio sob o qual podemos ficar de pé e alcançar objetos. Segundo a autora (PRESTON, 2000), as funções sistêmicas incluem sistemas que se repetem e usos singulares. Neste sentido, o uso dos objetos de forma idiossincrática também pode ser considerado uma função.

A divisão utilizada pela autora nos ajuda a acolher essa pluralidade funcional potencial que emerge dos objetos quando eles passam a se inserir em um sistema, em um campo de ações. A perspectiva de Tim Ingold (2011) também nos ajuda a analisar essas interações, pois passamos a compreender que “as coisas deste mundo são as suas histórias, identificadas não por atributos fixos mas por suas trajetórias em um contínuo campo de relações” (p.160, tradução nossa)¹⁷², deste modo, “funcionalidade e narratividade são dois lados de uma mesma moeda” (Ibidem, p.57, tradução nossa). O autor não faz menção à diferentes categorias de funções e convida leitores e leitoras a interpretarem os objetos a partir da noção de movimento e de trajetória, um elemento característico de sua produção teórica. Daniel Miller (2007), por sua vez, chama atenção para o fato de que as coisas não podem ser compreendidas sem considerarmos os processos de consumo, ou seja, os usos que são feitos delas.

As perspectivas trazidas por esses autores nos auxiliam a interpretar e narrar os usos funcionais dos objetos, inserindo-os em seus contextos de uso e como parte constituinte dos sistemas de ações. Além disso, essa perspectiva mais ampla sobre função também provoca perguntas e reflexões que nos levam a adensar o conceito, pois uma perspectiva demasiado geral e restrita do termo não acolhe as funções idiossincráticas, e por vezes efêmeras, atribuídas pelos bebês aos objetos e legitima as suas ações somente quando elas equivalem aos usos adultos das coisas. Ou seja, dizer que a única função de uma cadeira é sentar-se é reduzir o

¹⁷¹ No inglês, essas terminologias são denominadas de “proper function” e “system function” (PRESTON, 2000).

¹⁷² No original: “For the things of this world are their stories, identified not by fixed attributes but by their paths of movement in an unfolding field of relations.” (INGOLD, 2011, p.160).

objeto a sua função hegemônica, marcadamente adultocêntrica e reduzir a agência a uma atitude racional.

A cadeira era um objeto de contínua negociação entre professoras e bebês. Em alguns momentos do cotidiano, ela somente era um objeto sob o qual se podia sentar, em outros ela poderia se transformar em brinquedo nas mãos dos bebês¹⁷³ e, segundo o contexto, também poderia ser usada com a função de apoio para que se alcançassem prateleiras tanto por adultos quanto por bebês. Isso significa que ela era envolta por tensionamentos quanto às funções que ela poderia tomar segundo os rituais da turma. Ou seja, havia configurações espacial-temporal específicas que demarcavam para adultos e bebês alguns limites para a transformação das funções do objeto. Por exemplo, quando as professoras contavam histórias ou durante a prática da chamada, momentos nos quais todos eram convidados a permanecer no território demarcado pelo tapete, os bebês ainda tinham a possibilidade de fazer outras coisas na sala e podiam subir e descer das cadeiras, brincando com o seu corpo e inserindo-as como um elemento do perambular e da experiência do movimento, contudo não se permitia que eles empurrassem as cadeiras devido ao barulho.

Em outras situações, não havia essa restrição sonora e os bebês criavam narrativas diversas: eles podiam empurrá-las, engatinhar sob suas pernas, usá-las como apoio para alcançar o topo dos balcões ou para ficar de pé (gesto frequente do Bernardo, do Davi e da Luiza) ou ainda sentar-se para descansar ou para realizar alguma brincadeira sobre a mesa a partir de sua própria iniciativa. O momento da minha chegada era uma dessas situações nas quais era possível fazer barulho ao empurrar a cadeira, pois as professoras percebiam a intencionalidade da ação dos bebês e não impunham quaisquer restrições.

No momento em que eles me traziam a cadeira, eles estavam aderindo às funções simbólicas produzidas dentro do grupo do berçário a partir da relação uns com os outros, com os adultos (professoras e pesquisadora) e com as professoras. O ritual de começar meu dia sentada na cadeira no canto da sala se manteve ao largo de toda a pesquisa, porque isso passou a fazer parte da minha relação com os bebês. Esse valor simbólico que a cadeira teve no decorrer do processo é fruto deste sistema específico e de suas formas de funcionamento.

¹⁷³ Gilles Brougère (2010a) destaca que o brinquedo é um objeto extremo, pois nele o símbolo se transforma na função. Destaco que a definição do autor, que será retomada na próxima seção de análise, se fundamenta em uma distinção entre símbolo e função. Esta perspectiva não contradiz a categorização proposta por Beth Preston (2000), pois a autora parte do princípio da multiplicidade de funções e afirma que, a partir de outros estudos, é possível também caracterizar os objetos, por exemplo, segundo suas funções técnicas e simbólicas. O termo função, apesar de ser utilizado pelos autores a partir de perspectivas sutilmente distintas, é mobilizado por ambos como algo plural, múltiplo e dinâmico.

A cadeira ganhava um lugar de centralidade quando as professoras propunham situações de desenho em pequenos grupos e, especialmente, durante os momentos de alimentação. Neles, era esperado que eles as utilizassem somente como um apoio para permanecerem sentados e realizarem alguma atividade sobre a mesa (desenhos/ refeições). No café da manhã, alguns se sentavam no chão e outros nas cadeiras ao redor das mesas. No almoço e na janta, os bebês se sentavam na frente de uma professora ou da lactarista, que os alimentavam¹⁷⁴. Com o passar do tempo, alguns bebês que, segundo as professoras, comiam toda a porção ofertada e conseguiam comer sozinhos, ganhavam um prato e uma colher para que se alimentassem sentados à mesa, sem o apoio direto de um adulto.

Cada almoço, de forma ritualística, era precedido da organização da sala e seguido pelo ritual de higiene e pela reorganização de alguns elementos a fim de preparar o espaço para o momento do descanso: as almofadas eram todas colocadas sob a tenda de voal e os colchões eram dispostos sob o tapete. Durante o almoço também costumavam acontecer duas coisas simultaneamente: alguns bebês se alimentavam enquanto os outros eram convidados por uma das professoras a cantarem ou escutarem histórias na área delimitada pelo tapete emborrachado.

Nas imagens abaixo, vemos como o Davi Luccas e a Valentina (Figura 41) interpretam o movimento de organizar a sala como um sinal de que o almoço irá iniciar. Apesar de ser no meio da manhã, ele coloca as cadeiras na posição que elas ficavam durante essa refeição e procura as professoras com o olhar. Do mesmo modo, a Valentina senta-se e procura pelas professoras; como ela já se alimentava sozinha, ela aproxima a cadeira da mesa que normalmente utilizava. Cada um dos bebês, considerando elementos do coletivo (a organização da sala) e as condições individuais do momento de alimentação (comer sozinha ou ser alimentada), fazem um uso funcional da cadeira a partir dos valores simbólicos compartilhados.

Os gestos do Davi Luccas e da Valentina nos chamam atenção para a construção deste ritual e dos elementos que compõem o repertório da turma do berçário. Assim como a cadeira ao lado da porta representava a minha presença no grupo e eles negociavam esse significado ao disputarem por essa cadeira nos momentos em que eu me levantava e quando repetidamente a carregavam no início do dia, as cadeiras posicionadas uma frente à outra eram um símbolo do momento da alimentação. Esta forma específica de ocupar o espaço da sala e utilizar cadeiras e mesas foi iniciada pelas professoras e se transformou a partir da participação dos bebês em um elemento compartilhado entre todos. É também a partir destes códigos que os bebês podem

¹⁷⁴ No grupo acompanhado, os bebês faziam 5 refeições no dia: café da manhã, colação, almoço, colação e janta.

expressar o seu desejo, necessidade e comunicar a sua aceitação da ordem dominante a partir do exercício de uma agência tática (LANGEVANG; GOUGH, 2009)¹⁷⁵.

Figura 41 – Davi Luccas, Valentina e o Ritual do Almoço (24/04/2019 e 03/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Isto implica no reconhecimento de que os rituais do grupo se constroem por meio da participação de bebês e professoras. Isto é, ainda que as professoras tenham inicialmente decidido como organizar o cotidiano do grupo e tenham planejado a forma como o espaço seria organizado durante esses rituais, eles somente passam a se efetivar com a aderência dos bebês. A ação docente envolve a previsão dos espaços, tempos e materiais, mas não determina a ação do outro, ainda que sempre possa prever hipóteses acerca de como os bebês podem agir ao interagirem com esses elementos. Assim, caso eles optassem por agir de outra maneira durante as refeições e resistissem à ordem dominante, as professoras seriam provocadas pelos bebês a imaginar novas maneiras de organizar tempos e espaços ou essas situações seriam marcadas pelo constante enfrentamento das ações dos adultos e dos bebês.

A participação dos bebês nos rituais, ou seja, a forma como eles os reinterpretem e se apropriam destes códigos, nos permite refletir sobre a forma como os elementos são interpretados e utilizados a partir de redes de significados e sobre como o processo dinâmico de construção do espaço e a ação educativa são sempre atravessados por dinâmicas de interdependência. Sarah Holloway, Louise Holt e Sarah Mills (2019), destacam que:

¹⁷⁵ As autoras (LANGEVANG; GOUGH, 2009), ao cunharem o termo, partem da distinção entre os conceitos de tática e estratégia de Certeau a fim de destacar a forma como as crianças dão respostas criativas à estrutura da sociedade, sob a qual lhes falta controle.

(...) as pessoas jovens não são simplesmente atores sociais independentes; sua habilidade de exercer a agência emerge no contexto de dependências inter e intrageracionais, as quais, dependendo do contexto, podem sustentar ou suspender possibilidades para que elas cumpram suas necessidades atuais e futuras. ¹⁷⁶ (HOLLOWAY; HOLT; MILLS, 2019, p. 463, tradução nossa)

Assim, o uso simbólico das cadeiras e mesas nos traz indicativos para pensar sobre a forma como a consolidação destes rituais, destas rotinas culturais (CORSARO, 2011), promovem e garantem a participação dos bebês. Nas situações de alimentação, os babadores também eram um elemento que indicava aquilo que aconteceria à seguida e, com frequência, eles se sentavam próximos às mesas e encerravam as brincadeiras que estavam realizando ao notarem os babadores. O ritual de alimentação lhes permitia de forma autônoma encerrar suas brincadeiras e escolher uma nova forma de se colocar em relação com os outros e com as materialidades, ou seja, lhes garantia uma possibilidade para que atendessem as suas necessidades.

Os eventos em que se registram a interação dos bebês com os elementos presentes nos rituais de alimentação nos apontam que esses momentos, ainda que marcados por regras mais restritas quanto àquilo que os bebês podiam realizar, não podem ser compreendidos sem olharmos para a forma como eles aderiam ao uso convencional destes objetos, mobilizavam os códigos elaborados no cotidiano do grupo e tensionavam o seu desenrolar.

O Bernardo, em uma situação, sobe na mesa para procurar pela professora Paula e gera uma mudança no momento do almoço:

Neste dia, a professora Paula estava tratando a Lolo e, ao seu lado, a Laura permanecia de pé, aguardando. A Paula já havia anunciado que a Laura seria a próxima. Contudo, o Bernardo localizou uma cadeira sobressalente e subiu na mesa, colocando-se sorrindo em frente à professora. Este evento altera o desenrolar da refeição: a professora o alimenta em seguida e explica para a Laura que ela precisaria aguardar porque o Bernardo estava com fome. (Diário de Campo, 10/05/2019)

Não é possível afirmarmos que o Bernardo sobe na mesa para pedir pelo almoço, mas a sua ação nos provoca a reflexão sobre como os bebês interagem com as materialidades e se posicionam de forma diferente no espaço segundo seus interesses pessoais. Ele desejava se relacionar com a professora Paula no momento da alimentação e usa a mesa e a cadeira com

¹⁷⁶ No original: "(...) young people are not simply independent social actors; their ability to exercise agency emerges in the context of inter and intra-generational dependencies which, depending on the context, can open or foreclose possibilities for meeting their current and future needs." (HOLLOWAY; HOLT; MILLS, 2019, p. 463).

uma função diversa da convencional a fim de estabelecer essa relação. Durante esses momentos, como já exposto acima, parecia haver uma espécie de acordo tácito entre professoras e bebês e eles não costumavam subir nas mesas e cadeiras durante as refeições, gestos frequentes em outras situações do cotidiano. A ação de Bernardo de subir na mesa, exatamente devido ao contexto em que ocorre, é interpretada pela professora¹⁷⁷ como fome e ela acolhe o uso que ele fez dos objetos nesse momento. As materialidades disponíveis permitem que ele interrompa a ordem constituída e lhe possibilitam o exercício da agência.

As cadeiras, mesas, talheres, pratos e copos, desta forma, comunicam sobre as convenções sociais produzidas com e a partir delas, sobre aquilo que socialmente é considerado legítimo, contudo, aquilo que eles comunicam não é unívoco e a sua própria existência pode provocar a criação de novos significados. Os bebês aderem a esses usos funcionais convencionais e encontram também a possibilidade de inserí-los em novos sistemas.

4.3.2 USOS FUNCIONAIS IDIOSSINCRÁTICOS

Nos eventos da Laura, Davi Luccas, Valentina e Bernardo, vemos como os repertórios coletivos se constituem ao largo da vida na creche por meio da relação entre bebês e adultos e do compartilhamento de significados sobre os objetos. Deste modo, assim como a função dos objetos não lhes é inerente, ela tampouco está desconectada das trajetórias dos sujeitos e das materialidades. Ou seja:

(...) tampouco os usos das ferramentas são simplesmente inventados no local, sem considerar a história de práticas passadas. Pelo contrário, eles são revelados aos praticantes quando, frente a uma tarefa recorrente na qual se sabe que os mesmos recursos haviam sido empregados, eles são percebidos como meios de proporcionar a sua realização. Então, as funções das ferramentas, assim como os significados das histórias, são reconhecidas por meio do alinhamento de circunstâncias do presente com conjunturas do passado.¹⁷⁸ (INGOLD, 2001, p.57, tradução nossa)

¹⁷⁷ A interpretação da professora Paula também pode guardar relação com o fato que o Bernardo, em especial, era um bebê que costumava reiteradamente aproximar-se do balcão com a comida e chorar, expressando o seu desejo de comer. No início do ritual do almoço, também era frequente que alguns bebês se aproximassem às cadeiras ou se sentassem, comunicando o seu desejo em se alimentar e participar deste momento.

¹⁷⁸ No original: “But neither are the uses of tools simply invented on the spot, without regard to any history of past practice. Rather, they are revealed to practitioners when, faced with a recurrent task in which the same devices were known previously to have been employed, they are perceived to afford the wherewithal for its accomplishment. Thus the functions of tools, like the meanings of stories, are recognized through the alignment of present circumstances with the conjunctions of the past.” (INGOLD, 2011, p.57, tradução nossa).

A referência de Tim Ingold (2011) do alinhamento das circunstâncias do presente com os usos passados também nos remete aos outros usos funcionais das materialidades feitos pelos bebês. Assim como eles mobilizam repertórios coletivos para interpretar os objetos e realizar uma tarefa, eles também constroem sistemas próprios relacionados as suas demandas pessoais. Nessas situações, a construção destes sistemas (PRESTON, 2000) implica em repertórios individuais e em situações específicas possibilitadas pelo acervo material da creche.

A Yasmin costumava sentir sono antes dos outros bebês e, com frequência, antes de que o ritual do almoço iniciasse, ela buscava por almofadas no canto do tapete emborrachado e, sozinha, se deitava, se aconchegava na almofada, erguia um braço, colocava um dedo na boca e cochilava. Abaixo, vemos um registro de um destes momentos de descanso (Figura 42):

Figura 42 – As almofadas e o descanso da Yasmin (05/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Durante o decorrer do semestre, houve situações nas quais as almofadas não estavam em sala¹⁷⁹ e a Yasmin buscou por outros objetos semelhantes que lhe conferissem um conforto similar e lhe permitissem descansar (Figura 43). De forma proposital, ela escolhe uma boneca com o corpo almofadado e um grande livro de tecido sob o qual pode se recostar. Ela leva ambos até o tapete emborrachado e retoma o seu ritual de descanso.

Diante da sua necessidade pessoal, ela reconfigura o espaço e explora a potencialidade funcional das materialidades. As professoras também notam as escolhas de Yasmin e, em um dia que as almofadas não podiam estar em sala, garantiram a presença do livro para possibilitar

¹⁷⁹ Essas situações ocorreram em dias que as almofadas estavam sendo higienizadas e durante um surto da doença “mão, pé, boca”. Para evitar o contágio, todos os tecidos foram retirados para limpeza.

que a Yasmin pudesse encontrá-lo caso sentisse necessidade de descansar¹⁸⁰. A manutenção do livro é uma resposta das professoras à ação da Yasmin.

Esses eventos da Yasmin nos impelem a reconhecer que a forma como os bebês exercem a agência é eminentemente plural e difere dos modos como os adultos ou outras crianças a exercem (PIRES; FALCÃO; SILVA, 2014). Assim, ainda que a agência possa ser compreendida em diversos contextos e para outros sujeitos como uma ação que envolve articulação, racionalidade e estratégia, ela não se restringe a este conjunto de características, como destaca Kylie Valentine (2011). A autora aponta que é preciso compreendê-la a partir de outros pontos de vista a fim de que seja possível atribuir agência aos bebês e outros sujeitos que também têm suas práticas invisibilizadas diante deste ideal liberal.

Figura 43 – A boneca, o livro e o descanso de Yasmin (10/05/2019 e 24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Os bebês podem exercer uma agência tática (LANGEVANG; GOUGH, 2009) e o uso funcional dos objetos passa por questões corporificadas e tendo em consideração a forma como nos constituímos material e simbolicamente. Além disso:

¹⁸⁰ Informalmente, as professoras me disseram que tinham guardado todos os livros de tecido, mas haviam garantido que este livro permanecesse na sala para que a Yasmin pudesse se sentir bem.

(...) sua corporificação temporalmente situada como ‘ser e devir biossocial’ tem, ao menos potencialmente, implicações para a forma como a sua agência se dá (e a resposta que recebe). Neste sentido, sua agência é inevitavelmente biossocial, visto que ambas suas ações estratégicas e propositais, e suas emoções, hábitos, disposições e elementos extra-rationais de conduta, estão inter-relacionados com as potencialidades da sua corporeidade ao emergirem em contextos mais amplos de poder. (HOLLOWAY; HOLT; MILLS, 2019, p. 472, tradução nossa)¹⁸¹

Isto é, os bebês fazem o uso funcional dos objetos a partir de repertórios individuais, como o ritual de descanso da Yasmin, e de repertórios coletivos, como os estabelecidos pelos momentos de alimentação, e parecem compreender os condicionamentos espaço-temporal dados pelo contexto vivido. Contudo, o reconhecimento da competência dos bebês em interpretar o contexto em que se situam não significa uma adesão a uma imagem estritamente liberal do que significa agência, a qual somente é reconhecida em situações nas quais os atores sociais exibem racionalidade e escolha de formas convencionais (VALENTINA, 2011).

O uso incomum de uma boneca ou de um livro como um objeto que confere comodidade e que se adequa ao ritual de descanso da Yasmin seria invisibilizado sem a defesa de que a agência envolve o corpo, o gesto e que emerge em contextos que a possibilitam. Além disso, em outras situações do cotidiano, os bebês também atribuíam novas e imprevisíveis funções aos objetos.

No dia em que ocorreu uma festa junina no CMEI Porto Seguro, os bebês passaram parte da manhã junto com as outras crianças no espaço do refeitório. A Nathiely optou por permanecer próxima a um familiar de outra turma e a Luiza permaneceu junto a sua mãe, que neste dia estava responsável pelo grupo. Ao retornarmos desta vivência, a Luiza chorava muito sentada sobre o tapete emborrachado, onde sua mãe a havia colocado (Figura 44).

A Luiza estava chorando bastante hoje no retorno da festa. Ao vê-la chorando sentada no tapete, o Allan aproximou-se e tentou dar a ela uma garrafa sensorial que encontrou no chão. Ele estende o braço e a apresenta para a Luiza, tentando entregar-lhe o objeto. Apesar do choro não parar e de ela negar com a cabeça, ele insistia. Em um momento, ele achou que a Luiza iria pegar a garrafa e a deixa cair. Ele volta a segurá-la e mantém o braço esticado. Ele deixa a garrafa apoiada em sua perna, me vê e vem me dar um abraço (Diário de Campo, 07/06/2019).

¹⁸¹ No original: “(...) their time-specific embodiment as a ‘biosocial being and becoming’ has, at least potential, implications for the form their agency takes (and the response it receives). In this sense, their agency is inevitably biosocial, as both their strategic and purposeful actions, and their emotions, habits, dispositions and extra-rational elements of conduct, are entwined with the potentialities of their corporeality as they emerge in wider contexts of power.” (HOLLOWAY; HOLT; MILLS, 2019, p. 472).

A garrafa sensorial, nesse evento, não se configura como um brinquedo, apesar de potencialmente o ser. O gesto do Allan parece indicar que ele deseja tranquilizar a Luiza ao lhe entregar um objeto. Ele insiste em deixar a garrafa com ela, apesar de suas negativas e ele parece ter como objetivo o desejo de que ela se tranquilize. A distração dos bebês com objetos em situações de choro é um gesto frequente por parte das professoras do berçário. Na entrevista, por exemplo, elas relataram que a chamada por elas de “caixa de diversos”, era importante porque tinha muitas coisas que distraíam os bebês durante o processo de familiarização.

Figura 44 – A garrafa, o Allan e a Luiza (07/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Outros usos funcionais feitos pelos bebês dos objetos também envolvem o corpo e surgem diante de situações específicas possibilitadas pelas materialidades. Era recorrente que as cadeiras, mesas, ripas de madeira e outros mobiliários fossem usados pelos bebês que não caminhavam como apoios para ficar de pé. Esses não são usos convencionais e as funções atribuídas a essas materialidades somente podem ser compreendidas a partir da leitura do contexto e da interpretação situada a partir do ponto de vista dos atores.

Nas imagens abaixo (Figura 45), vemos como o Davi usa a cadeira como um prolongamento do seu corpo, algo externo que lhe permite adotar uma nova postura e ver o mundo de outra perspectiva:

Figura 45 – Davi e a cadeira como apoio (22/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Vemos como a cadeira, que estava inicialmente com o encosto voltado para a parede, gira com o peso do corpo do Davi quando ele ergue as duas mãos e pressiona o seu quadril contra o assento, pois a altura da cadeira permite que ele encontre um ponto de equilíbrio e retire as duas mãos para brincar com a vareta. Ao girar, os pés da cadeira acidentalmente se encaixam nas laterais do tapete, o que impede que ela se mova e permite que o Davi possa voltar a utilizá-la como uma ferramenta para ficar de pé e dar prosseguimento à brincadeira.

O Davi não previa que a cadeira ficaria estável devido a pressão feita pelo tapete e descobriu de forma exploratória que poderia permanecer de pé somente com o apoio dos quadris, ou seja, sem o uso de ambas as mãos. Contudo, a cadeira foi propositalmente usada como uma ferramenta que lhe permitiu ficar de pé. Este não é o propósito da cadeira, mas essa função emerge dentro deste contexto específico.

Em outra situação, vemos como a Luiza usa a mesa como um apoio para ficar de pé e tentar pegar a garrafa que está nas mãos da Melissa (Figura 46). Nas imagens abaixo, vemos como a Luiza se apoia na mesa e estica um braço até a garrafa, ela permanece olhando para a garrafa e, em seguida, para a Melissa. Ela, por sua vez, percebe o interesse da Luiza e mantém a mão longe dela.

Figura 46 – Luiza, Melissa, a mesa e a garrafa (07/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Outros objetos também eram utilizados frequentemente como apoios para alcançar locais mais altos e, em específico, para que eles mexessem no trinco e na maçaneta da porta que conectava a sala ao solário. Eles não tentavam abrir a porta que levava ao fraldário e tampouco a porta por onde acontecia o ritual de acolhida e de despedida. Os bebês escolhiam tentar abrir especificamente essa porta e, de modo recorrente, usavam o caixote onde ficavam guardados os livros para tentar abri-la.

No evento abaixo (Figura 47), vemos como o Kaylan traz o caixote até a porta do solário e sobe para tentar alcançar a maçaneta. Nesse processo, ele abandona o seu “cheirinho” no chão, libera as duas mãos e olha com atenção para a porta. O olhar precede o gesto: ele estica a mão direita e a mantém sobre a maçaneta, levemente movendo-a de um a lado ao outro.

Figura 47 – Kaylan, o caixote e a maçaneta (24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Na sequência, ele desce do caixote e o empurra para longe. A Laura, que antes estava observando o Kaylan, se dirige até o caixote, o empurra e o coloca em frente à porta (Figura 48). Ela sobe e escolhe mexer na trava do portão, senta-se e é acompanhada pelo olhar atento da Yasmin, que também sobe no caixote para aproximar-se da Laura. Após um tempo, ela desce, vira o caixote, colocando-o na sua posição mais frequente e o empurra até o canto onde ele costuma permanecer. Ao chegar próxima ao tapete, ela levanta o caixote e o coloca no seu lugar.

Figura 48 – Laura e o caixote (24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Esta sequência de eventos, do Kaylan e da Laura, nos aproxima dos outros usos funcionais dos objetos feitos pelos bebês ao longo da jornada. Assim como apoiar-se em mesas, cadeiras, armários e até mesmo na ripa de madeira que circunda a sala eram gestos frequentes por parte dos bebês; cadeiras, mesas e o caixote se transformavam em convites de exploração

ao movimento e eram utilizados de modo funcional segundo as narrativas elaboradas pelos bebês.

A Laura usa o caixote como apoio para sentar-se, enquanto o Kaylan como um objeto que lhe permitiu mexer na maçaneta. É interessante notarmos que a Laura não precisa usar o caixote para alcançar o trinco da grade, contudo ela escolhe usar o caixote como apoio e mobiliza o gesto de “sentar-se” a fim de realizar a atividade que ela se auto propôs – que iniciou de forma autônoma. O fato de a Laura acionar este repertório também tem relação com os códigos culturais compartilhados e com o valor socialmente atribuído a essa postura. Além disso, após terminar de explorar o trinco e tentar abri-lo, ela se levanta e retorna o caixote ao lugar onde ele normalmente se encontra. De modo semelhante ao evento que introduziu essa seção, ela opera entre dois usos funcionais distintos de um mesmo objeto e comunica o reconhecimento do valor simbólico associado a ele.

Os pneus utilizados no CMEI Porto Seguro como elementos de paisagismo do quintal anterior, em um brinquedo de escalada da área externa e no morro do pátio, também nos provocam a pensar sobre a multiplicidade de funções que lhe são atribuídas. Dentro do contexto educativo, os pneus possibilitam a ambientação da área externa e são compreendidos como brinquedos para as crianças. No dia a dia, eles também podem ganhar novas funções à medida em que as crianças ocupam os espaços e os ressignificam a partir das práticas infantis. Na imagem abaixo, vemos como a Valentina está utilizando o pneu como um apoio para se sentar e manusear a terra:

Figura 49 – Valentina e o pneu-banco (03/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Outros bebês, nesse dia, mobilizaram outros gestos ao interagirem com os pneus e a terra. Vemos o Davi deitado sobre o pneu e a forma como o pneu parece criar um território para

a brincadeira do Davi Luccas. Os gestos diferentes acionados por cada um dos bebês também nos provocam a tensionar uma visão fechada e restritiva acerca dos objetos e a acolher a gestualidade como uma expressão dos repertórios de cada bebê. Os apontamentos de Tim Ingold também nos provocam a adensar essa reflexão sobre a gestualidade.

Figura 50 – Davi Luccas, Davi e os gestos (03/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Tim Ingold (2011) destaca que nesse processo relacional a partir do qual as coisas passam a exercer novas funções, por meio das histórias de uso antecedentes e da profunda relação com o tempo presente, se passa a reconhecer que esse processo narrativo não acontece sem o gesto. Ele toma como exemplo uma serra e observa como ela pode exercer essa função somente ao estar integrada ao conjunto material e simbólico: mão, mesa, madeira e serra. A memória da função não reside no objeto, mas no gesto, de modo que “(...) a gestualidade é fundante tanto da criação das ferramentas quanto do uso das ferramentas.” (p. 58, tradução nossa).¹⁸²

Esta potencialidade funcional dos objetos é explorada pelos bebês ao longo da jornada a fim de que eles atendam as suas necessidades e demandas. Do mesmo modo, as professoras fazem usos diversos das materialidades, inserindo-as em sistemas de ação e de significado atravessados pela dinâmica do que se considera educativo e propício para a educação de bebês. Ao elaborarem contextos para os bebês brincarem e explorarem, as professoras também fazem uso dessa multiplicidade funcional e intuitivamente partem do princípio de que os bebês podem transformar pisos, paredes, mobiliários e materiais diversos em brinquedos. Ao reconhecerem

¹⁸² No original: “It follows that gesture is foundational to both toolmaking and tool use.” (INGOLD, 2011, p.58)

esse dinamismo, elas criam situações nas quais operam outras regras de uso dos materiais e que favorecem as práticas dos bebês. As almofadas são usadas em um contexto de jogo simbólico e as cadeiras são colocadas de cabeça para baixo, criando um novo lugar para acolher as brincadeiras dos bebês.

4.3.3 A MODO DE SÍNTESE: PENSAR OS RITUAIS A PARTIR DO USO FUNCIONAL DAS COISAS

O uso funcional dos objetos é um processo marcado pela construção de narrativas que permitem aos bebês ler o mundo e produzi-lo ao atuarem com os objetos, interagindo com a matéria e mobilizando os significados culturais que os envolvem. Ao partirmos deste pressuposto, vemos como cadeiras, mesas, copos, pratos, talheres, colchões, travesseiros, almofadas e estantes são materialidades presentes na creche e que envolvem o compartilhamento de significados e de rituais.

A previsão do acervo material da creche igualmente se dá por meio do reconhecimento dos processos diversos dos quais os bebês participam no dia a dia na escola e é preciso reconhecer a autoria dos bebês nas diversas interações. Estes momentos rotineiros, que compõem a jornada educativa, também são situações nas quais os bebês nos comunicam sobre a relação que eles vêm construindo com os objetos da cultura e dos quais se apropriam criativamente. Acompanhar os bebês em seus começos também significa olhar com atenção para o acervo material ao qual eles têm acesso ao largo de sua jornada na escola.

O uso de cada um desses objetos nos conta sobre as trajetórias dos bebês e as relações que eles constroem cotidianamente na escola e em suas casas com cada um destes elementos da cultura material. Do mesmo modo, comunica sobre a forma como os bebês se apropriam de alguns dos significados sociais que envolvem o uso dos objetos. Nas interações construídas pelos bebês com os elementos da cultura material é possível notar a forma como eles se apropriam destes significados e os mobilizam em favor de suas lógicas próprias, negociando as condições de uso e transformando os símbolos a fim de posicionar-se nas relações sociais.

Desta forma, no decorrer desta seção, observou-se que os atores sociais, adultos e bebês, constroem narrativas contextualizadas ao fazerem uso das materialidades, calcadas na

história dos objetos, nos repertórios dos sujeitos e em relação com o contexto¹⁸³. Além disso, reside sempre a possibilidade de construção de narrativas abertas ao futuro devido à indeterminação do novo, da acolhida do diverso e do exercício da agência. Ou seja, a função dos objetos não reside neles, mas nas narrativas elaboradas pelos sujeitos a partir da interpretação dos significados e relação com as coisas e com o outro.

A própria ideia de que as pessoas fazem as coisas e as coisas fazem as pessoas nos provoca a perceber que o bebê e a forma como ele exerce a agência na relação com o mundo é algo que se constrói com as coisas. Os bebês não somente as utilizam para se expressarem e atuarem no mundo, mas eles não existem separados daquilo que as coisas lhes possibilitam e impedem de realizar. Nesse processo, eles se constituem em relação com tudo o que lhes rodeia e as coisas não existem desconectadas das narrativas situadas construídas com elas. Escapamos do risco de reduzir o objeto à representação e de reificá-lo e passamos a compreendê-lo como um produto de relações temporal e espacialmente localizadas. Do mesmo modo, passamos a compreender a agência dos bebês como algo que emerge dos contextos vividos.

Nesse sentido, a participação dos bebês nos rituais da turma e a forma como eles utilizam os utensílios do cotidiano segundo as convenções sociais também se configuram como uma escolha, uma possibilidade de exercer a agência. Eles poderiam inserir as coisas em narrativas outras, contudo, optam por fazer o uso convencional dos objetos e por meio destas ações autônomas comunicam para os adultos e os outros bebês o seu desejo de participar destes momentos do coletivo. Do mesmo modo, quando fazem um uso funcional idiossincrático das coisas, eles estão elaborando novas narrativas e transformando-as em ferramentas. Eles têm um propósito em vista e escolhem os materiais adequados para atenderem as suas necessidades.

Isso nos aponta para o fato de que a potencialidade funcional das coisas não é algo que lhes é inerente, mas que está intimamente relacionada com as rotinas culturais (CORSARO, 2012) e com os repertórios culturais-materiais-gestuais. Quando os bebês tentam fazer o uso dos talheres, pratos, copos, travesseiros, lençóis, pomadas e outros objetos que lhes são cotidianos em suas rotinas de cuidado eles estão acionando a memória desse gesto e os sentidos produzidos nas situações de uso desses materiais.

No cotidiano da creche, compete às professoras buscarem interpretar e conhecer os sentidos e gestos conhecidos pelos bebês, pois quando eles fazem o uso desses materiais, eles

¹⁸³ Por contexto, concordamos com a perspectiva de Anna Bondioli, traduzida por Angela Coutinho, Daniele Vieira e Catarina Moro, como: “(...) entendemos o contexto educativo constituído de elementos concretos (pessoas, mobiliário, materiais, etc.) que compõem as dimensões materiais, relacionais e simbólicas, articulam-se e se definem de modo dinâmico, recíproco e contínuo.” (2019, p. 55).

também acionam os elementos presentes em suas experiências familiares e os reinterpretam dentro do contexto da escola. De que modo eles se alimentam em suas casas e como usam esses objetos? Quais os rituais que envolvem o sono? Quais palavras e gestos são produzidos em torno dos materiais utilizados em um momento de troca de fraldas ou durante uma troca de roupas? Além disso, é preciso dar atenção à forma como utilizamos esses materiais e construímos esses rituais coletivos. Ou seja, quais são as palavras e gestos que as professoras irão acionar e que comunicam aos bebês a vivência destes momentos?

A reflexão sobre o uso funcional das coisas e sobre os rituais que atravessam o cotidiano educativo nos apontam para três considerações distintas, mas conectadas. A primeira delas diz respeito ao tipo de materiais que ofertamos aos bebês nos momentos da alimentação, sono e troca de fraldas. Especialmente em relação às refeições, a supremacia do plástico é evidente. Contudo, é válido nos perguntarmos sobre a possibilidade de uso de outros materiais e, em consequência, sobre as condições garantidas para que esses momentos sejam vividos em um ambiente agradável e no qual os bebês possam agir de forma autônoma. Como, em diferentes territórios, a prática da alimentação é vivida? Quais objetos são utilizados e qual a gestualidade que eles convocam? O que significa arrumar a mesa ou ser alimentado pela professora? Onde os bebês dormem? Utilizam travesseiro, dormem em redes? Ou seja, de que modo os materiais usados na creche podem remeter a essa vinculação com a cultura local e com as convenções sociais associadas aos momentos de alimentação?

A segunda refere-se aos sentidos e gestos associados ao uso de cada um desses objetos e ao papel dos rituais no cotidiano da creche. Como uma marcação temporal e espacial, cada um desses momentos traz consigo um repertório distinto de palavras, de uso dos objetos, de disposição dos mobiliários. Como apontado acima, os bebês notam esse uso distinto das coisas e passam a se relacionar com os adultos, pares e as coisas a partir desses significados sociais. Nesse sentido, a atenção dada pelas professoras às condições em que ocorrerão esses rituais pode favorecer a participação dos bebês na vida da creche à medida em que a suas ações e a forma como eles fazem o uso funcional dos objetos é considerada neste planejamento.

Por terceiro, vemos como a construção destes acordos tácitos entre professoras e bebês pode contribuir para um ambiente tranquilo no qual os bebês possam descobrir suas potencialidades ao explorarem as coisas e fazerem usos diversificados delas, incluindo-se os usos funcionais idiossincráticos. A transformação de um caixote em banco, o consolo do outro com uma garrafa sensorial ou a transformação de uma boneca e um livro em almofadas nos comunicam sobre a forma como os bebês fazem o uso criativo das coisas, inserindo-as em suas narrativas particulares.

Olhar para esses usos funcionais das coisas tampouco significa reduzir o potencial das coisas ou construir uma visão que compartimenta e categoriza as ações dos bebês. A exploração de outras posições corporais, assim como o movimento de deambular pelo espaço e a transformação das coisas em brinquedos acontecem de modo fluido e contínuo. Eles alteram o uso dos materiais com frequência, produzindo sentidos internos ao próprio movimento e sentidos funcionais que podem ser capturados pelo olhar adulto. Tendo isso em vista, a próxima seção tem como mote a discussão das brincadeiras dos bebês e a inserção das coisas na coreografia do brincar.

4.4 PARTE IV – A COREOGRAFIA DO BRINCAR



Figura 51 – A vareta: Nathiely, Heloísa e Beatriz (05/06/2019)

Fonte: A Autora (2020)

Nathiely e Heloísa brincavam com um dos ‘pom-pons’ que tinham recebido durante a dança com as professoras. A brincadeira consistia em que a Nathiely passasse a extremidade áspera do palito sobre a mão da Heloísa e na mesa. A Heloísa mantinha a mão parada, esperando que a Nathiely passasse o palito e olhando para ela e para o movimento da vareta na mesa. A Beatriz, ao passar ao lado, percebeu a brincadeira e parou para observar. Quando a Heloísa se dirigiu até o tapete, ela esticou o braço sobre a mesa na direção da Nathiely. Ela, por sua vez, trocou de lugar diante do pedido. A Beatriz vai atrás dela e se posiciona na outra lateral, novamente esticando o braço. A Nathiely olha fixo para a mesa e segue movimentando a vareta. A Beatriz parece desistir, mas logo depois retorna. Desta vez, ao estender a mão, a Nathiely dá uma resposta diferente. Ela toca o palito em sua mão, a Beatriz toca no local onde o palito esteve e elas dão continuidade à brincadeira. (Diário de campo, 05/06/2019)

A palavra coreografia nos remete à dança, aos movimentos, ao corpo, à forma como nos relacionamos com o espaço, comunicamos sentidos e acionamos gestos. A memória da dança nos indica algo fluido em que cada novo movimento acontece em relação com o cenário, o palco, os gestos dos outros bailarinos. Ela nos remete ao conjunto e a cada cuidadoso movimento que o compõe, o altera, o desconstrói e reconstrói. Há coreografias onde cada posição é meticulosamente prevista e há aquelas que convocam à improvisação, arranjos provisórios que se compõe no instante em que ocorrem como uma resposta cinética dos bailarinos àquilo que lhes acontece.

Se coreografia significa a arte de dançar ela é metáfora nesta seção de análise para narrarmos e analisarmos as brincadeiras dos bebês a partir de uma perspectiva que reconhece que as coisas e os sujeitos se constituem por meio dos emaranhados material-semióticos e que o brincar é um processo dinâmico e coreografado por meio de improvisações. Ou seja, as situações nas quais os bebês interagem com as materialidades disponíveis e as transformaram em brinquedos são situações dinâmicas e fluidas nas quais as coisas convocam os gestos, comunicam sentidos, os bebês interpretam os símbolos, promovem mudanças nas formas, alteram os significados. São situações cultural e materialmente situadas nas quais observamos o jogo de improvisação provocado pelo encontro entre os bebês e as coisas, acontecimentos provisórios na medida em que são irrepetíveis, ainda que envolvam a reiteração.

Falar sobre o brincar dos bebês em consonância com os conceitos mobilizados no decorrer desta pesquisa significa refutar perspectivas que compreendem o brincar como uma prática que se coloca em função do desenvolvimento infantil (BROUGÈRE, 2018; EVALDSON, 2008), como uma preparação para o futuro, e compreendê-lo como uma prática social e autotélica (RAUTIO, 2013). Nesse sentido, Harker (2005) aponta para a necessidade de teorizarmos sobre alguns aspectos do brincar a fim de compreendê-lo como um processo fluido e polimórfico. Assim, ao buscarmos analisar as distintas interações dos bebês com as materialidades, o intuito é o de observar *como* ocorrem esses encontros e não o de classificá-los segundo diferentes tipologias de brincadeiras. Não nos interessa estabelecer categorizações rígidas nas quais as brincadeiras de jogo simbólico são apresentadas separadamente das explorações sensoriais e motoras, pois essas diferentes nuances estão inter-relacionadas na experiência do brincar.

Isto implica no rompimento de outros binarismos que atravessam a produção sobre o brincar, como a “(...)diferenciação entre brincadeira e jogo, diferenciações de gênero e distinções entre o brincar e a seriedade, o brincar e o trabalho, dentre outras.” (EVALDSON,

2008, p.316, tradução nossa)¹⁸⁴. Assim, parte-se do pressuposto que o brincar é um elemento central das culturas infantis (CORSARO, 2011), que não está alheio à cultura adulta e que, do mesmo modo, não pode ser compreendido separadamente da atividade lúdica dos adultos (HARKER, 2005).

Também é preciso chamar atenção para o fato que o brincar tem sido visto como uma atividade descarnada¹⁸⁵ (MANSO; FERREIRA; VAZ, 2017), promotora do desenvolvimento cognitivo, e que o reconhecimento do brincar como uma ação corporificada (HARKER, 2005) envolve atenção aos afetos, à sensorialidade, àquilo que não é representável. Ou seja, o reconhecimento do corpo e do movimento não pode se restringir a “(...) trazer mentes descorporificadas em contato com o mundo material.” (INGOLD, 2011, p.21, tradução nossa)¹⁸⁶.

Não basta mencionar as materialidades e descrever os movimentos do corpo somente em termos de linguagem e de comunicação ou de investigações cognitivas sobre as suas propriedades. Ou seja, na exploração dos materiais, não está em jogo a investigação sobre suas propriedades físicas como uma atividade cognitiva que se realiza sobre a matéria, o que ocorre é um processo dinâmico de encontro do bebê corpo-mente com as coisas. O corpo adentra no brincar com todas as suas marcas simbólicas e materiais, dimensões representáveis e não-representáveis.

Assim, a forma como o brincar é conceituado nesta pesquisa acolhe o dinamismo das relações, a pluralidade de processos por meio do qual o espaço se constitui e reconhece a dimensão material da experiência humana. A metáfora da coreografia¹⁸⁷ é um convite para reconhecermos o corpo e o movimento como elementos indissociáveis da prática do brincar, assim como para darmos atenção ao *como*, ao *processo*, às *improvisações*. Deste modo, os eventos narrados nessa seção nos aproximam do brincar dos bebês à medida em que nos

¹⁸⁴ No original: “such as (...) play and games as different activities, gender differentiation in play, and the distinctions between play and seriousness, play and work, and so on”. (EVALDSOON, 2008, p.316).

¹⁸⁵ As autoras falam de “flesheless activiy” e mobilizo na tradução o termo literal para *flesheless*, contudo reconheço os limites da palavra “descarnada”.

¹⁸⁶ No original: “(...) brings incorporeal minds into contact with a material world.” (INGOLD, 2011, p.21).

¹⁸⁷ Susana Manso, Manuela Ferreira e Henrique Vaz (2017) publicaram um artigo denominado “Children’s play events as improvisational choreographies” no qual eles traçam um paralelo entre elementos presentes na coreografia da dança com questões corporais e de movimento que emergem no brincar. Eles consideram que o brincar corresponde a uma coreografia de improvisação e discorrem sobre os significados atribuídos pelas crianças aos objetos. O uso do termo e a forma como os eventos do brincar são narrados ao longo desta seção ampliam a perspectiva apresentada pelos autores ao reconhecermos os elementos exploratórios do brincar e a matéria. Na análise dos autores, eles dão destaque ao potencial comunicativo do corpo, contudo não fazem menção aos elementos não-representáveis. Nesta seção da dissertação, por sua vez, o corpo também é considerado em sua dimensão material e não-representável: afetos, sensações, sentimentos, emoções. Com isso, acolhemos aos sentidos internos produzidos durante as coreografias do brincar.

permitem visualizar esta coreografia, este movimento que é fruto do entrelaçamento de aspectos materiais e semióticos. Os encontros com o mundo, que irrompem e muitas vezes interrompem o que estava em curso para iniciar algo novo, também nos convocam a acionar a dimensão lúdica do encontro com as coisas.

O lúdico, desta forma, se manifesta como a possibilidade de liberar o gesto e as coisas de vinculações contextuais ao romper com as formas canonizadas do cotidiano (ANTONACCI, 2017). Se na seção anterior vimos como as coisas se transformam em ferramentas e adquirem um valor funcional a partir da sua inserção em narrativas, no brincar vemos como se ampliam as possibilidades de exploração e interação com as materialidades ao potencialmente desvinculá-las dos rituais e dos códigos que as envolvem a fim de inseri-las na coreografia do brincar, também marcado por seu próprio ritmo e pela vinculação dos bebês com as coisas.

Esta seção foi introduzida com uma narrativa de um evento do brincar no qual vemos a forma como os bebês constroem juntos um sentido para o movimento e o toque da vareta nas mãos e na mesa (Figura 51). A Nathiely, a Heloísa e a Beatriz se comunicam com o olhar e se deparam com a possibilidade de dar respostas inéditas ao que lhes acontecia ao verem e sentirem a vareta. Era uma vareta de madeira com filetes de TNT que era entregue aos bebês quando as professoras lhes convidavam para dançar, denominada pelas professoras de “pompom”. Este material, ao participar do brincar, produz sensações e sentidos internos ao próprio jogo. Ele é extensão do corpo da Nathiely, posicionando-se no espaço segundo o sentido estabelecido pelo seu dedo indicador. Ela segura a vareta com cuidado, posicionando o dedo sobre a haste de uma maneira que ela se transforma em um prolongamento do seu corpo. A Heloísa mantém a mão estática, seguindo a vareta com o olhar. A Beatriz, por sua vez, toca no local onde a vareta esteve: as marcas deixadas pela vareta seguem se transformando com a sua ausência.

Destaca-se que no processo de análise desses eventos em que observamos o brincar, nos detemos a essas situações do micro, da escala local, mas que tampouco podem ser compreendidas aparte de suas conexões com outros processos globais. Reside no brincar o potencial revolucionário de fazer as coisas diferentes e de transformar os objetos e os significados, mas ele não pode ser compreendido separadamente de regimes discursivos de poder (HARKER, 2005). A beleza do encontro com as coisas, portanto, não pode ser prerrogativa para produzirmos o apagamento das condições que reproduzem desigualdades geracionais, educacionais, sociais e criam situações de exclusão das crianças, desde bebês. A romantização do brincar tem como efeito venéreo a ausência de ações que promovam o acesso de todas as crianças a materiais, relações e condições sócio-temporais que favoreçam e

promovam o brincar. Para as crianças em situação de risco sócio-econômico essa ausência se configura como um processo duplo de exclusão.

A primeira seção da análise e o [material virtual](#) permanecem nos interrogando e nos provocando a refletir sobre quais são os materiais ofertados aos bebês. A predominância do plástico, da cor rosa nos brinquedos de casinha ou de salão de beleza, a grande variedade de jogos de construção e a presença de brinquedos eletrônicos produzidos globalmente para bebês e que produzem uma imagem globalizada da infância são indícios desses regimes de poder que atravessam a construção dos acervos materiais da creche. Assim, ainda que o brincar possa ser uma forma de resistência e de surgimento do novo, é preciso sustentar o olhar crítico acerca dos conceitos e mobilizar perguntas que nos ajudem a teorizar o brincar com maior densidade para que não corramos o risco de romantizar o brincar e fortalecer falsos binômios. O brincar acontece em situações e de formas diversas, contudo como o espaço da creche pode se constituir em um contexto de qualidade para o brincar? Como as diferentes materialidades provocam os bebês? De que forma os bebês interagem com esse acervo diverso por meio do brincar?

É a partir dessas perguntas e sustentando o pensamento crítico que nos detemos aos eventos do brincar. Acontecimentos nos quais os bebês exploram as materialidades – algo que não deixaram de fazer em momento algum – e são explorados por elas. Assim como mobilizam repertórios, constroem cultura de pares e circulam por diferentes linguagens. A abertura ao novo, o movimento e a criação de narrativas seguem sendo elementos presentes nesses eventos, assim como o foram ao discorrermos sobre o perambular e o uso funcional das materialidades. A compreensão do brincar como uma coreografia provoca o reconhecimento do movimento e do dinamismo na interação com as coisas a partir da imaginação lúdica (ANTONACCI, 2017).

No texto que se segue, os emaranhados material-semióticos a partir dos quais nos constituímos ganham evidência. Nesses eventos, é possível identificar elementos sincrônicos que interagem continuamente e alteram a coreografia. Um carro que passa ao longe e traz sua música, uma réstia de luz que adentra na sala e produz uma sombra, um cheiro vindo da cozinha, uma palavra dita pela professora, um som produzido por outro bebê. No evento com a vareta, vemos como ele acontece em um contexto espaço-temporal específico e a partir das respostas dadas pelos bebês às sensações e sentidos provocados pela vareta. A Beatriz estava passando ao lado da Nathiely e da Heloísa quando nota a brincadeira e para a fim de observá-la. Ela altera o rumo e decide participar do jogo. Além disso, estes aspectos sincrônicos estão em relação com elementos diacrônicos. Como essas bebês se relacionam entre si? Quais são os repertórios individuais e coletivos deste grupo de bebês? Como elas percebem o toque da vareta no corpo?

Ainda que os termos *sincrônico* e *diacrônico* estejam mais vinculados ao tempo, eles também podem ser pensados em relação ao espaço, o que nos ajuda a compreender o contexto mais amplo em que ocorre o brincar. Doreen Massey (2005) aponta para a forma como o tempo e o espaço devem ser pensados juntos, não porque sejam idênticos, mas porque a forma como os compreendemos produzem implicações um no outro. Reimaginar o espaço a partir de “(...) um novo conjunto de ideias (heterogeneidade, relacionalidade, contemporaneidade, vivacidade, portanto) no qual ele libera um cenário político mais desafiador.”¹⁸⁸ (2005, p.13, tradução nossa) e concebê-lo desta maneira no pensamento educacional significa acolher a pluralidade de trajetórias e substituir a história única por muitas histórias. Ao reimaginarmos o espaço e o brincar, passamos a compreender que há muitos processos acontecendo simultaneamente, diversas formas de narrar o vivido e uma pluralidade de percursos de desenvolvimento e de aprendizagem

Assim, enquanto elementos sincrônicos, daremos destaque àquilo que emerge do encontro entre os sujeitos e as coisas nos eventos do brincar: palavras, gestos, sensações e símbolos. No plano diacrônico, por sua vez, nota-se como a forma como as relações entre pares, construídas ao largo do tempo, assim como os repertórios mobilizados por cada bebê e os significados produzidos em torno dos objetos, estruturam os eventos do brincar. Destacamos que esses aspectos se encontram continuamente e dinamicamente entrelaçados e que a distinção entre sincrônicos e diacrônicos é uma chave de leitura teórica que nos auxilia a compreender o brincar como uma prática cultural e materialmente situada por meio da qual ocorre o encontro de trajetórias. Isto é, *as coreografias do brincar envolvem improvisações que se dão em relação com as trajetórias dos bebês e das coisas*. A fim de aprofundar essa análise e discorrer acerca destes elementos, apresentam-se a seguir outros eventos do brincar, os quais foram descritos minuciosamente para dar visibilidade ao gesto, ao corpo, aos afetos¹⁸⁹.

¹⁸⁸ No original: “(...) among another set of ideas (heterogeneity; relationality; coevalness... liveliness indeed) where it releases a more challenging political landscape.” (MASSEY, 2005, p.13)

¹⁸⁹ No decorrer desta seção, o tipo de descrição realizada é uma escolha estratégica que visa promover um olhar atento para o brincar dos bebês e para a sua complexidade. Nesse sentido, essas narrações demandaram uma transcrição detalhada dos registros audiovisuais e visam provocar os leitores e leitoras a reimaginar o brincar dos bebês a partir das chaves de leitura mobilizadas no decorrer desta pesquisa.

4.4.1 “CADÊ BRINQUEDO?”: ELEMENTOS SINCRÔNICOS

Era o último dia de observação com os bebês e eu estava sentada na cadeira ao lado da porta quando a Melissa se aproximou com uma pedra em mãos. A câmera estava apoiada sobre o balcão e eu tinha as duas mãos livres:

Ela estica um braço e entrega a pedra em uma de minhas mãos. Em seguida, ela puxa a mão apoiada sobre a minha perna e coloca uma ao lado da outra. Eu mantenho as palmas das mãos abertas e voltadas para cima, curiosa em compreender quais as regras que a Melissa estabelecerá para esse jogo. Me mantenho em silêncio e me sinto intimamente responsável em participar desta brincadeira, fico atenta a ela e a mim mesma. Ela olha para mim, troca a pedra de mão e empurra meus dedos para dentro, fazendo com que a minha mão se feche. Eu abro as mãos, ela pega a pedra e repete o mesmo movimento com suas mãos: abre e fecha ocultando a pedra por alguns instantes. Ela me devolve a pedra e empurra levemente os meus dedos. Eu repito o gesto, troco a pedra de mão, a recubro com meus dedos e volto a abrir as mãos. Ao mesmo tempo, a Melissa abre e fecha a mão, em sincronia com o meu ritmo. Ela pega a pedra novamente e o jogo se repete. Uma, duas, três, quatro, cinco vezes... Na sexta vez, eu fecho as mãos e cruzo os braços, mantendo-os esticados. Ela deixa de olhar para baixo, me fita nos olhos e diz “Cadê brinquedo?”. Eu abro ambas as mãos, ela ri e volta a empurrar os dedos para dentro, me convidando para continuar o jogo. (Diário de Campo, 26/06/2019)

Este evento do brincar no qual eu e a Melissa jogamos com nossas mãos, a pedra e o oculto, foi disparador para que mobilizássemos o termo coreografia do brincar a fim de narrar e analisar esses eventos. No momento em que vivenciei este evento com a Melissa, ao tornar-me um sujeito brincante e reunir-me com a Melissa no processo de transformar meu corpo e a pedra em brinquedos, eu me vi participante deste acontecimento. Eu percebia que qualquer mudança alteraria a brincadeira, porque ela se dava *entre* nós, nossos corpos, as coisas, os sentidos, os afetos. A pesquisa etnográfica possibilita o engajamento dos sentidos (PINK, 2008) e foi participando do brincar e reconhecendo a minha presença no campo que pude buscar conceitos que nos aproximassem da complexa e porosa vida cotidiana (WILLIS, 2000).

Se a pedra escorregasse e rolasse, talvez o jogo mudasse, terminasse ou fosse retomado, isso dependeria das outras coisas que simultaneamente aconteceriam e poderiam passar ao nosso redor. Se a Melissa trouxesse uma segunda pedra, haveria uma nova mudança. Se eu abaixasse ou levantasse os braços, ou se eu falasse, novas transformações poderiam acontecer. Havia ainda um amplo conjunto de acontecimentos externos que poderiam atravessar o jogo: alguém poderia pedir pela cadeira, outro bebê poderia me demandar uma foto, alguém poderia chamar pela Melissa, querer participar da brincadeira ou trazer novas coisas. O próprio brincar era caracterizado pelo devir, pela possibilidade de a cada instante transformar-se em algo diferente. Era um contínuo processo de tornarmo-nos brincantes enquanto brincávamos

com a pedra. Da pedra se transformar em brinquedo enquanto participava do jogo e de potencialmente deixar de sê-lo ao final.

Não havia nada previsível, era tudo provisório, pois os sentidos eram produzidos internamente ao jogo, fruto do entrelaçamento de aspectos materiais e simbólicos. Era uma coreografia na qual gestos, sentidos, palavras, corpos estavam entrelaçados no processo de fazer-se juntos por meio da ação de brincar. Havia um conjunto diverso e heterogêneo de acontecimentos que se entrelaçavam, elementos sincrônicos, e que sustentavam e possibilitavam o evento.

A transformação dos materiais e do corpo em brinquedos é um primeiro elemento que pode compor essa coreografia. No início, o jogo consistia em abrir e fechar a mão sobre a pedra, sem o desafio de encontrar um objeto escondido, brincadeira comum entre crianças e adultos e que remete a um elemento diacrônico. Contudo, quando eu fecho ambas as mãos e as cruzo, eu aciono esse repertório e a Melissa concorda com essa mudança na coreografia, me indicando que conhece esse jogo e me convidando a dar continuidade a ele.

Nesse momento, a Melissa mobiliza a noção do oculto e de brinquedo ao dizer as duas únicas palavras deste evento: “Cadê brinquedo?”. As suas palavras e os gestos mobilizados durante a brincadeira também nos apontam que, no terreno que habitam os atores sociais, para os bebês, o termo brinquedo está vinculado ao ato de brincar¹⁹⁰. Quando a Melissa a denomina de “brinquedo”, ela está situando a pedra na narrativa da qual ela participa e nos traz indicativos para pensar a forma como os bebês interagem com as materialidades, sobre o novo papel que a pedra estava exercendo ao reunir-se comigo e com a Melissa em uma brincadeira.

Gilles Brougère (2010), ao definir o brinquedo como um objeto extremo, compreende que o valor simbólico se transformou na função deste objeto¹⁹¹. Ou seja, as coisas, ao serem destituídas do seu uso funcional, são inseridas na cultura lúdica por meio do brincar. Isto implica na ampliação de suas potencialidades, pois as crianças ao brincarem podem jogar com os aspectos material-semióticos que envolvem as coisas, acessando outros rastros deixados por elas. A cadeira pode se transformar em trem, avião, barco, cavalo, casa. Além disso, ao se romperem as amarras, as restrições dadas pelas regras compartilhadas de uso dos objetos por

¹⁹⁰ Os adultos do CMEI denominavam a pedra de elemento da natureza, ou seja, ela não era chamada pelos adultos de brinquedo e tampouco de “material”.

¹⁹¹ Ao mobilizarmos o conceito de Gilles Brougère (2010) sobre o brinquedo compreendemos que a transformação do valor simbólico em função significa um rompimento com um uso proposital e utilitário das coisas, ou seja, a fim de realizar outra atividade com elas. O brinquedo surge ao inserir-se nas narrativas do brincar, adentrando com aspectos materiais e semióticos que podem ser mobilizados e criados pelas crianças. O valor simbólico não se restringe aos conteúdos discursivos, ele significa que o objeto passa a ter sentido em si mesmo dentro da brincadeira criada pela criança (seja ela de caráter exploratório do objeto ou com elementos de faz de conta).

meio da imaginação lúdica (ANTONACCI, 2017), é possível explorar as posições da cadeira, colocá-la de ponta cabeça, virá-la de lado, sentar-se sobre ela com as pernas viradas para o encosto, equilibrar objetos...

A cadeira, ao se tornar brinquedo, ganha novas nuances por meio da coreografia do brincar. Nas palavras da Melissa, a pedra é brinquedo e se constitui enquanto tal quando tem a possibilidade de se transformar e atuar sobre os sujeitos brincantes na ação lúdica. Móveis, pertences pessoais e os demais materiais ofertados aos bebês podem, portanto, ao serem inseridos no brincar, transformarem-se em brinquedos. Contudo, esses diferentes materiais não participam das brincadeiras da mesma forma, pois têm potencialidades diversas.

No cotidiano da turma do berçário, como exposto previamente, os bebês faziam escolhas quanto a *como, com quem e com quais* das materialidades disponibilizadas interagir. Nos momentos em que as professoras disponibilizavam os brinquedos eletrônicos produzidos para bebês, mordedores, chocalhos e as miniaturas de brinde, os bebês circulavam por estes objetos, os manuseavam e costumavam abandoná-los. Um processo semelhante ocorria com as miniaturas de brinde – a caixa de diversos –, elas costumavam ser apresentadas aos bebês de forma isolada¹⁹² e após um momento inicial no qual eles se aproximavam do tapete emborrachado (local onde costumavam ser apresentados novos materiais e convites para os bebês) e manuseavam os brinquedos, eles eram igualmente abandonados.

Eles não optavam por seguir explorando e interagindo com esses brinquedos. Eles escolhiam perambular ou brincar com os móveis, com seus pertences pessoais, com as bonecas e livros que costumavam estar sempre disponíveis¹⁹³. Ou seja, ainda que produzidos como brinquedos, eles não se configuravam enquanto tal com frequência nas práticas dos bebês e estabeleciam mais condicionantes para a ação do que possibilidades de interação¹⁹⁴. Isso nos

¹⁹² Quando as professoras montavam contextos com bonecas, brinquedos de casinha e eletrônicos, por exemplo, elas costumavam colocar próximo a eles outros materiais que poderiam ser combinados entre si a partir de um universo lúdico previsto pelas professoras. Contudo, os brinquedos para bebês e as miniaturas costumavam ser somente colocadas sobre o tapete emborrachado sem a presença de outros materiais com os quais talvez eles pudessem ser combinados.

¹⁹³ Na sala, costumavam estar sempre disponíveis os livros de tecido, bonecas, móveis na altura dos bebês e alguns tecidos. Como apontado previamente, em um momento do semestre as bonecas foram substituídas por pelúcias, e em alguns dias as garrafas sensoriais eram deixadas em uma estante acessível aos bebês. Além desses materiais, as professoras traziam novas coisas para apresentarem aos bebês nos diferentes momentos da jornada e costumavam garantir um ambiente em que eles pudessem explorá-las com autonomia. Também foi nessas situações que acompanhei a maior parte das situações de conflito e disputa por materiais.

¹⁹⁴ O gráfico (Figura 6), apresentado no capítulo metodológico, indica a quantidade de eventos registrados nos quais os bebês interagiram com cada tipo de materialidade. Os eventos selecionados para compor as três seções de análise também apresentam majoritariamente os acontecimentos em que os bebês interagiram com os materiais não-estruturados, com brinquedos para jogo simbólico e com o mobiliário. Destaco que grande parte dos eventos registrados nos quais os bebês brincavam com pertences pessoais e mobiliários ocorriam quando eram esses brinquedos comerciais que estavam disponíveis.

traz indicativos para pensar sobre a forma como os materiais eram apresentados aos bebês e sobre como a estrutura fixa desses brinquedos e as imagens comunicadas por meio deles não atraíam o interesse dos bebês. Distribuí-los sobre o tapete ou apresentá-los dentro de uma caixa plástica não é uma ação docente que valoriza os brinquedos e provoca novas situações de interação. Da mesma forma, as ações dos bebês nos indicam que o tipo de brinquedo comercialmente produzido para eles não é o que mais lhes interessa. Outros brinquedos produzidos industrialmente, como bonecas, carrinhos, fantasias, panelinhas, eram mais atrativos e escolhidos com mais frequência. Mordedores, brinquedos com botões e chocalhos eram frequentemente relegados a segundo plano.

Em outras situações ocasionais, os eventos nos quais os bebês interagiam com esses brinquedos envolviam explorações que nos indicam essa provisoriade e imprevisibilidade da coreografia do brincar, como o jogo inusitado criado pela Nathiely, Heloísa e Beatriz no evento que deu início a esta seção (Figura 51). Davi Luccas, por sua vez, ao brincar com um peixe-chocalho, joga com o equilíbrio e tenta deixar o peixe apoiado no chão sem que ele o segure (Figura 52). Esse brinquedo, enquanto produto comercial, tem esferas miúdas em um centro transparente e laterais com diferentes texturas. Ao ser produzido, era previsto que este brinquedo seria objeto de explorações sensoriais e sonoras. A exploração da Davi Luccas caminha em outro sentido ao inseri-lo em um jogo de equilíbrio. O tamanho e a resistência do peixe podem ser elementos que convidaram a essa investigação, assim como os repertórios do David.

As cenas deste evento apontam para a forma como a inserção das coisas no brincar implica em sua possível destituição de atributos iniciais: o Davi Luccas podia brincar com este objeto como se ele fosse um peixe, podia explorar texturas e sons, assim como pôde explorar o equilíbrio e mobilizar gestos que lhe eram familiares. Ao posicionar o peixe, ele mantém as mãos esticadas, próximas ao objeto, tira as mãos com lentidão e troca a posição do corpo. Ele inicia esta brincadeira sentado com as pernas abertas e a finaliza agachado e, ao trocar de posição, ele tampouco abandona o peixe. O corpo participa da coreografia, condicionando e simultaneamente possibilitando novas maneiras de colocar-se em relação com as coisas e ser afetado por elas. A barbatana encaixa entre seus dedos e ele, por alguns instantes, se equilibra em três apoios: um pé, uma mão e uma mão-peixe. Reside no brincar a possibilidade de que provisoriamente aconteça algo novo, pois cada encontro é potencialmente diferente.



Figura 52 – Davi Luccas e o peixe (03/05/2019)
Fonte: A Autora (2020)

O peixe-chocalho se transforma em brinquedo por meio da ação do Davi, mas o brincar acontece de forma completamente diversa daquilo que os adultos compreendiam como potencialidade deste brinquedo. Os brinquedos plásticos produzidos para bebês e as miniaturas comerciais são produzidos a partir da perspectiva do brincar como uma ação infantil que promove o desenvolvimento. A perspectiva da falta é preponderante nesses brinquedos: pressupõe-se que o desenvolvimento infantil é universal, que os bebês não conhecem o mundo e que, a fim de que desenvolvam as habilidades desejadas socialmente, é preciso que sejam estimulados por este conjunto de objetos. O brincar não é reconhecido como uma prática situada, marcada por aspectos culturais, espaciais, temporais.

A ação do David, assim com os outros eventos do brincar, contudo, nos aponta para a forma como os atributos dos brinquedos surgem por meio da coreografia construída a partir do encontro do bebê com as coisas. Ou seja, não há indícios empíricos que sustentem a noção de condicionamento da ação das crianças às características dos objetos (BROUGÈRE, 2018), pois elas não operam apartadas das narrativas dos bebês. Os seus atributos surgem no decorrer do processo, a partir de uma ação de interpretação dos sujeitos e de atravessamentos provocados pelo encontro. Não há uma vinculação direta entre aspectos relativos ao desenvolvimento

infantil e a interação com o material. Pelo contrário, a brincadeira é um processo contínuo de descoberta e criação de novas potencialidades.

A interação entre os bebês e estes brinquedos também encontra restrições: o plástico é inodoro, não produz som, tem uma superfície lisa e fria. Além disso, eles também parecem desconectados das vivências dos bebês: são objetos que não mobilizam histórias resguardadas na memória do gesto (INGOLD, 2011) e repertórios culturais-vivenciais. Gilles Brougère (2010) aponta que “o próprio material já é significativo” (p.43), mas como os bebês mobilizam esses conteúdos? Quais outras potencialidades surgem da interação com os materiais? O que afeta os bebês e lhes move a escolher explorar seus pertences pessoais e mobiliários? Quais indícios os bebês podem acessar e produzir por meio do encontro com as coisas? Como as coisas se transformam em brinquedos ao encontrarem-se com os bebês?

Se reconhecemos que os atributos das coisas são suas histórias (INGOLD, 2011), podemos olhar para o acervo material do CMEI e para as interações dos bebês com as materialidades a partir de uma perspectiva que visa descobrir quais potencialidades emergem do encontro com as coisas. Quão diverso é o panorama tátil, sonoro, visual, odorífico? De que forma elas podem ser combinadas, transformadas, categorizadas?

O cesto dos tesouros representava para a turma do berçário uma ampliação deste panorama e um convite para que os bebês explorassem e se relacionassem com as potencialidades de cada um desses materiais e de si mesmos. Em uma das manhãs nas quais os bebês puderam acessar essas materialidades, a Laura se dirigiu até o cesto onde estavam reunidos os elementos naturais (Figura 53) e participou de um evento do brincar que começa com as pedras, os cocos e as conchas:

Ela ajoelhou-se ao lado dele, junto com a Yasmin e, enquanto ela se demorava em tocar cada ponta da pinha e contê-la entre suas mãos, a Laura observava e selecionava alguns materiais. Primeiro, ela pegou as pedras, brancas e marrons, depois separou os cocos e escolheu também toras pequenas de madeira. Ela posicionou cada parte do coco em um lugar diferente, uma a sua frente e outra atrás. Em seguida, colocou uma tora do seu lado direito e outra do lado esquerdo.

Rodeada pelos materiais que escolheu, ela pegou as pedras brancas e colocou dentro dos cocos, transportando-as de um lado ao outro e permitindo que elas escorregassem para dentro do novo côncavo. Depois, ela pega as pedras marrons e as posiciona dentro das conchas, colocando-as uma de cada lado da tora que estava a sua frente. Ela observa com atenção e repete o movimento de trocar as pedras de concha. Ela volta a colocar uma a sua frente e segura a outra em suas mãos, em seguida, esvazia a concha e coloca uma pedra em cima da tora. Ela olha para o cesto em busca de algo e pega mais uma pedra marrom. A coloca do outro lado e observa ao seu redor. Coloca mais uma tora do seu lado direito e, engatinhando, escapa entre os materiais. Ela está atenta à posição de suas mãos, troncos, pernas e pés. O corpo não toca na composição quando ela se retira. (Diário de campo, 31/05/2019)

Figura 53 – Parte I: Laura e as composições (31/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Faço uma foto da composição final, da marca efêmera deixada pela Laura. Me sento e vejo que ela escolheu duas peneiras brancas, colocou pedras dentro e as está transpondo de um lado ao outro. Ela me vê, coloca as peneiras entre as minhas pernas e caminha na direção do outro cesto. Pega os três recipientes azuis: uma xícara e dois vasos, coloca pedras dentro e retoma o jogo de deixá-las cair e trocar de receptáculo. (Figura 54)(Diário de campo, 31/05/2019)

Figura 54 – Parte II: Laura e as composições (31/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

A Laura, as pedras, as conchas, os cocos, as toras, as peneiras e os recipientes azuis foram os participantes desta coreografia que encontra terreno para acontecer enquanto a Laura se movimenta e se depara com novos e semelhantes elementos que juntos fazem com que a brincadeira continue. Ela agrupa materiais do mesmo tipo, posiciona-os simetricamente e dá continuidade ao brincar ao encaixar as pedras nos diferentes recipientes¹⁹⁵.

¹⁹⁵ No dia 26/04, eu havia realizado o registro fotográfico do acervo do berçário e, ao fazer as fotografias e contar a quantidade de materiais, eu as classifiquei segundo a matéria. No dia 31, quando as professoras apresentam os cestos para os bebês, eles ainda estavam separados por matéria. Normalmente, as professoras não operavam com nenhum critério de separação dos materiais nos cestos. Contudo, nesse evento, essa separação parece ter favorecido esta brincadeira criada pela Laura.

Esse jogo durou cerca de vinte minutos, tempo em que a Laura se viu capturada por esses objetos. Há uma breve interrupção no jogo em um momento em que uma professora verifica se a fralda dela precisa ser trocada, mas ela não para, segue passando a pedra de um lado ao outro. Ela também se move enquanto brinca, encontra um destino final para as peneiras, caminha por toda a extensão do tapete com as coisas em mãos e dá uma volta em uma das mesas da sala enquanto segura os recipientes azuis em suas mãos. Ela explora diferentes posições do seu corpo enquanto joga com os materiais. Ela começa ajoelhada e segue, durante a composição de elementos naturais, apoiada sobre uma perna, sustentando a outra levantada. As pernas abertas parecem criar os vetores de seu posicionamento e dos objetos no espaço. Ela engatinha quando sai de dentro do território criado no processo de composição com os elementos naturais, passa a perambular e se agacha quando encontra novos materiais que lhe capturam. As posições que ela adota no decorrer da brincadeira, ou seja, aquilo que o seu corpo pode fazer no momento que está vivenciando o brincar, se apresenta como um elemento sincrônico desta coreografia.

A quantidade de materiais semelhantes e que, comparados, podiam sugerir novas combinações também se constituiu em um elemento central para o jogo. Além disso, o contexto também era propício: havia tempo para que a Laura se dispusesse a novos encontros, área que lhe permitia perambular e ela passou por intervenções suaves por parte das professoras. Os objetos também percorreram trajetórias diversas até chegarem ao CMEI: a xícara havia sido utilizada como utensílio de alimentação no ano anterior, um dos vasos tinha marca de uso e o outro ainda continha resquícios de cola da etiqueta com o preço. Os cocos já haviam alimentado alguém e previamente já haviam sido parte de um processo de pintura, pois continham marcas de tinta azul e vermelha.

Cada uma dessas materialidades pode ser compreendida por meio de sua constituição material e simbólica. Há rastros dos processos de produção e coleta desses materiais que não podem ser dissociados de sua fisicalidade. Do mesmo modo, os gestos que a Laura mobiliza ao transpor as pedras de um lado ao outro são gestos arraigados na cultura. A concha não é um objeto que guarda coisas dentro de si, assim como as toras de madeira não são suportes para as conchas. As coisas se transformam por meio das narrativas construídas e adentram nesse processo com suas potencialidades. Se assumirmos que os materiais disponibilizados aos bebês são *coisas*, nos vemos convocados a reconhecer o devir, pois:

A coisa, por sua vez, é um ‘acontecer’, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam. Observar uma coisa não é ser trancado do lado de fora, mas ser convidado para a reunião. (...) Há decerto um precedente dessa visão da coisa como uma reunião no significado antigo da palavra: um lugar onde as pessoas se reúnem para resolver suas questões. Se pensamos cada participante como seguindo um modo de vida já sugerido, como um “parlamento de fios” (Ingold, 2007b, p. 5). Assim concebida, a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas vazam, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas. (INGOLD, 2012b, p. 29)

Os eventos do brincar envolviam essa reunião de coisas, bebês e materialidades que se encontravam e se transformavam por meio de uma coreografia onde os bebês se dispunham a performar o corpo, os gestos, as palavras segundo aquilo que lhes acontecia. A Laura combina e agrupa as diferentes materialidades, em um processo interno de atribuição de sentidos que envolve a seleção e disposição dos materiais que passavam a participar do evento.

Os gestos de Laura nos convocam a reconhecer a ação exploratória das coisas como parte indissociável do brincar. Ela coloca um dentro do outro, os encaixa, os sobrepõe, os agrupa. Faz parte do jogo a exploração das potencialidades de si e das materialidades. Anna Bondioli (1998) aponta que os bebês experimentam incessantemente as propriedades dos materiais, dos objetos e das ações. Ela afirma: “(...) a criança parece estar, para um observador menos atento, em uma fase mais destrutiva que construtiva: esforçando-se para penetrar nos mistérios das coisas, os objetos são sacudidos, dobrados, furados, rasgados.” (1998, p.218).

A cada novo encontro, a Laura performava uma nova resposta. A coreografia do brincar se constitui no processo e envolve o corpo e o movimento. Tim Ingold (2012) afirma que “Improvisar é seguir os modos do mundo à medida que eles se desenrolam, e não conectar, em retrospecto, uma série de pontos já percorridos.” (p.38), porque segundo ele o caminho por meio do qual as coisas se apresentam ocorre por meio de reuniões improvisadas. A composição de pedras, cocos, conchas e toras acontece no processo, não como um processo de abstração. O mesmo ocorre com a seleção das duas peneiras brancas e dos três recipientes azuis.

Em contraposição aos brinquedos plásticos e produzidos em larga escala, os materiais não-estruturados (naturais e artificiais) “(...) são vida real que entra na escola, com a força avassaladora das suas qualidades, das suas peculiaridades, das suas ambiguidades”¹⁹⁶ (GUERRA, 2017, p.27, tradução nossa). Eles trazem consigo marcas simbólicas e materiais que podem ter uma relação profunda com o território e os processos locais. Os elementos da

¹⁹⁶ No original: “(...) sono vita reale che entra a scuola, con la forza dirompente dele loro qualità, dele loro peculiarità, dele loro ambiguità (...)” (GUERRA, 2017, p.27).

natureza são provenientes da fauna e da flora do contexto em que se situa a instituição, assim como os descartes da indústria guardam relação com os processos produtivos que atuam na configuração deste espaço. O panorama tátil, visual, sonoro e odorífico com o qual a Laura se depara deixa rastros que podem capturá-la e ser capturados por ela de maneiras plurais e diversificadas. Além disso, o cesto dos tesouros era ofertado com frequência para os bebês e a Laura parecia ter intimidade com os elementos escolhidos. As marcas simbólicas que vinculam as materialidades ao território também se produzem ao largo do tempo e conforme os bebês têm a oportunidade de se encontrar novamente com os mesmos materiais.

Em outros eventos do brincar vemos como as palavras e a observação da ação dos outros bebês também podem participar da coreografia. Compreender o brincar como uma prática situada implica em reconhecermos a pluralidade de processos que ocorrem simultaneamente e que deixam suas marcas no evento do brincar¹⁹⁷. Em uma manhã, os bebês encontraram a sua disposição um conjunto de cilindros vazados plásticos e opacos:

A Livia se dirige até o tapete e começa a empilhá-los, o mesmo gesto que a professora havia realizado ao apresentar o material e convidar os bebês para brincarem no tapete. Em seguida, ela caminha e descobre que o seu pé encaixa dentro do cilindro. Ela caminha arrastando o pé e, de longe, a Lolo a observa. (Diário de Campo, 10/05/2019) (Figura 55)

Figura 55 – Parte I: O cilindro e a Livia (10/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

¹⁹⁷ A fim de dar visibilidade aos processos e às mudanças sutis, grande parte dos eventos que serão apresentados a seguir foram divididos em sequências de imagens distintas. São situações de brincadeiras que ocorreram durante períodos mais prolongados e que exigiram uma nova estratégia de apresentação das narrativas.

Assim que a Livia abandona o cilindro, a Lolo se dirige até ele, se apoia na mesa e encaixa o pé (Figura 56). Eu me aproximo para fotografá-la e ela caminha até mim arrastando o cilindro. Ela repete o mesmo gesto da Livia. E, em seguida, ela o recria. Eu me sento em uma cadeira, ela coloca uma mão sobre cada um dos meus joelhos e tenta colocar os dois pés dentro do cilindro. Ela olha para mim e para baixo, mais de uma vez após ter colocado os pés dentro. Depois, ela coloca seu peso novamente sobre meus joelhos e tira os dois pés de dentro do cilindro. Ela o segura em suas mãos e apoia sobre uma cadeira que estava ao meu lado. (Diário de Campo, 10/05/2019)

Figura 56 – Parte II: O cilindro e a Lolo (10/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Depois que a Lolo coloca o cilindro sobre outra cadeira, eu me afasto para também acompanhar a brincadeira que a Laura havia iniciado. Simultaneamente, elas participavam de eventos diversos e que estavam conectados entre si pela participação da mesma materialidade e pelo movimento disparado pela Livia. A Laura caminha até a porta do fraldário, indo e voltando, percorrendo o mesmo trajeto duas vezes (Figura 57). Diferente das outras bebês, a Laura não arrasta o pé e tenta erguê-lo a cada novo passo, produzindo um som diferente. O barulho antes era “arrastado” e na brincadeira de Laura há uma batida rítmica que acompanha os seus passos. Ela se apoia na mesa para tirar o cilindro e ele encaixa no seu sapato. Acidentalmente, o sapato é tirado pelo cilindro. Ela segura o tênis em sua mão, recoloca o cilindro no pé descalço e volta a percorrer o mesmo trajeto. Agora, ela arrasta o pé e a sua brincadeira contém elementos sonoros e táteis distintos. (Diário de Campo, 10/05/2019)

Figura 57 – Parte III: O cilindro e a Laura (10/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Enquanto isso, a Lolo encaixa o cilindro em sua cabeça e tenta tirar as mãos, equilibrando-o (Figura 58). Ela se vira em direção a mesa enquanto tenta equilibrar o cilindro e o seu movimento chama a atenção da professora Paula, que passa a observá-la. Ao tirar a mão, o cilindro cai em cima da mesa e a professora diz: “caiuu...”. A palavra prolongada e suave chama a atenção da Lolo, que olha para a professora, segura o cilindro em mãos e o arremessa no chão repetindo: “caiiuu”. A professora lhe olha com seriedade e a Lolo recolhe o objeto do chão e sai correndo para lhe dar um abraço. (Diário de Campo, 10/05/2019)

Figura 58 – Parte IV: O cilindro e a Lolo (10/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

A brincadeira ganha dois novos elementos, a participação da professora e a palavra pronunciada de forma cantada. A entrada de novos elementos na coreografia do brincar ocorre a partir da improvisação dos bebês diante das provocações dos materiais, palavras e gestos mobilizados pelos outros sujeitos.

A Laura escuta a professora Paula interagindo com a Lolo, muda seu trajeto e se dirige até ela sem o cilindro e com o tênis em mãos. Enquanto isso, a Yasmin pega um cilindro do chão e o coloca sobre sua cabeça (Figura 59). Ela o apoia na testa e mira com um olho pela fresta. Em seguida, ela o abaixa, espia o chão e volta a levantá-lo, desta vez colocando-o sobre seu rosto, emoldurando-o. Pouco a pouco, ela empurra o cilindro para trás e encaixa na parte de trás da sua cabeça. Ela dá alguns passos com ele equilibrado. Quando ele cai, ela volta a colocá-lo sobre a cabeça e a caminhar com ele. (Diário de Campo, 10/05/2019)

Figura 59 – Parte V: O cilindro e a Yasmin (10/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

O evento do cilindro, da Livia, Lolo, Laura e Yasmin torna latente alguns elementos sincrônicos do brincar. Como uma prática situada, ele está em relação com outros acontecimentos e com as trajetórias das coisas e dos sujeitos. Na primeira parte, vemos como a

Lívia dá início a uma investigação do cilindro a partir de um gesto específico: encaixá-lo em seu pé e caminhar. A Lolo a observa e reinterpreta o gesto, colocando os dois pés dentro. Em seguida, a Laura também se apropria deste gesto e encaixa o cilindro em seu pé, batendo-o ao caminhar. Simultaneamente, há um novo movimento acontecendo. O cilindro vai à cabeça da Lolo, cai com a intervenção verbal da professora, e novamente é equilibrado pela Yasmin. Ainda que elas não estivessem brincando juntas, elas estavam observando umas às outras e compartilhavam alguns gestos. Ele se tornou parte dos repertórios compartilhados entre elas.

A atenção a este evento nos aponta para a forma como o cilindro se transforma conforme participa do brincar e torna visível a complexidade desta coreografia. Palavras, movimentos simultâneos, sons, planos são todos mobilizados de forma distinta ao longo desta brincadeira. Ela se complexifica e envolve outros sujeitos porque os bebês têm material suficiente para que uma brincadeira semelhante ocorra de modo simultâneo, porque podem se mover pelo espaço da sala e porque tiveram garantido tempo para entrarem em relação com as coisas. O cilindro no chão pode algo distinto do que um cilindro na cabeça. Uma palavra pode alterar o curso. O olhar atento de outro bebê que estava aparentemente distante de um primeiro acontecimento pode provocar novas transformações e dar continuidade a este evento do brincar.

Alex Orrmalm (2020) ao discorrer sobre o engajamento dos bebês com suas meias aponta para a forma como os bebês interagem com elas como “movimentos de materiais”. Assim, “ao invés de perguntarmos o que ‘é’ uma meia, esta abordagem nos leva a perguntar o que a meia se torna e tem o potencial de tornar-se quando nos focamos nos engajamentos dos bebês.” (ORRNALM, 2020, p.96, tradução nossa)¹⁹⁸. A autora também aponta que assim como o olhar para os bebês nos leva a reconhecer as práticas autotélicas com as quais eles se engajam, o reconhecimento deste caráter processual e do devir dos bebês e dos materiais, implicam na construção de novos olhares para a cultura material.

Ou seja, ao olharmos para o acervo das instituições é possível nos perguntarmos sobre aquilo que os materiais podem se tornar ao participarem das brincadeiras e de outras práticas dos bebês. Com isso, o pensamento pedagógico faz um giro, pois urge reconhecer as narrativas produzidas pelos bebês em suas interações com as materialidades. Isso exige uma reflexão adensada por parte da equipe docente quanto a forma como os bebês terão acesso aos materiais, o espaço que será ocupado e o tempo que será garantido às crianças para que possam explorar os materiais e descobrir suas potencialidades. Não basta definir um objetivo de aprendizagem

¹⁹⁸ No original: “Instead of asking what a sock ‘is’, the approach pushes us to ask what a sock becomes, and has the potential to become, when we focus on babies’ own engagements.” (ORRMALM, 2020, p.96).

fruto da relação com um material ou uma proposta preparada para as crianças, se faz necessário pensar na diversidade de processos de aprendizagem, desenvolvimento, criação e subjetivação possibilitados pelo encontro com as coisas e com os outros. Do mesmo modo, há a necessidade de reconhecer as trajetórias de cada bebê e um olhar atento para os repertórios que eles trazem consigo e para aqueles que podem conhecer dentro do espaço da escola, assim como o exercício de um pensamento heurístico que busca descobrir as potencialidades de cada material e se pergunta sobre o que esse material pode se tornar, não sobre o que ele é.

O evento do cilindro também nos aponta para a seriedade com que os bebês se engajam em suas brincadeiras. Cada novo momento da brincadeira implicou em um conjunto de regras distintas quanto a como dar respostas apropriadas ao que estava acontecendo com o material e consigo mesmos. Ele é lançado ao chão quando a palavra da professora aciona esse repertório e a Lolo identifica que esta é uma resposta possível para o que estava acontecendo. No chão, ele convoca o ritmo do passo, o som arrastado ou batucado. Na cabeça, solicitava um corpo atento à posição das mãos, do tronco, da perna, da cabeça, para que fosse possível jogar com o equilíbrio. A última imagem da Yasmin revela a forma como ela está implicada em levantar-se com o cilindro na cabeça (Figura 59). Ele já está encaixado e braços e pernas se posicionam de uma forma que o tronco se mantenha ereto: um braço para baixo e outro para cima e, inversamente, uma perna para baixo e outra levantada. Corpo, palavras, gestos e olhares compõem esta coreografia.

No evento abaixo vemos outros conjuntos de regras criadas pelos bebês no decorrer do evento e que constroem um marco a partir do qual o brincar acontece. É possível notar os diferentes acontecimentos que provocam mudanças no brincar e vemos as ações que a exploração da areia suscita, as sensações táteis que ela provoca são um elemento central neste evento. Os bebês transformam as coisas ao mesmo tempo em que são transformados por elas, exploram e são explorados, capturam os rastros e são capturados. Na coreografia do brincar, coisas e sujeitos podem ser compreendidos como agentes performativos (TAGUCHI, 2014).

A brincadeira começa com a Beatriz se curvando em frente à areia, ela junta dois punhados, mantém os punhos fechados, caminha até o pátio e lança a areia (Figura 60). Ela olha para sua mão enquanto a areia escorrega entre seus dedos, mas não a abre e tenta contê-la até chegar na beirada do caminho. Quando a lança, a areia cruza sua sombra e a Beatriz olha para a areia caindo. Parte dela segue encrustada nas dobras dos dedos e enquanto caminha para repetir o processo, ela bate as mãos uma na outra. (Diário de Campo, 14/06/2019)

Figura 60 – Parte I: A Areia e a Beatriz (14/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Em uma de suas idas e vindas, Beatriz se depara com o Kaylan, que interagiu com a areia de outra maneira (Figura 61). Ele colocava as mãos na areia, pegava dois punhados, deixava as marcas dos seus dedos no chão e em seguida abria as mãos, olhando para elas atentamente enquanto a areia caía. A areia fazia algo diferente no Kaylan. Ele repetiu esse gesto algumas vezes e depois passou a transportar a areia até o gramado com as palmas das mãos abertas.

Beatriz faz uma pausa a fim de observá-lo e modifica o destino da areia. Ela curva o tronco, agarra dois punhados e com as mãos fechadas caminha até a areia, vira-se e lança a areia, observando-a cair. Ao retornar, o Kaylan participava de uma nova mudança. Ele se deita no caminho concretado e estica os dois braços, jogando a areia para a fora. A Beatriz olha para ele, para o chão e para a areia caída sobre o concreto. Essa reunião de coisas parece convidá-la a performar o corpo. Até então, ela só havia colocado as mãos na areia e havia se mantido de pé. A partir desse momento, ela senta-se e começa a colocar novos punhados de areia ao redor de si. (Diário de Campo, 14/06/2019)

Figura 61 – Parte II: A areia, a Beatriz e o Kaylan (14/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

No chão, a brincadeira ganha novos contornos. A Beatriz esfrega a mão espalmada sobre o piso de concreto (Figura 62) e faz um movimento circular, passando a mão sobre a areia ao redor de suas pernas. O Kaylan se afasta e a Alice se aproxima. Inicialmente, ela faz o mesmo gesto da Beatriz. A quantidade de areia acumulada no concreto faz com que as marcas dos dedos fiquem registradas sobre a areia. Elas observam uma a outra e sincronizam os gestos de uma maneira que não se tocam. A Alice gira o corpo e coloca as duas pernas sobre a areia. Ela estica os dois braços e puxa a areia para perto de si. Ao puxá-la para perto do seu quadril, ela junta as duas mãos e carrega a quantidade de areia que cabe entre suas palmas. Os grãos de areia que permanecem nas mãos seguem intrigando a Beatriz. Ela faz breves pausas para olhar para sua mão e tocar uma na outra com a ponta dos dedos. Ela faz um gesto semelhante ao acionado no evento da vareta. Toca onde sente as marcas deixadas pelos encontros com as coisas. (Diário de Campo, 14/06/2019)

Figura 62 – Parte III: A areia, a Beatriz e a Alice (14/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

A brincadeira é interrompida quando duas crianças mais velhas se aproximam para observá-las (Figura 63). A Alice olha para elas e, em seguida, segura um punhado de areia em suas mãos e arremessa nos meninos. A Beatriz a observa e também lança um segundo punhado de areia. Elas não desejavam que eles participassem ou estivessem próximos delas e lançam a areia como uma forma de afastá-los. Eles resmungam, gritam e se afastam depois que uma professora chama a Beatriz e a Alice pelo nome e diz que elas não podem jogar areia. (Diário de Campo, 14/06/2019)

Figura 63 – Parte IV: A areia, a Beatriz, a Alice e a interrupção (14/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Em seguida, a Beatriz se aproxima do tanque de areia para pegar um novo punhado e nota que havia areia acumulada sobre o pé da Alice. Ela passa a mão sobre o seu pé, de um lado ao outro, tentando tirar a areia. A Alice a observa, pega um novo punhado e coloca sobre o seu pé. Como resposta, a Beatriz também pega um punhado e coloca sobre a sua perna. A brincadeira ganha novas nuances: ela agora consiste em esfregar a mão sobre as pernas e tronco, espalhando e percebendo a areia.

A brincadeira se transforma novamente quando os meninos voltam a se aproximar (Figura 64). Eles trazem consigo duas miniaturas emborrachadas que são enfiadas na areia e recobertas por ela. A Alice presta atenção e rapidamente volta o olhar para a caixa onde estavam as miniaturas. Ela sai correndo e retorna com um pato de borracha. Senta-se sobre a areia e transforma o pato em uma extensão da sua mão. Ele é usado como rastelo, pá ou dedos. Com ele, ela puxa a areia para dentro de suas pernas, o recobre com punhados de areia e esfrega a mão sobre ele. Ela reinterpreta os gestos que eles deram início e o seu próprio percurso durante este evento do brincar. Agora, ela recobre os bonecos ao invés de suas pernas e pés. A Alice se aproxima dos meninos e pega uma das miniaturas que eles trouxeram. A Nathiely também se junta à brincadeira, pegando outro boneco trazido pelos meninos. Eles, por sua vez, saem e retornam com novos bonecos. Juntos, as três bebês da turma do berçário e os dois meninos mais velhos brincam de cobrir os bonecos com a areia. (Diário de Campo, 14/06/2019)

Figura 64 – Parte V: A reunião da areia, miniaturas de borracha e crianças (14/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Os sentidos produzidos pela Beatriz e as sensações e gestos provados pela areia são os dois elementos comuns ao largo de toda essa brincadeira e que se fazem presentes nos cinco momentos apresentados e que ocorrem ao largo de um período de quarenta minutos. Um

primeiro elemento que destacamos diz respeito à forma como as materialidades participam do brincar. A areia brilha devido à luz do sol, ela dança sobre a sombra da Beatriz, se esconde nas dobras dos dedos, permanece incrustada na pele, se deposita sobre os sapatos, escorrega entre os dedos, escapa do poder apreensivo das mãos, provoca novas sensações. A areia atua na coreografia do brincar, provocando novas ações e respostas por parte dos bebês. Ela se transforma em brinquedo porque se encontra participante deste evento. Do mesmo modo, as miniaturas emborrachadas, produzidas para outros fins, se tornam extensões dos corpos dos bebês: elas empurram a areia, deixam rastros no chão, encobrem-se com ela. É diferente puxar a areia com as mãos ou com o suporte de um boneco, da mesma forma como é diverso recobrir seu corpo com a areia ou encobrir as miniaturas.

Isto significa que da mesma forma como o material não determina a ação humana, a presença dessas materialidades tampouco é inerte, pois ela condiciona e possibilita novas formas de tornar-se com os bebês. Hillevi Lenz Taguchi (2014), ao discorrer sobre uma brincadeira com a areia evidencia esse caráter processual do brincar por meio do qual as crianças e os materiais se constituem mutuamente:

A criança não pode pensar sentir (perceber) a beleza da areia rodopiando e brilhando no vento e na luz do sol *sem* estes particulares grãos de areia, o vento e a luz do sol. E os grãos de areia não podem ser agarrados, lançados, rearranjados ou refletir a luz do sol enquanto caem das mãos da criança sem a criança e suas ações discursivamente inscritas, o vento e o sol. A areia tampouco pode rodopiar sem o vento, independentemente da criança humana. Transformações mútuas, portanto devires-com, são produzidos entre todos esses agentes em suas intra-ações. Nesta cadeia de eventos, o pensamento discursivo humano está da mesma forma entrelaçado em algum lugar ao longo dessas linhas.¹⁹⁹ (TAGUCHI, 2014, p. 84, grifos do autor, tradução nossa)

As interações dos bebês com a terra, a grama e a areia no espaço externo implicam em uma nova ampliação de possibilidades para o brincar. As mudanças que transformam a creche em uma escola real (INGOLD, 2011) se tornam latentes com a presença de materialidades mutáveis e com a ação de outros elementos que por vezes são postos do lado de fora das salas de referência: como o vento, a luz e os sons da cidade. O sol e o vento também participam do evento do brincar narrado acima, assim como é o espaço externo que possibilita o encontro com

¹⁹⁹ No original: “The child cannot think feel (perceive) the beauty of sand swirling and shining in the Wind and sunlight *without* these particular grains of sand, the wind and the sunlight. And the grains of sand cannot be grabbed, tossed in the air, rearranged or reflect sunshine as they are dropped from the hand of the child without the child and its discursively inscribed actions, the wind and the sun. The sand cannot swirl around without the wind either, independently of the human child. Mutual transformations, thus becomings-with, are produced among all these agents in their intra-actions. In the chain of events, human discursive thinking is entangled somewhere along the line as well.” (TAGUCHI, 2014, p.84).

as crianças das outras turmas. A ampla gama de possibilidades que se produzem na interação com o outro e com as materialidades sustenta o brincar dos bebês.

Ao longo desse evento, também vemos como a Beatriz transforma os seus gestos e passa a interagir com a areia de formas diferentes conforme outros bebês participam da brincadeira. Há um conjunto diversificado de maneiras de agarrar e transportar a areia. Os repertórios são complexificados a partir da interação com os pares e com as crianças das outras turmas. É possível ver como o Kaylan e a Alice adentram no brincar com um repertório distinto de gestos: ele mantém as mãos espalmadas e a Alice guarda a areia entre as palmas de suas mãos. A Beatriz muda o jogo ao posicionar-se no chão e ao esfregar as mãos sobre o concreto junto com a Alice. As mãos arrastam-se sobre o chão, os pés, as pernas, os peitos e, por último, sobre as miniaturas emborrachadas.

A Beatriz acolhe a participação dos outros bebês da sua turma, contudo ela e a Alice não desejam a participação dos meninos mais velhos. Juntas, elas encontram uma maneira de afastá-los, elaborando uma tática que envolveu o movimento de lançar a areia. Ao fazerem isso, elas produzem um significado que pode ser compreendido pelas outras crianças. Contudo, quando eles se aproximam com os bonecos em mãos, elas acolhem essa mudança no brincar e aceitam a sua participação. Os meninos mais velhos também elaboraram uma tática que lhes permitiu participar da brincadeira que estava em curso. O dinamismo e a complexidade do brincar demandam uma atenção ao que está sincronicamente acontecendo ao redor e que pode alterar a brincadeira. O brincar também é um processo que envolve a negociação da participação na brincadeira, como também apontam outras pesquisas (CORSARO, 2009; EVALDSOON, 2008; GALLACHER, L.-A., 2005; MANSO; FERREIRA; VAZ, 2017)

Há um conjunto de observações realizadas previamente a este evento que também nos ajuda a elaborar outras hipóteses para compreendermos as ações e as escolhas das bebês. Antes da Beatriz iniciar a brincadeira, as professoras haviam pedido para que as crianças não ficassem na areia e tinham pego no colo os bebês que foram até lá. No início do evento, a Beatriz não pisa na areia e tampouco se senta próxima a ela, o que pode indicar que ela estava atenta aos pedidos prévios e estava brincando com a areia de uma maneira que não se opusesse à ordem estabelecida. Ao mesmo tempo, ao brincar com a areia sem pisar nela, ela reconfigura esta convenção.

Antes dela brincar na areia, os mesmos meninos mais velhos também tinham colocado caixas de papelão sobre suas cabeças e corrido atrás da Alice e da Beatriz. Ou seja, a relação construída entre eles continha marcas específicas e que podem ter influenciado a decisão delas em os deixarem participar do jogo. Corsaro (2009) relata que as crianças sabem por experiência

prévia que a participação de outras crianças pode alterar o curso da brincadeira e, por isso, elaboram regras e convencionam condutas que lhes permitam controlar a entrada dos seus pares.

Além disso, enquanto a Beatriz já estava brincando com a areia, a Alice estava mexendo nas miniaturas emborrachadas e já havia manuseado o pato de borracha que ela escolhe para trazer até a areia em um momento posterior. Quando ela vê os meninos com os bonecos, ela sabe onde estão guardados e quais são alguns dos bonecos. A escolha que ela faz e o caminhar certo em direção à caixa organizadora têm relação com a sua vivência prévia.

Estas observações apontam para a forma como os eventos do brincar também se sustentam em repertórios construídos por meio da interação com as materialidades e com os outros ao longo do tempo, ou seja, elementos diacrônicos. É diante destas constatações que se apresentam a seguir alguns eventos onde se tornam evidentes o compartilhamento de repertórios, as relações construídas com os objetos e a relação entre pares.

4.4.2 “ALICE, VEM QUI”: ELEMENTOS DIACRÔNICOS

Os eventos do brincar registrados apontam para a complexidade e o dinamismo que os atravessam. Acima, quando dávamos destaque a alguns elementos sincrônicos, vimos como a entrada de novos elementos, uma palavra, um novo elemento ou as sensações provocadas pelos materiais produziam mudanças na coreografia. Há uma pluralidade de eventos ocorrendo simultaneamente e que provocam mudanças na brincadeira: é preciso continuamente improvisar novas repostas diante daquilo que ocorre sincronicamente. Os elementos diacrônicos, por sua vez, dizem respeito às transformações ocorridas ao largo do tempo e do espaço com as coisas e os sujeitos. Trajetórias intimamente relacionadas às escolhas e respostas que os bebês dão e que sustentam as improvisações dos bebês.

Os bebês adentram nesses eventos com os repertórios que construíram ao longo do seu curso de vida e os mobilizam em relação com aquilo que o seu corpo pode lhes oferecer a cada novo momento. Do mesmo modo, as materialidades se constituem por meio de suas marcas simbólicas e constituição material e se transformam por meio dos encontros sucessivos e contínuos com outros elementos da natureza, pela própria vida da matéria e pela ação dos agentes humanos.

Produzir uma leitura do brincar que o reconheça como um processo dinâmico não significa desenraizá-lo da vida e das histórias dos sujeitos e das coisas. Compreendê-lo de forma situada, pelo contrário, nos provoca a reconhecê-lo como uma prática que tem um papel central na construção da cultura de pares (CORSARO, 2009; 2012) na cultura da infância

(SARMENTO, 2005b). Assim, ao identificarmos elementos diacrônicos que se entrelaçam aos elementos sincrônicos, reconhecemos a característica situada do brincar, como uma prática temporal e socialmente localizada. A diacronia nos provoca a reconhecer as relações construídas pelos bebês entre suas experiências anteriores e a memória que trazem das interações com os objetos, assim como daquilo que sabem que podem realizar com o seu corpo e do impacto de gestos e de palavras.

A Heloísa, em uma manhã, desejava brincar com a Alice de boneca e em um registro de vídeo é possível escutá-la repetindo: “Alice, vem qui” como um pedido para que ela permanecesse próxima a ela e participasse da brincadeira (Figura 65). A brincadeira com as bonecas e, em específico, com uma boneca favorita pelos bebês, era frequente no cotidiano da Heloísa e da Alice e era comum vê-las brincando de bonecas juntas. No evento narrado abaixo, a Heloísa torna explícito o seu desejo de brincar na companhia da Alice e com a sua boneca favorita. A relação construída entre elas passa pela existência de um repertório compartilhado e de uma relação afetiva com esta boneca. Elementos diacrônicos que atuam na produção e construção do espaço. Este é um evento que durou cerca de cinquenta minutos e que se encerrou porque as professoras começaram a organizar a sala para que fossem todos brincar no solário.

A Heloísa escolhe a boneca negra, uma coberta e a posiciona sobre o tapete. Em seguida, ela sai em busca da Alice. (Figura 65) A segura pela mão e a traz até o tapete, inclusive empurrando-a em direção às almofadas. Enquanto a Heloísa arruma a coberta, a Alice pega a boneca em mãos e a segura em frente de si, observando-a atentamente. Em seguida, a Heloísa pega a boneca das mãos dela e a enrola no cobertor. A Alice olha ao redor e se levanta. Contudo, a Heloísa deseja a presença da Alice e, cada vez que ela sai, a Heloísa se levanta e a busca pela mão. Na terceira vez, ela inclui o chamado “Alice, vem qui” e repete o convite verbal na quarta vez, assim como a traz pela mão. A Alice acolhe o chamado da Heloísa, pois também segura a sua mão enquanto caminham para o mesmo local da sala. Contudo, quando se senta, ela olha ao redor e novamente se levanta. Na quinta vez, a Heloísa observa a Alice sair e dá continuidade para a brincadeira sozinha. (Diário de Campo, 22/05/2019)

Figura 65 – Parte I: Heloísa, Alice e a boneca favorita (22/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

A permanência da Alice na brincadeira parecia estar vinculada ao desejo de também brincar com a boneca negra. Na prateleira, é possível ver outras duas bonecas e mais uma no chão. Contudo, apesar de ela olhar na direção da estante, a Alice se retira do espaço e não pega outra boneca. Na continuidade deste evento, a Heloísa brinca sozinha com a boneca, acompanhada sempre de um cobertor. Além desses elementos, a almofada também é um material que participa em alguns momentos desta brincadeira. A Alice, enquanto isso, perambula pela sala. A Heloísa também troca de lugar algumas vezes (Figura 66). Na última vez que ela caminhou atrás da Alice, ela levou consigo a boneca e o cobertor. Diante da negação da Alice, que soltou sua mão e correu para outro lado, ela se sentou sobre a almofada comprida localizada no outro canto da sala. Após cerca de cinco minutos, ela caminhou na direção da porta e precisou parar perto da mesa e da cadeira para enrolar novamente a boneca no cobertor, e usou a cadeira e a mesa como apoios. O cobertor escorregava entre suas mãos e ela desejava manter a boneca enrolada na coberta.

Depois de ficar satisfeita com o resultado, ela passou a niná-la e em seguida caminhou na direção de uma almofada laranja localizada próxima à porta. Ali, ela permaneceu por um tempo buscando permanecer sentada na almofada com a boneca ao seu lado. A cada pouco, a boneca escorregava e caía no chão devido ao movimento da almofada, o que fazia com que a Heloísa se levantasse e novamente tentasse sentar-se sob a almofada com a boneca ao lado. Enquanto a Heloísa estava sentada neste canto da sala, as professoras preparavam uma corda com bexigas penduradas e a Heloísa segurava a boneca e observava o movimento das professoras e dos seus pares. (Diário de Campo, 22/05/2019)

Figura 66 – Parte II: Heloísa e a boneca preferida (22/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Em um momento, ela deixa a boneca sobre a almofada e se encaminha em direção às bexigas (Figura 67). No mesmo minuto, a Alice nota a boneca e a pega para brincar. O movimento da Alice chama a atenção da Heloísa, que retorna e volta a apanhá-la para si. Neste momento, a professora Paula chama a Melissa porque deseja verificar a temperatura e a Alice e a Heloísa a acompanham. A interrupção indireta da professora altera o contexto e a Heloísa deixa a boneca atrás da professora, sobre a mesa, enquanto sai com a almofada laranja em mãos para colocá-la novamente sobre o tapete e pegar uma almofada amarela. Quando está próxima a ela, o Kaylan, a Valentina e a Livia estão envolvidos em uma brincadeira com as bexigas. Ela escolhe mudar o rumo, larga a almofada e o cobertor e adentra nesta outra brincadeira. (Diário de Campo, 22/05/2019)

Figura 67 – Parte III: A Heloísa, a Alice e a boneca (22/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

A Alice não hesita e passa a brincar com a boneca. Brinca um pouco em frente à mesa, passa a mão sob os seus olhos e nota o movimento de abrir e fechar das pálpebras²⁰⁰. Em seguida, a segura entre seus braços e ocupa um canto da sala. Este canto costumava estar ocupado pelos colchões e, neste dia, eles estavam sendo higienizados e, portanto, este novo espaço havia sido criado. Neste lugar, ela passa a amamentar a boneca com uma bexiga transformada em mamadeira. Ela segura com cuidado na bexiga, escolhendo uma de suas pontas para encostar na boca da boneca. (Diário de Campo, 22/05/2019)²⁰¹

Figura 68 – Parte IV: A Alice e a boneca preferida



Fonte: A Autora (2020)

²⁰⁰ Esta boneca é repleta de detalhes, como marcas em relevo nas articulações, pálpebras móveis, cílios e um cabelo cacheado volumoso.

²⁰¹ Me mantive à distância enquanto a Alice brincava com a boneca no canto da sala porque compreendi que ela havia se dirigido para este espaço para poder vivenciar essa brincadeira sozinha.

Em um momento, a Heloísa a nota e se aproxima. Ela pega a boneca negra das mãos da Alice, que olha ao seu redor e decide pegar a boneca branca que estava ao lado. Elas passam a brincar juntas, neste canto, cada uma com uma boneca (Figura 69). A brincadeira se encerra quando as professoras chamam os bebês para guardarem os brinquedos e se dirigirem até o solário. (Diário de Campo, 22/05/2019)

Figura 69 – Parte V: A Heloísa, a Alice e a boneca



Fonte: A Autora (2020)

Ao longo deste evento, vemos como a boneca garante um elemento de continuidade para pensarmos na duração desta brincadeira e nas contínuas transformações pelas quais ela passa. Foi possível notar que essa boneca era a preferida dos bebês no decorrer da pesquisa porque com frequência eles se dirigiam até a prateleira e a escolhiam. Raramente ela estava na prateleira, pois trocava de mãos e participava de brincadeiras distintas ao longo da jornada. Há um conjunto de registros nos quais é possível notar a forma como os bebês brincam com os seus cabelos e pálpebras e, ainda, o quanto o seu tamanho parecia adequado para que os bebês a envolvessem em seus braços e a ninassem. A Heloísa, em especial, escolhia essa boneca para participar de suas brincadeiras²⁰² e é notável o quanto elas se parecem.

A boneca foi desejada pela Alice e pela Heloísa ao longo de todo esse evento e elas conseguem brincar juntas, cada uma com uma boneca, a partir do momento que a Alice aceita pegar a boneca branca que encontrou ao lado. Esta boneca também era atravessada por marcas afetivas. Naquele mesmo dia, ela havia tentado prender um laço de cabelo encontrado no chão

²⁰² Informalmente, as professoras relataram que o irmão dela havia nascido recentemente e que o cabelo dele era igual ao da boneca.

nos cabelos dessa boneca. Além disso, a Heloísa também desejava a presença da Alice, que já havia lhe acompanhado em outras brincadeiras de boneca nos últimos meses. Ela elabora duas táticas distintas para convidá-la: puxando-a pela mão e chamando-a pelo nome.

A extensão deste evento e a contínua movimentação das bebês pelo espaço também apontam para um espaço que acolhe os movimentos e a deambulação e para a necessidade de organização da jornada de uma maneira que possibilite tempos flexíveis e estendidos. A presença diária da boneca na sala de referência, assim como a oferta de outros elementos (a bexiga que se transforma em mamadeira, a almofada e a coberta) garantem a continuidade e a transformação da brincadeira ao longo do tempo. Ela é marcada de memória e de afetos, pois os bebês a encontravam diariamente na estante da sala de referência. Neste evento, vemos como a continuidade da brincadeira se dá diante das marcas da relação construída com esta boneca específica (elemento material), com a brincadeira de cuidar de nenéns (conteúdo simbólico) e com a relação entre a Heloísa e a Alice (grupos de pares). A possibilidade de combinar diversos materiais garante o enriquecimento do brincar. Acolher a simultaneidade do espaço no pensamento pedagógico significa oferecer diariamente e simultaneamente um conjunto de materialidades que possam ser combinadas, agrupadas, classificadas.

Uma boneca miniatura em específico também era frequentemente escolhida pelos bebês. Ela era negra, tinha cabelos compridos e flexíveis, sua cabeça girava e o chapéu rosa localizado no topo da cabeça parecia encaixar no côncavo das mãos dos bebês. Lívia e Alice, em dias distintos, a seguram pelo chapéu, fazem a cabeça girar, observam seu rosto e cabelo, passam os dedos por suas feições e a mantêm na posição vertical, batendo os pés dela no chão ou em outro brinquedo (Figura 70).

Figura 70 – Lívia, Alice e a boneca negra da caixa de diversos



Fonte: A Autora (2020)

Além de considerarmos aquilo que potencialmente pode ocorrer no encontro com as coisas – incluso acolhendo o acaso e a possibilidade do novo – a dimensão da história dos objetos em relação com a história dos agentes humanos produz novos possíveis acontecimentos para o brincar. Laura Malavasi (2015), ao falar sobre a organização dos espaços e a seleção dos materiais destaca que devem ser verificadas as possibilidades e os vínculos que as crianças possam experimentar ao colocar-se em relação com esse universo material. A escolha dos bebês por perambularem, explorarem mobiliários e pertences pessoais e desejarem brincar com essa boneca negra tem relação com aquilo que esses brinquedos lhes oportunizam.

Quais processos de construção identitário são possibilitados por meio das marcas étnico-raciais e de gênero que atravessam a produção dos materiais? Qual tipo de vínculo os bebês podem construir com brinquedos eletrônicos que não funcionam e incluso com os que ainda estão operantes? Quais as marcas de memória que chocalhos e mordedores podem acionar? Quais repertórios podem ser convocados por este tipo de brinquedos? Quais marcas afetivas são construídas dentro deste grupo de bebês com o acervo material que lhes é ofertado?

As marcas afetivas que atravessam as coisas também podem convocar brincadeiras nas quais um mesmo material é ressignificado de formas distintas. O Davi Luccas escolhia brincar com as bolas quando elas estavam disponíveis e, da mesma forma como a brincadeira com frequência consistia em chutes a gol ou lançamentos pelo muro do solário, ele também ressignificava esse brinquedo em outras situações. Em uma manhã na qual os bebês receberam os “pompoms” para dançar, ele dança com as bolas em seus braços (Figura 71) e é possível notar a forma como o Mateus o observa.

Figura 71 – Davi Luccas e as bolas (10/05/2019)



Fonte: A Autora (2020)

No evento narrado abaixo, por sua vez, vemos como uma brincadeira com as bolas se transforma quando a Lolo mobiliza gestos e sons e é acompanhada pela Laura. Há três grandes momentos nessa brincadeira, nos quais vemos a forma como elas dão respostas aos movimentos da bola e mobilizam conteúdos simbólicos. Além disso, a brincadeira de dormir será posteriormente mobilizada pela Lolo no espaço do solário e com outro material, pois a escolha dos conteúdos simbólicos mobilizados nas brincadeiras depende dos repertórios dos bebês: eles fazem a reprodução interpretativa (CORSARO, 2012) da cultura dos adultos e escolhem dar continuidade a brincadeiras específicas. A relação construída entre a Lolo e a Laura é outro elemento importante, pois elas costumavam brincar juntas com diferentes materiais e em espaços diversos. Novamente aparece a questão da relação entre os pares como um elemento diacrônico que atua nos eventos do brincar.

Em um primeiro momento, a Lolo brinca de amassar a bola (Figura 72). A bola se deforma e acolhe a pressão que ela faz com o peito. O chão também possibilita que ela busque novas maneiras de se posicionar no espaço. Ela apoia as mãos, fica de joelhos e se move para frente e para trás. A bola rola de um lado ao outro, massageia seu peito, acolhe seus gestos e escapa. A bola corre para o outro lado do solário e a Lolo a persegue. O movimento da bola traz um novo elemento para o brincar, é ela que provoca que o brincar siga acontecendo em um outro espaço. A Lolo a apreende e retoma a exploração da pressão. Dessa vez, o faz com suas pernas. O chão é substituído pela parede. O movimento da Lolo e a flexibilidade da bola fazem com que ela lentamente escorregue até o chão. Sem deixar a bola escapar, ela a segura com a cabeça e a pressiona. Move o corpo de um lado ao outro. (Diário de Campo, 24/04/2019)

Figura 72 – Parte I: Lolo e a bola (24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Com o corpo na horizontal, barriga para baixo, as mãos ao lado da bola e a bochecha apoiada na bola, a brincadeira ganha um novo rumo. A Lolo fecha os olhos e começa a roncar. A pressão segue acontecendo, a bola pressiona o seu corpo e, com seu peso, a Lolo mantém a bola sob sua cabeça. O gesto convoca uma brincadeira de faz de conta. Entre os roncos, ela se levanta, segura a bola entre o braço e o peito e grita. As professoras dão risada e dizem que ela está roncando. Ela ri e volta a se deitar, ronca e repete o jogo com a voz. (Diário de Campo, 24/04/2019)

Figura 73 – Parte II: Lolo, Laura e a bola (24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Enquanto isso, as bolas estão sendo lançadas para fora do solário e o Pedro circula em busca de novas bolas. Ele tenta pegar a bola da Lolo, que resmungando e pressiona a cabeça com força contra o chão. As professoras dizem para o Pedro parar e lhe mostram outra bola, a Lolo se senta, apoia uma mão na parede e outra na bola. Segue o Pedro com o olhar até que ele esteja longe e com outra bola em suas mãos. Simultaneamente, ela abre e fecha a mão. A textura rugosa e áspera da parede convoca o movimento dos dedos. A Laura surge com outra bola em mãos, para em frente da Lolo, deita-se e apoia a cabeça. A Lolo sorri ao vê-la, coloca as duas mãos na bola, deita-se, apoia a cabeça, fecha os olhos e volta a roncar.

A Laura e a Lolo se aproximam e modulam seus movimentos segundo as ações uma da outra. A Lolo inicia um ronco e a Laura também o faz. A Laura fica de quatro e a Lolo também muda de posição. A Lolo grita e a Laura também, no mesmo ritmo, o mesmo tom de voz. A Lolo senta sobre seus joelhos e a Laura a copia. A bola escapa e a Lolo precisa ir atrás dela, aproximando-se do portão. A fuga da bola marca uma interrupção no jogo, a Laura se levanta e vai até o portão. A Lolo segue brincando de dormir, agora, sozinha.

Em um último momento dessa brincadeira, a Lolo havia acompanhado o grupo até o portão e observado o momento em que a diretora do CMEI jogava as bolas que estavam no quintal novamente para dentro do solário. Ela escolhe uma bola semelhante para si e retoma a brincadeira da pressão sobre a bola. Dessa vez, ela ganha novos contornos e o equilíbrio passa a ser outro elemento mobilizado nessa coreografia da Lolo e da bola. Apoiada somente sobre a bola e com o apoio das mãos, ela se move para frente e para trás (Figura 74). (Diário de Campo, 24/04/2019)

Figura 74 – Parte III: Lolo e a bola (24/04/2019)



Fonte: A Autora (2020)

Ao longo desse evento, vemos como a bola participa da brincadeira com a Lolo e a Laura e a forma como elas operam com significados e sensações ao longo da brincadeira. Os gestos vinculados ao momento do sono, como a mão na bochecha, o corpo na horizontal e os olhos fechados podem ser combinados e utilizados em uma situação completamente diversa dos momentos de descanso. O ambiente não é o do descanso, mas o gesto pode ser convocado e acionar essa memória, esse repertório compartilhado. Os gestos mobilizados pela Lolo são novamente acionados em outro dia em uma brincadeira com a pista de carrinhos. Ela se transforma em cama e a Lolo convoca os mesmos movimentos: ela ronca, coloca as mãos sob as bochechas e o corpo na horizontal.

Figura 75 – Lolo e a pista de carrinhos (10/06/2019)



Fonte: A Autora (2020)

As coisas podem se desprender das narrativas funcionais e se inserirem dentro de narrativas que envolvem novos significados e um jogo com a forma. A bola convoca uma brincadeira com o movimento e o equilíbrio ou se transforma em almofada, a pista de carrinhos se torna cama e as coisas convidam e são convidadas a se posicionarem de formas distintas no espaço e nas relações construídas entre os pares. Reconhecer o brincar como uma prática da cultura dos bebês e buscar chaves de leitura que nos ajudem a dar destaque aos seus aspectos culturais e materiais implica no reconhecimento dos bebês como atores sociais e na construção de práticas educacionais que estejam simultaneamente abertas ao novo e ancoradas nas experiências individuais e coletivas dos sujeitos.

Assim, compreender o brincar como uma prática situada significa dar atenção para os elementos diacrônicos que participam desta coreografia. As escolhas que os bebês fazem sobre quem pode participar da brincadeira depende não somente dos gestos e palavras mobilizados durante o brincar, mas das marcas produzidas ao longo do tempo a partir das relações construídas entre eles. A Laura e Lolo, por exemplo, costumavam brincar muito juntas e ambas eram as únicas bebês que já frequentavam o CMEI Porto Seguro em 2018. Da mesma forma, os gestos e palavras que os bebês utilizam dependem dos repertórios construídos no decorrer de suas trajetórias. A brincadeira de sono mobilizada pela Lolo é um exemplo disso, assim como a recorrente escolha da bola pelo Davi Lucas nos comunica sobre o vínculo construído com esse objeto.

Os elementos sincrônicos que ganharam destaque nos eventos anteriores nos ajudam a defender o caráter provisório do brincar e apontam para a indissociabilidade de aspectos materiais e simbólicos. Os elementos diacrônicos, por sua vez, nos ajudam a enxergar os eventos a partir de um olhar para a trama que os constitui sem, contudo, permitir que ela se

transforme em uma prisão²⁰³. Segundo Harker (2005), o brincar não pode ser confinado a único ritmo, sendo necessário perceber que ele pode ocorrer através de múltiplas temporalidades e ritmos.

Ou seja, ao darmos destaque para a forma como as *relações entre pares* dão sustentação para um evento – como na brincadeira com a boneca da Heloísa e da Alice –, para os *significados vinculados aos objetos* – como em relação à boneca favorita ou as bolas do Davi Luccas –, ou ainda em relação à mobilização de um mesmo *repertório* a partir de materialidades diferentes – como na brincadeira com a bola da Lolo – estamos ressaltando elementos diacrônicos que se colocam em relação com aquilo que sincronicamente está acontecendo e que possibilitam diversas situações do brincar. Dar atenção à diacronia não significa criar uma linha reta, um único caminho, que determina o que irá acontecer nos eventos do brincar. Pelo contrário, o entrelaçamento das múltiplas trajetórias de cada bebê e das coisas nos provoca a reconhecer a multiplicidade do espaço e o dinamismo do brincar. Enxergar a trama não significa, portanto, determinar os acontecimentos, mas perceber que as trajetórias podem se conectar em pontos diversos e produzir outros nós.

Tim Ingold (2011) também provoca esta reflexão ao falar de malha/ trama ao invés de rede, ele afirma:

O que eles [os viajantes] formam, como pudemos ver, não é uma rede de conexões ponto-a-ponto, mas uma emaranhada trama de linhas entrelaçadas e complexamente atadas. Cada linha é um caminho da vida e cada nó um lugar. Portanto, a malha é algo como uma rede no seu sentido original de um tecido em construção por meio de cordões entrelaçados ou atados. (...) A chave para essa distinção é o reconhecimento de que as linhas da malha não são conectores. Elas são os caminhos por meio dos quais a vida é vivida. E é por meio da união destas linhas, não da conexão dos pontos, que a malha se constitui.²⁰⁴ (INGOLD, 2011, p. 151–152, tradução nossa)

Ou seja, os cruzamentos das trajetórias, *throwntogetherness* (MASSEY, 2005), representam as múltiplas possíveis conexões entre as linhas, não o caminho inverso. Assim, a trama constituída diacronicamente e que possibilita o brincar não se constitui por meio da união de pontos diferentes determinados por um único caminho, mas a partir da criação de múltiplos

²⁰³ Harker (2005) aponta para esse risco ao tensionar alguns dos conceitos mobilizados por Richard Schecher.

²⁰⁴ No original: “What they form, as we have already seen, is not a network of point-to-point connections, but a tangled mesh of interwoven and complexly knotted strands. Every strand is a way of life, and every knot a place. Indeed the mesh is something like a net in its original sense of an open-work fabric of interlaced or knotted cords. (...) The key to this distinction is the recognition that the lines of the meshwork are not connectors. They are the paths along which life is lived. And it is in the binding together of lines, not in the connecting of points, that the mesh is constituted.”

nós através do encontro de trajetórias múltiplas. A interação entre essas trajetórias pode, inclusive, provocar a produção de novas linhas.

Desta forma, o reconhecimento destes aspectos diacrônicos aponta simultaneamente para a continuidade de explorações e brincadeiras e para as suas transformações. É exatamente o encontro destas trajetórias múltiplas que possibilita o surgimento de algo novo e/ou a complexificação do que vinha se desenvolvendo ao largo do tempo. Isto também remete à reflexão acerca de concentração e ritmo apresentadas na segunda seção de análise. Dar continuidade a uma brincadeira não significa realizá-la da mesma forma, como uma ação automática, mas retomá-la e vivenciá-la a partir de uma atenção a tudo o que acontece ao redor, atitude que é possibilitada por meio de uma abertura estético-afetiva (RAUTIO, 2013).

Esta distinção entre rede e malha indicada por Tim Ingold (2011) também provoca uma reflexão sobre o papel docente. A acolhida do imprevisto, das improvisações que produzem os eventos do brincar, do dinamismo das relações, se apresentam, à primeira vista, como conceitos difíceis de serem traduzidos em práticas educativas. Contudo, uma prática docente que assume de forma radical a ética do encontro e a acolhida da diferença, e, portanto, uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 2001), precisa assumir o descentramento do lugar do adulto e da professora a fim de acolher uma ontologia relacional. O fazer docente, nesta perspectiva, implica na construção de projetos educativos que se construam ao longo do processo, abertos à mudança e às transformações das trajetórias. Organizar e planejar o cotidiano das crianças a partir dos eixos de interações e brincadeiras (DCNEI, 2010) significa viver a vida na escola a partir da relação construída com as crianças, observando e buscando compreender as suas trajetórias (elementos diacrônicos) e acolhendo a provisoriedade produzida por esses encontros (elementos sincrônicos).

4.4.3 A MODO DE SÍNTESE: O BRINCAR ENTRE IMPROVISAÇÕES E TRAJETÓRIAS

As brincadeiras dos bebês e a pluralidade de formas como eles interagiram com os materiais e os inseriram em suas brincadeiras apontam para o dinamismo e a complexidade desses eventos. Do mesmo modo como as brincadeiras dos bebês são situações abertas ao imprevisto, na qual eles produzem sentido ao redor de acontecimentos imprevisíveis, como o cilindro que cai ou a ação dos pares e dos adultos, eles também fazem escolhas com base em suas experiências prévias.

Ou seja, reside sempre a possibilidade de surgimento do novo, da elaboração de novas respostas e novas descobertas sobre si e sobre o outro, pois as condições sincronicamente

vividas sempre serão diversas e os rastros capturados serão diferentes a cada novo encontro. A escolha dos materiais e as contínuas decisões e respostas dos bebês também são fruto das suas trajetórias e têm relação com um contexto mais amplo. Eles podem escolher dar continuidade a algumas brincadeiras e transformá-las cada vez que a retomam, assim como podem se encontrar imersos em encontros inusitados e provocar o cruzamento de repertórios, gestos e palavras que não tinham sido relacionados previamente.

Assim, se faz necessário reconhecer que o acervo material ofertado aos bebês condiciona suas interações e brincadeiras. Como, por exemplo, as questões previamente elucidadas quanto à forte presença do plástico, a supremacia da cor rosa em brinquedos relacionados ao cuidado da casa, as miniaturas provenientes de brindes de grandes redes e as dificuldades de manutenção da estrutura física. Este reconhecimento nos provoca a construir novas estratégias que permitam que os inventários materiais sejam complexificados e qualificados, a fim de favorecer as culturas dos bebês e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

As materialidades se apresentam como um dos elementos da construção do espaço, configurando-se como parte desta rede complexa por meio da qual os sujeitos dão sentido às suas ações e confrontam-se com o mundo material (corporal) e simbolicamente. As interações dos bebês com a materialidade, seja por meio do perambular, do uso funcional das coisas ou do brincar nos remetem ao caráter processual da construção do espaço.

Desta forma, para os adultos, o conjunto material ofertado às crianças passa a ser compreendido como material didático – recursos que atendem à demanda de consolidação de uma prática educativa na primeira etapa da Educação Básica, a qual visa promover as interações e as brincadeiras a partir de princípios éticos, políticos e estéticos (DCNEI, 2010) – para os bebês, por sua vez, este mesmo acervo material pode sustentar as práticas das culturas infantis e promover situações de brincadeira na qual eles possam deparar-se com o novo, complexificar repertórios, dar vazão a seus interesses e continuidade as suas explorações.

5 A MODO DE CONCLUSÃO: A(S) MATERIALIDADE(S) E A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

*Que tipo de espaço para viver bem na escola?
Que tipo de escola para viver bem em um espaço?
Vecchi, 2013, p.136*

O caminho duplo produzido pelas indagações de Veia Vecchi (CEPPI; ZINI, 2013) acompanha essas considerações finais, sintetizando a inquietação que moveu a realização desta pesquisa: o desejo de realizar um estudo que contribuísse para a construção de uma escola de qualidade na qual os bebês possam viver bem, onde seus direitos são assegurados e promovidos. No decorrer dessa trajetória, o espaço e a(s) materialidade(s) se apresentaram como duas categorias fundamentais para a consolidação de uma didática da Pedagogia da Infância e simultaneamente provocaram novas possibilidades de pesquisa devido às lacunas da produção acadêmica.

As perguntas acima reconhecem a forma como o espaço condiciona e possibilita as práticas educativo-pedagógicas (ROCHA, 2001) e que a vivência do espaço depende delas, isto é, eles estão intimamente relacionadas e se constituem mutuamente. Este pressuposto acompanhou o processo de desenho e realização desta pesquisa e me provocou a reimaginar o espaço da creche a partir das noções de fluidez, dinamicidade, simultaneidade e multiplicidade.

Encerrar esta dissertação significa resgatar alguns dos pressupostos iniciais, rememorar o processo e retomar algumas das considerações que foram feitas no decorrer da análise, pois o processo da pesquisa tampouco pode ser dissociado de seus resultados. Me perguntava sobre como os bebês constroem o espaço da creche a partir das materialidades disponíveis e sobre como ele se apresenta como campo de possibilidades. Ao buscar responder a esta questão, a trajetória desta investigação conta sobre os caminhos percorridos a fim de atender ao objetivo de *compreender o processo de construção do espaço da creche por meio das ações dos bebês diante das materialidades que o compõem*. Para isso, foi preciso narrar e analisar as ações dos bebês em interação com as materialidades, categorizar e analisar o acervo material do CMEI e averiguar a forma como a materialidade condiciona a ação dos bebês.

O percurso metodológico, que envolveu um amplo levantamento bibliográfico, a observação participante em campo, narrativas visuais construídas por meio dos registros fotográfico e audiovisual, assim como os registros no diário de campo, entrevistas e a construção de um inventário dos materiais da creche produziram uma grande quantidade de

dados sobre as ações dos bebês e sobre o acervo material da instituição, suas características e condições de provimento. Com eles, foi possível defender uma concepção de espaço dinâmica, plural e política, assim como perceber e analisar as diferentes formas como os bebês interagem com as materialidades disponíveis.

Os diferentes dados produzidos e o referencial teórico escolhido como base para a realização desta investigação também exigiram a realização de uma pesquisa eminentemente interdisciplinar. Conceitos provenientes da geografia, da antropologia, da sociologia e da educação foram cotejados e postos em diálogo a fim de que fosse possível escrever o texto e analisar os dados de forma ética e com rigor metodológico.

A perspectiva interdisciplinar adotada implicou em dois avanços distintos quanto à produção acadêmica sobre o espaço e as materialidades. A primeira é a de fortalecer a discussão sobre o espaço da creche e as materialidades a partir do diálogo com outras áreas do conhecimento. Os estudos de Tim Ingold (INGOLD, 2011; 2012b,a) e de Doreen Massey (MASSEY, 1994; 2000; 2005), em especial, foram fundamentais para a construção da abordagem sobre as materialidades e o espaço preconizada neste trabalho. Nesse sentido, a pesquisa realizada aponta para o potencial destes conceitos para o fortalecimento das investigações comprometidas com a perspectiva da diferença e uma produção crítica. Abandonar a ideia de objeto como algo alheio a experiência humana e como um produto cultural materializado – premissa que desconsidera os efeitos da matéria – e do espaço como uma superfície absoluta e lisa, exigiram o constante confronto das teorias e o tensionamento da escrita. A eficácia política dos conceitos demanda uma coerência visceral, como afirma Haesbaert (2017) sobre a produção de Doreen Massey.

A segunda questão é de que esse diálogo interdisciplinar pode contribuir para fortalecer a imagem do bebê como sujeito de direitos e ator social em outras pesquisas das ciências sociais e humanas. É um movimento duplo de apresentar a forma como estudos com os bebês podem contribuir para questões mais amplas compartilhadas pelas ciências sociais e de como os bebês não podem ser desconsiderados na formulação destes conceitos. Enquanto atores sociais, suas práticas e culturas estão entrelaçadas com a cultura adulta e material de forma mais ampla, constituindo-a e constituindo-se a partir dela.

A pesquisa com bebês também produz desafios específicos quanto a forma de traduzir o gesto em texto escrito e de continuamente buscar compreender as interações com as materialidades a partir do ponto de vista dos bebês. A decisão de dar destaque à autoria dos bebês com o uso dos seus primeiros nomes e a divulgação do nome da instituição em que se realizou a pesquisa também são escolhas políticas, pois dão visibilidade à ação social dos bebês

e ao trabalho comprometido realizado nesta instituição pública de educação infantil. As recentes pesquisas sobre os Estudos da Infância e uma ontologia relacional também contribuíram para que fosse possível acolher radicalmente o corpo dos bebês, o movimento e o devir (ALANEN, 2019; HOLLOWAY; HOLT; MILLS, 2019; ORRMALM, 2020; SPYROU, 2019)

No ímpeto de compreender a forma como os bebês constroem o espaço da creche a partir da interação com as materialidades e como o espaço condiciona e possibilita a ação dos bebês, realizamos uma série de constatações sobre o processo de construção do espaço da creche:

I. Da simultaneidade do espaço: a creche como campo de possibilidades

Esta pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico que apontou para uma lacuna na produção acadêmica sobre o espaço na educação infantil. Nas pesquisas, o termo espaço era recorrente, contudo, com frequência, ele era abordado de forma tangencial e a sua materialidade estava ausente. Por um lado, um conjunto de pesquisas o apresentava como categoria técnica e universal e os elementos materiais eram citados sem menção a aspectos subjetivos; por outro, no ímpeto de dar visibilidade às relações sociais, havia uma reflexão sobre o espaço sem referência aos seus aspectos materiais. Havia um consenso quanto a relevância do espaço na promoção de uma educação infantil de qualidade, contudo a compreensão dicotômica que separa matérias e ideias e que sustenta grande parte da produção impede o reconhecimento dos emaranhados material-semióticos e fortalece uma leitura euclidiana do espaço. Além disso, nas pesquisas em educação em âmbito nacional não foi localizado nenhum trabalho que se realizou com base no conceito de materialidade.

A análise do acervo material do CMEI Porto Seguro e um estudo sobre as demandas dos sujeitos que habitam o espaço da escola em relação com a infraestrutura física, suas apropriações criativas dos espaços e a seleção das materialidades nos permitiu olhar para a creche e reconhecer a pluralidade de processos espacializados por meio dos quais ela se constitui, rompendo com esse olhar dicotômico e realizando uma reflexão sobre aspectos simbólicos e materiais. O espaço se constitui de modo relacional a partir dos constantes encontros dos sujeitos com as coisas. Assim, observamos que a experiência do espaço é múltipla e que é necessário olhar para ele como quem enxerga através de um caleidoscópio. Assim, a porosidade e multiplicidade do espaço implicam no reconhecimento das múltiplas

espacialidades e na possibilidade de olhar para ele a partir de escalas distintas. Ele simultaneamente possibilita e restringe as ações dos sujeitos.

Nesse sentido, o projeto educativo se realiza em relação com o espaço e o acervo material: eles se constituem mutuamente. Os adultos que habitam o espaço da escola irão transformá-lo a partir do projeto educativo elaborado e de suas concepções de criança e educação. Do mesmo modo, as condições de sua ação estão dadas pela estrutura arquitetônica da instituição e pela trajetória de constituição do seu acervo material. Além disso, eles agem em relação com as restrições dadas por processos globais e políticas locais. Os impactos de uma imagem universal de bebê, por exemplo, são expressos nos brinquedos produzidos em larga escala e no predomínio de materiais voltados para o desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma, a ausência de estratégias do poder público para garantir condições de manutenção da infraestrutura e de adequação às premissas contemporâneas para a educação infantil, implicam no esforço isolado da instituição para garantir condições adequadas.

A permanência da mesma estrutura física e dos objetos ao largo da história de trinta anos do CMEI Porto Seguro também apontam para o fato de que ainda que esses elementos materiais permaneçam, eles não são os mesmos. A própria matéria se altera sem que haja ação humana: a pintura desgasta, o cano estoura, o concreto cede, as árvores crescem, a areia é levada pelo vento, sementes caem sobre a terra. Do mesmo modo, os conteúdos simbólicos que envolvem e produzem as materialidades, se transformam conforme novos processos adentram no espaço da creche e de acordo com as apropriações que os sujeitos fazem deles. É preciso compreender os materiais a partir das produções simbólicas e vice-versa, não há como separá-los.

Também foi possível notar como a concepção de bebê em vigor, a forma como socialmente construímos esta categoria intrageracional, implica em condições de desigualdade geracional: os bebês têm acesso a um acervo restrito de materiais, circulam por espaços reduzidos e, conseqüentemente, encontram-se com as crianças das outras turmas com pouca frequência. A creche é um lugar *para* os bebês, onde lhes é apresentada uma perspectiva da cultura material a partir das representações de infância e educação em circulação. Este lugar tem o potencial de se transformar em um lugar *dos* bebês a partir de suas experiências cotidianas.

Os bebês, por sua vez, vivenciam o espaço e o transformam em *lugares* por meio do perambular, do uso funcional das coisas e do brincar. Dimensões que se entrelaçam e que se apresentam separadamente na escrita a fim de elucidarmos alguns dos aspectos específicos que concernem cada uma delas.

II. Das práticas da cultura dos bebês: dimensão material da experiência educativa

O exercício de narrar e analisar as ações dos bebês em suas interações com as materialidades exigiu uma escrita distinta da primeira seção da análise. Foi necessário realizar uma descrição minuciosa dos movimentos dos bebês e daquilo que lhes acontecia. Narrar as suas vivências com atenção ao corpo e àquilo que lhes afeta significa sustentar as premissas éticas, pois produzir uma pesquisa comprometida com a ética significa refletir não somente sobre o desenho metodológico, mas continuamente exercitar o pensamento reflexivo. Nesse sentido, a forma como as imagens foram apresentadas e combinadas com o texto exigiram cuidado e atenção com o uso das imagens para que elas se tornassem eventos disparadores da reflexão e ganhassem vida no processo de escrita e de leitura, ou seja, para que elas não fossem postas a serviço do texto ou de objetivos estranhos a elas.

A fim de aprofundar a análise sobre diferentes aspectos observados na pesquisa e não somente evitar a cisão entre materialidade e ideias, mas dar visibilidade aos emaranhados material-semióticos a partir dos quais os bebês se constituem e interagem com as coisas, fortaleceu-se a reflexão sobre a cultura dos bebês. Revogamos uma imagem reducionista do bebê, que o vê como determinado pelo desenvolvimento biológico e condicionado a uma ação sensorio-motora ao interagirem com objetos, e convocamos uma imagem de bebê como ator social, sujeito que interage com o outro e com o meio a partir da reprodução interpretativa dos conteúdos simbólicos e do encontro com a materialidade, que convoca dimensões do corpo e da experiência humana que são não-representáveis: sentidos, afetos, movimentos. A análise das ações dos bebês implicou no reconhecimento do contínuo devir que caracteriza os sujeitos e as relações, o que possibilita o novo e o inesperado.

A ética do encontro possibilita o imprevisto, o novo e o maravilhamento. Estas são dimensões da relação dos bebês com o mundo que se tornam evidentes ao narrarmos e analisarmos os seus encontros com a matéria. Contudo, isto não nega e não pode impedir uma análise situada, que reconhece o contexto sócio-político no qual os eventos acontecem e que busca romper com uma imagem romantizada das crianças, desde bebês. Isto é, a beleza que reside nos encontros com as coisas e com os outros não pode ser idealizada e tornar opacas as desigualdades que atravessam as diferentes experiências de infância.

O movimento de perambular dos bebês apontou para a necessidade de consolidação de outro campo semântico a partir do qual narrarmos as experiências do espaço e do movimento e

indicou a forma como os bebês constroem o espaço ao colocarem-se em movimento e abrirem-se ao encontro com o inusitado. Um movimento de vagar e divagar a partir do qual o espaço se transforma em lugar e por meio do qual os bebês experimentam a própria experiência do movimento e do corpo no espaço. Na vida na creche, urge reconhecermos as práticas autotélicas mobilizadas pelos bebês e dar atenção às coisas inusitadas que também compõem o ambiente da creche e que não são consideradas na produção de um inventário: luzes, sons, cheiros. A experiência dos bebês na creche é atravessada por elementos sensoriais e cinéticos.

A forma como os bebês fazem o uso funcional das coisas também trouxe indicativos para ampliarmos o olhar para as materialidades da creche. Garfos, pratos, copos, colchões e travesseiros também são elementos presentes no cotidiano dos bebês e com os quais eles constroem narrativas vinculadas aos seus repertórios e à forma como eles vivenciam práticas cotidianas em casa e na escola. Ao optarem por fazer o uso convencional dos objetos, os bebês nos apontam para a forma como podem dar anuência aos acordos tácitos feitos entre professoras e bebês. Do mesmo modo, os usos funcionais idiossincráticos chamam a atenção para as criações, necessidades e interesses específicos de cada bebê. Assim, apontam para as experiências singulares dos sujeitos e fissuram uma compreensão universal que homogeneiza, universaliza e escalona as competências das crianças.

As coreografias do brincar também apontam para a forma como os bebês jogam com aspectos materiais e simbólicos ao interagirem com as materialidades. Ao inserirem-se nos eventos do brincar, as coisas se transformam em brinquedo e convocam gestos e pensamentos dos bebês. Estas coreografias acontecem com base em elementos sincrônicos, palavras, movimentos, sensações, a entrada de um novo material ou de outro sujeito, que provocam mudanças e participam do brincar. Do mesmo modo, cada um destes elementos está associado as suas histórias de evolução ao longo do tempo e do espaço, os elementos diacrônicos. Ao encontrarem-se com as coisas e os outros, os bebês capturam os rastros deixados ao largo de suas trajetórias. Assim, as brincadeiras são atravessadas pela cultura de pares, grupos de pares, memória dos gestos, vínculos e significados culturais. O brincar é uma prática situada culturalmente, temporalmente e espacialmente.

Do mesmo modo, narrar as interações dos bebês com a materialidade significou se aproximar a essa coreografia que também é provocada pela matéria. As respostas dadas por eles a esses diferentes acontecimentos nos apontam para as diferentes formas como eles exercem a agência, mobilizando sentidos corporais e produzidos no ato. Ao tocar em uma árvore, a mão roça as ranhuras de sua casca; os dedos se afundam na areia e os grãos de areia resvalam, permanecendo abrigados nos recônditos das mãos ou esvaindo-se; uma bolinha de gel desliza

e escapa do poder apreensivo do polegar; um buraco na parede convida um único dedo a habitar seu interior (Figura 76). A matéria também provoca mudanças no brincar.

Figura 76 – As mãos e a matéria



Fonte: A Autora (2020)

A experiência de perambular dos bebês, as improvisações que constituíam o brincar, assim como o uso funcional das coisas também apontam para a forma como as ideias de concentração e atenção precisam ser escovadas para que seja possível narrar e buscar compreender as vivências e práticas dos bebês. Enquanto conceitos produzidos a partir de uma experiência adulta vinculada a um imaginário que se sustenta em falsos binômios, eles estão vinculados à estaticidade e uniformidade, contudo as práticas dos bebês e uma leitura que se sustenta na indissociabilidade de aspectos materiais e semióticos, apontam para a necessidade de entendermos esses conceitos a partir das ideias de continuidade, ritmo e fluidez.

As brincadeiras tinham continuidade porque havia um tempo estendido para que elas acontecessem e porque era garantido aos bebês a possibilidade de se moverem pelo espaço e encontrarem-se com o outro e com as coisas. Do mesmo modo, o divagar dos bebês é uma prática que lhes exige atenção para o que lhes acontece ao redor e ao próprio movimento. A conquista de uma habilidade não representa a sua realização de forma automática, mas de forma rítmica.

O conceito de materialidade também aponta para a potência do reconhecimento da dimensão material da experiência humana: seja no encontro com as coisas (as materialidades) ou da atribuição de valor ao corpo. A cada momento do curso de vida os sujeitos terão possibilidades distintas de se colocar em relação com as coisas segundo aquilo que materialmente podem vivenciar. Este reconhecimento implica no fortalecimento de uma compreensão dos bebês – e dos seres humanos – como seres bio-sociais, corpo-mente, natureza-cultura.

III. Materiais didáticos para uma Pedagogia da Infância

O caráter praxiológico da pesquisa em educação aponta para a necessidade de refletirmos sobre como efetivar o direito dos bebês à uma educação de qualidade a partir das considerações realizadas no decorrer deste processo de investigação, assim como em consonância com as prerrogativas legais nacionais e com a produção acadêmica acerca da educação infantil. O risco de uma escrita propositiva é o de esquecer da artesanaria do fazer docente e do caráter situado das práticas educativas. Contudo, o enfrentamento desse desafio se faz necessário para que possamos, de forma crítica e com base nos conceitos de espaço, materialidade, infância e educação mobilizados no decorrer da pesquisa, pensar no significado de qualidade para o provimento material da creche. Ainda que cada instituição faça adequações segundo às demandas locais, há um conjunto de critérios que podem ser comuns.

Nos compete, portanto, nos perguntarmos sobre quais materiais devem ser disponibilizados na creche, materialidades que podem ser compreendidas como integrantes da ação educativa e que, portanto, configuram-se enquanto elementos que auxiliam na construção destes lugares para as crianças. Assim, na educação infantil, a partir da perspectiva da Pedagogia da Infância, o *material didático* deve ser compreendido como o conjunto heterogêneo de materialidades que garante a realização de um trabalho pedagógico que promove situações de brincadeiras e interações no decorrer de toda a jornada das crianças, reconhecendo que a materialidade é uma dimensão da experiência humana e, portanto, da educação, da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, desde bebês.

Assim, o patrimônio cultural-material ao qual as crianças, desde bebês, de cada instituição de educação infantil têm acesso não se restringe aos materiais denominados de pedagógicos por meio de uma tradição associada ao significado do “escolar” em outras etapas da educação básica – livros de atividades, apostilas, livros de orientação para o professor, materiais uniformizados –, mas abarca o conjunto de elementos disponíveis nos espaços internos e externos. Nesse sentido, apresentam-se a seguir algumas sugestões de materialidades e critérios que devem ser observados no momento de constituição, análise e atualização dos acervos materiais das instituições, considerando-se a complexidade e diversidade do patrimônio material.

A *constituição* inicial dos acervos, frequentemente associada ao denominado “enxoval” ofertado para cada instituição é ponto de partida para pensarmos em requisitos mínimos que

garantam a realização de propostas educativas fundamentadas nos eixos das interações e brincadeiras determinados pelas DCNEI (2010) e com base nos princípios ético, político e estético. Não obstante, o acervo material das instituições deve passar por processos constantes de *análise e atualização* que devem ser acompanhados pelas autoridades competentes a fim de que, por meio de políticas educacionais que garantam condições para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), as escolas de educação infantil encontrem apoio do poder público para realizar as atividades necessárias de renovação dos acervos materiais. Da mesma forma, deve ser garantida a autonomia das instituições para a escolha das materialidades, a fim de que eles estejam adequadas ao projeto político pedagógico e demandas específicas de cada escola.

Abaixo apresenta-se uma série de orientações para a análise e seleção dos materiais disponibilizados para as crianças de 0 a 3 anos, assim como alguns apontamentos quanto a seleção de mobiliários e organização dos espaços. Destacamos que ainda que a pesquisa não tenha se dedicado a uma análise aprofundada sobre a infraestrutura da instituição, as análises e o levantamento bibliográfico realizados nos permitem elaborar essas orientações propositivas acerca do espaço e do acervo material.

É importante destacar que estas sugestões não buscam construir um panorama rígido e universal – ideia inviável diante dos preceitos epistemológicos e ontológicos mobilizados no decorrer dessa investigação –, mas contribuir para a constituição de parâmetros que considerem o que deveria ser assegurado em termos de condições de infraestrutura e materialidades para o trabalho com os bebês. Esta questão se acirra diante do debate sobre o Custo Aluno Qualidade (Caq) e os recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). As sugestões também partem dos seguintes princípios:

- a) As categorizações das materialidades são uma estratégia pedagógica para auxiliar no processo de seleção e organização do espaço da creche.
- b) Essas categorizações não determinam o tipo de brincadeira que irá acontecer ou as interações entre os bebês e as materialidades, visto que as coreografias do brincar dependem do amplo conjunto de elementos sincrônicos e diacrônicos percebidos e mobilizados pelas crianças. Nesse sentido, cada material traz sugestões diferentes para as brincadeiras, mas não as determina. Da mesma forma, eles são elementos constituintes da aprendizagem das crianças, mas não a determinam, pois se configuram enquanto um dos elementos do contexto educativo e devem sempre ser interpretados a partir das relações e dinâmicas temporais em vigor em cada instituição.

c) As potencialidades que emergem do encontro entre as crianças, desde bebês, com os outros e com as coisas nos aponta para a falácia de categorizações dos brinquedos e materiais segundo critérios etários. Ou seja, a idade das crianças não pode produzir e reproduzir desigualdades geracionais, reduzindo o acesso dos bebês a outras experiências de espaço e de encontro com as materialidades. Assim, critérios rígidos e escalonados de categorização etária não são adequados para o trabalho educacional e, por isso, as sugestões consideram a organização do trabalho pedagógico com toda a etapa 0-3 (creche).

O espaço que faz a escola

Espaço

1. O **hall de entrada da escola** deve estar organizado de uma maneira que considere a acolhida das famílias e da comunidade externa. Nesse sentido, a presença de cadeiras ou bancos onde os adultos possam permanecer comunica sobre o valor atribuído à relação entre escola e família, além de favorecer a relação com a comunidade externa. Murais com informações sobre a alimentação, jornada e projeto político pedagógico também devem ser disponibilizados. Nos contextos onde não exista um hall de entrada, é preciso promover uma reflexão sobre os usos dos ambientes disponíveis a fim de considerar quais espaços favorecem a construção da relação com a comunidade e provocam o fortalecimento das relações com as famílias.
2. O **espaço externo** é imprescindível e ele deve ser composto por áreas e materiais diversificados a fim de que seja potencializado. Ele garante o acesso a um panorama tátil, visual, odorífero, sonoro e gustativo diversificado sempre que os elementos naturais forem valorizados e garantidos. Parques de areia, recantos com terra, diversidade de plantas, área para brincadeiras com água, jardins sensoriais e hortas podem compor esse espaço. Do mesmo modo, declives, morros e recantos devem ser considerados no planejamento da área externa.
3. As instituições devem contar com ao menos um **espaço interno (sala multiuso/ ateliê)** que possa ser ocupado pelas diferentes turmas e nas quais contextos de investigação diversos possam ser ofertados às crianças. Este espaço garante o acesso a uma diversidade maior de materialidades, promove o encontro entre crianças de diferentes idades e favorece a circulação das crianças pela instituição.
4. **Corredores, espaços externos, refeitórios e espaços de uso comum** devem acolher as demandas e especificidades do trabalho realizado com todas as crianças da creche a fim

de possibilitar a circulação de todas elas por todo o espaço da instituição. As diferentes competências das crianças não são uma justificativa para impedir o seu acesso a esses espaços. Assim, os espaços devem acolher as demandas dos bebês que engatinham, assim como demandas específicas das crianças com deficiência.

5. Os **espaços de estudo e descanso para a equipe** que trabalha na instituição devem ser mobiliados com cadeiras, sofás e mesas que garantam conforto, bem-estar e condições de trabalho ergonômicas para a equipe. Além disso, devem ser disponibilizados os equipamentos tecnológicos necessários (projetores, computadores, impressoras, fotocopadora) para que as professoras e demais funcionários realizem encontros formativos, reuniões, planejamentos e avaliações. O acesso à internet também se configura como um elemento imprescindível.
6. Não há necessidade de laboratórios de informática, visto que os **equipamentos tecnológicos** (retroprojetores, projetores, mesas de luz, canetas microscópicas) utilizados por crianças de 0-3 anos podem ser inseridos em contextos de investigação, interação e brincadeira no espaço das salas de referência e espaços de uso comum. Eles devem estar em relação com outras materialidades disponibilizadas a fim de possibilitar novos contextos de interação e brincadeiras.
7. Não se evidencia como necessária a construção de quadras poliesportivas, mas é imprescindível a garantia de um **espaço externo rico em possibilidades de exploração do movimento** e que favoreça a relação e interação com os **elementos da natureza**, assim como promova outras práticas de investigação a partir de um trabalho intencional de exploração dos elementos disponibilizados. Este espaço atende às demandas do trabalho pedagógico com a creche, assim como o potencializa.
8. Deve ser garantida a existência de uma **biblioteca** com prateleiras na altura dos bebês e ambientes acolhedores. Este espaço comunica sobre o valor da leitura literária com bebês e da experiência narrativa. Neste mesmo espaço, podem ser organizados os livros de estudo e consulta para a equipe pedagógica. Além disso, a defesa deste espaço está articulada à necessidade de que os livros estejam diariamente à disposição dos bebês nos diferentes espaços da instituição e, em especial, na sala de referência.
9. Os **banheiros** devem contar com estrutura adequada para a troca de fraldas e higiene das crianças, garantindo a elas a possibilidade de participar destes momentos e assegurando condições de trabalho adequadas para as professoras. Isso inclui espelhos, escadas para acesso aos trocadores, banheiras, espaços para ducha, pias e vasos na altura das crianças.

10. Os **mobiliários das salas de referência** devem possibilitar o rearranjo na sala para acolher às demandas específicas dos grupos de crianças e as reorganizações que ocorrem no decorrer da jornada. O **tamanho da sala** também deve favorecer dinâmicas de organização da jornada que acolham tempos de descanso distintos e os distintos rituais de sono das crianças.

Materialidades

1. O **cenário material da instituição** deve ser diversificado a fim de ampliar o panorama sensorial ao qual as crianças têm acesso e ofertar mais possibilidades para o brincar. Portanto, é preciso romper com a supremacia do plástico. A premissa da higiene que sustentou a profusão de materiais plásticos se embasa em uma concepção de bebê fundamentada na ideia da falta. Do mesmo modo, a ideia de durabilidade desconsidera as transformações que o plástico sofre no decorrer do tempo: a depender da qualidade do brinquedo muitos quebram com facilidade e produzem pontas que oferecem risco às crianças, ele se torna áspero e de difícil limpeza e exala um odor forte quando guardado. Assim, as crianças, desde bebês, devem ter acesso a matérias distintas que podem enriquecer às situações de brincadeira e interações, como madeira, borracha, acrílico, vidro, silicone, palha, fibras têxteis, couros, metais, dentre outros. As características de sazonalidade e mutabilidade, assim como a unicidade dos elementos naturais e as transformações que ocorrem no decorrer do tempo podem favorecer outras brincadeiras e investigações das crianças. Neste sentido, deve ser dada especial atenção aos materiais orgânicos e aos elementos naturais.
2. A seleção dos materiais deve **priorizar produtos locais** que comuniquem sobre práticas e rituais da cultura, assim como que utilizem matérias-primas vinculadas ao território. Os produtos locais também trazem marcas culturais diferentes das dos brinquedos e objetos produzidos em larga escala. Deste modo, quais são os elementos naturais característicos da região e de que forma as crianças podem ter acesso a eles no espaço da instituição? Quais são os objetos e brinquedos característicos do território?
3. Os **brinquedos de jogo simbólico** devem permitir que as crianças acessem conteúdos simbólicos que convoquem repertórios conhecidos e que possibilitem a sua ampliação. Eles também não podem reproduzir estereótipos de gênero e devem promover a igualdade étnicorracial. Neste sentido, as crianças têm acesso a bonecas brancas e negras? Essas bonecas são diferentes entre si e refletem a diversidade de tons de pele, olho, cabelos...? As miniaturas de animais fazem referência à fauna brasileira? Os

brinquedos de casinha são de cores diversificadas? Da mesma forma, quais outros repertórios podem ser apresentados às crianças com brinquedos para o faz de conta: bruxas, lobos, sacis, astronautas, piratas, monstros...?

4. Os **materiais não-estruturados (naturais e industriais)** devem compor o acervo das instituições e se constituem em materiais polivalentes que podem ser transformados pelas professoras e pelas crianças. Quando *combinados e agrupados*, as suas possibilidades de exploração se expandem, visto que oferecem elementos materiais ricos e inserem-se nas brincadeiras das crianças sem uma estrutura narrativa pré-determinada. Deste modo, participam das coreografias do brincar aderindo ao conteúdo simbólico acionado pelas crianças. Eles promovem uma educação sustentável e vinculada ao território, na medida em que ampliam o ciclo dos objetos e são fruto dos processos de produção característicos da região.
5. Os **brinquedos produzidos industrialmente para bebês** (brinquedos interativos com pilha ou bateria, chocalhos, mordedores e miniaturas emborrachadas) não são um requisito para um acervo material de qualidade. As brincadeiras e explorações que eles possibilitam podem ser garantidas com materiais não estruturados, brinquedos de jogo simbólico e um panorama sensorial rico. As práticas culturais e materiais dos bebês extrapolam os limites destas materialidades.
6. Os **materiais de convite ao movimento** devem ser ofertados para a exploração no espaço externo (bolas, bambolês, cordas, elásticos, triciclos). Da mesma forma, nas salas de referência, as crianças devem se deparar com um contexto que favoreça a sua movimentação e que tenha desafios para o movimento, garantindo e promovendo o perambular das crianças. Cantos de intimidade, plataformas, declives, rampas e túneis de madeira são algumas das possibilidades.
7. Mobiliários e elementos que restrinjam a movimentação das crianças, desde bebês, não devem compor o acervo da instituição: andadores, bebês-conforto, apoios para sentar e cadeiras altas são materiais que não favorecem as práticas da cultura dos bebês e visam o controle das suas ações e movimentos.
8. Um amplo **acervo de livros de literatura** ilustrados, com ilustrações e brinquedo, deve compor o acervo de materiais da instituição. Fantoches, dedoches, palitoches, cenários de histórias, assim como materiais não-estruturados, podem enriquecer a prática de contação de histórias. Materiais produzidos para práticas de letramento, como alfabetos móveis, jogos da memória e dominós com letras, não são adequados para o trabalho

com as crianças de 0-3 anos visto que representam uma interpretação enviesada do que significa o trabalho com a leitura e a linguagem escrita na creche.

9. **Jogos de construção** diversificados em termos de encaixe e, principalmente, de matéria-prima podem compor o acervo da instituição. Na seleção destes jogos, portanto, deve-se considerar, a matéria-prima e a qualidade do encaixe. Além disso, eles podem ser combinados com miniaturas de animais, materiais não-estruturados, bonecos e bonecas a fim de potencializar um leque maior de interações. Deve se ter em conta, também, que um acervo amplo de materiais não-estruturados, em grande quantidade e com possibilidades de combinação diversa, pode igualmente provocar ricos contextos de construção a partir de uma curadoria das professoras. **Contextos de construção com materiais não-estruturados** bem selecionados podem provocar desafios de equilíbrio, simetria e composição mais diversificados que os possibilitados pelos jogos de encaixe.
10. **Materiais de manipulação** (baldes, pás, rastelos, formas) devem ser disponibilizados no espaço externo e ser de fácil alcance para as crianças. Esses materiais podem compor contextos de brincadeira com a areia, terra, água e outros materiais não-contáveis (sementes, grãos, ervas) disponibilizados para a exploração das crianças em contextos nos espaços internos e externos. A sua seleção também deve considerar a diversidade da matéria-prima.
11. Os **materiais grafo-plásticos e de modelagem** devem ser considerados na composição do acervo material: diversidade de papeis (tamanho, cor, forma, densidade, tipologia), assim como de riscantes (canetinhas, lápis, carvão), tintas (naturais, guache) e a argila.

A escola que faz o espaço

Um acervo material de qualidade não sustenta por si só a realização de uma prática de qualidade. Ele a condiciona e a possibilita, contudo compete às professoras, coordenadoras e gestoras das instituições de educação infantil a organização de um trabalho pedagógico que garanta flexibilidade da rotina e do planejamento, acolhida dos ritmos das crianças, diversidade de agrupamentos (pequenos grupos, médios grupos e grande grupo), relações respeitadas e profissionais entre adultos e crianças e a organização e curadoria dos materiais. Nesse sentido, no que concerne às materialidades, orienta-se que:

1. As materialidades devem ser disponibilizadas na altura das crianças a fim de favorecer as práticas infantis. Antes disso, elas devem passar por um processo de curadoria quanto a quais e quantos itens oferecer. A forma como elas serão apresentadas também deve ser planejada pelas professoras: sobre a mesa, enfileiradas em uma prateleira, dispostas sobre um tapete, dentro outras possibilidades.
2. A curadoria das materialidades deve considerar as diferentes possibilidades que elas favorecem individualmente e de forma combinada. Por exemplo, tampas de tamanhos e materiais diversos podem ser um convite para descobrir possibilidades de encaixe, assim como potes, caixas e vasilhas com outros itens que possam ser colocados dentro deles; bases horizontais (placas de MDF, caixas de papelão, peças de acrílico) e objetos verticalizados (carreteis e latas) podem, por sua vez, sugerir um contexto de construção.
3. A organização do espaço em micro-ambientes, como já apontado em outras pesquisas, aponta para a intencionalidade pedagógica da ação docente no processo de seleção das materialidades que irão compor cada espaço, tendo em vista as provocações que as professoras desejam realizar e o suporte para a cultura de pares. Esta organização das salas de referência também garante que as crianças possam fazer escolhas, exercendo sua autonomia, e possam mover-se em liberdade.
4. A continuidade das brincadeiras das crianças, desde bebês, assim como a ampliação dos repertórios devem ser dois princípios que balizam o processo de escolha dos materiais. Assim, os materiais devem permanecer nas salas de referência durante períodos estendidos e a decisão sobre quando fazer mudanças nos materiais ofertados deve ser sustentada pela observação das brincadeiras das crianças. Quais materiais podem ser inseridos para provocar a continuidade das brincadeiras realizadas pelas crianças? Quais materiais não são escolhidos por elas para compor os eventos do brincar e podem ser substituídos por outros ou apresentados de outras maneiras?
5. A prática educativa com bebês deve acolher o movimento de perambular e criar condições que o provoquem. Assim, a sala de referência deve ter área livre para que os bebês possam se mover; interferências no espaço – plataformas, túneis, recantos – que complexifiquem, convoquem o movimento e acolham as diferentes competências de cada bebê (girar, sentar-se, engatinhar, arrastar-se e caminhar); assim como materiais pré-selecionados pelas professoras com os quais os bebês possam se deparar ao mover-se.
6. Práticas educativas que priorizam o uso de materiais não-estruturados e diversificados (como o cesto dos tesouros e o brincar heurístico) possibilitam o acesso dos bebês a um

cenário material e simbólico plural. Contudo, a diversidade não pode se restringir a essas práticas, é necessário adensar a reflexão sobre as múltiplas maneiras de realizá-las e criar novos contextos segundo a demanda local de cada instituição e a especificidade do público atendido.

IV. Dos caminhos e rastros que a pesquisa produz

Ao longo do percurso, os dados também sugeriram a investigação de outras dimensões correlatas, as quais não fragilizam o presente trabalho, mas anunciam outras possibilidades de pesquisa e questões que podem ser mais bem aprofundadas. A primeira dela diz respeito aos recortes interseccionais que podem ser realizados. A análise do acervo material, da circulação dos bebês pelo espaço do CMEI e dos materiais que lhes eram oferecidos tornou visível o impacto da concepção de bebê nas práticas educativas vivenciadas. Do mesmo modo, a história de constituição deste acervo aponta para os seus desafios de manutenção e atualização. Nesse sentido, permanecem questões que podem ser mais bem aprofundadas em outras pesquisas que busquem compreender os efeitos das condições de desigualdade de gênero, social, geracional e racial.

Com base neste referencial de materialidade e espaço também é possível realizar pesquisas comparadas que aprofundem a reflexão sobre dimensões globais e locais, produzindo um segundo caminho profícuo para futuras investigações. A partir dessa perspectiva, como se constitui o acervo material de instituições que atendem às populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo? Do mesmo modo, como se constitui o acervo material de instituições de educação infantil de outros países e como a imagem universal e global de infância produz o apagamento da diferença e invisibiliza práticas locais?

Além disso, como terceira possibilidade, os estudos sobre a biografia dos objetos também apontam para um caminho profícuo para a compreensão da cultura material escolar e podem produzir diálogos potentes com a educação infantil e a história da infância. Em quarto lugar, destacamos o potencial de estudos sobre o bem-estar a fim de dar destaque à dimensão subjetiva do espaço e consolidar uma imagem da creche como um ambiente de vida (em contraposição a uma leitura estritamente técnica).

Por fim, pesquisas-ação, que buscassem compreender os impactos de diferentes organizações de uso do tempo e dos espaços nas brincadeiras dos bebês podem ajudar a fortalecer a imagem do brincar como uma prática situada e que se dá com base em emaranhados

material-semióticos e na contínua possibilidade de se tornar algo diferente, abraçando uma ontologia relacional.

V. Epílogo

Espero que a leitura deste trabalho tenha provocado reflexões sobre a dimensão material da experiência humana e aproximado cada um de vocês, leitores e leitoras, das narrativas e práticas culturais dos bebês. O complexo, dinâmico e contínuo processo de construção do espaço da creche se tornou visível para mim por meio do mergulho no acervo material e no encontro com os bebês. Para vocês, ele se torna visível também por meio do encontro com esse texto.

Para mim, esse processo de escrita foi repleto de idas e vindas. Nenhum texto ou leitura se constrói de forma linear, assim com os projetos educativos e os percursos de aprendizagem e descoberta do mundo. Os contínuos encontros e inesperados atravessamentos também nos constituem enquanto pesquisadoras, escritoras, leitores e leitoras. Nesse sentido, desejo que as trajetórias de cada um de vocês também tenham sido múltiplas.

Obrigada por chegarem até aqui e tentarem encerrar esse texto comigo. Capturamos rastros e deixamos outros para serem apanhados por outros sujeitos e coisas.

REFERÊNCIAS

A

- ABEBE, T.; BESSELL, S. **Advancing ethical research with children: Critical reflections on ethical guidelines.** *Children's Geographies*, [s.l.], v. 12, n° 1, p. 126–133, 2014. ISBN: 0-7803-8525-X/04, ISSN: 14733285, DOI: 10.1080/14733285.2013.856077.
- ABEBE, T.; OFOSU-KUSI, Y. **Beyond pluralizing African childhoods: Introduction.** *Childhood*, [s.l.], v. 23, n° 3, p. 303–316, 2016. ISSN: 0907-5682, DOI: 10.1177/0907568216649673.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** - Florianópolis, SC, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84752>>. Acesso em: 13/jul./18.
- ALANEN, L. **Rethinking Childhood.** *Acta Sociologica*, [s.l.], v. 31, n° 1, p. 53–67, 1988.
- _____. **Gender and Generation: Feminism and the “Child Question”.** In: QVORTRUP, J. et al. (Orgs.). *Childhood matters: social theory, practice and politics.* Aldershot: Avebury Press, 1994. p. 24–42.
- _____. **Teoria do bem-estar das crianças.** *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 40, n° 141, p. 751–775, 2010. ISSN: 0100-1574, DOI: 10.1590/S0100-15742010000300005.
- _____. **Editorial: Critical Childhood Studies?** *Childhood*, [s.l.], v. 18, n° 2, p. 147–150, 2011a. ISBN: 0907568211, ISSN: 09075682, DOI: 10.1177/0907568211404511.
- _____. **Generational Order.** In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. (Orgs.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* Londres: Macmillan, 2011b.
- _____. **Moving towards a relational sociology of childhood.** *Kindheiten. Gesellschaften*, [s.l.], n° April, p. 21–44, 2019. DOI: 10.2307/j.ctvd7w8xd.4.
- ALDERSON, P. **Young Childrens Rights: Exploring Beliefs, Principles and Practice.** Second ed. London/ Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2008.
- ÄNGGÅRD, E. **How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies.** *Children's Geographies*, [s.l.], v. 14, n° 1, p. 77–90, 2016. ISSN: 14733277, DOI: 10.1080/14733285.2015.1004523.
- ANTONACCI, F. **Giocattoli elettronici: un paradossale materiale destrutturato nella poetica dei Modified Toys Orchestra.** In: GUERRA, M. (Org.). *Materie intelligenti: Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini.* Milão: Edizioni Junior, 2017.
- ARENHART, D. **Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade.** *Zero-a-Seis*, [s.l.], v. 17, n° 32, p. 193–209, 2015.
- ARENHART, D.; GUIMARÃES, D.; SANTOS, N. O. **Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos.** *Educação & Realidade*, [s.l.], v. 43, n° 4, p. 1677–1691, 2018. ISSN: 2175-6236, DOI: 10.1590/2175-623676576.
- ARENHART, D.; SILVA, M. R. **Entre a favela e o castelo: infância, desigualdades sociais e escolares.** *Cadernos CERU*, [s.l.], v. 25, n° 1, p. 59–82, 2014.

B

- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força : rotinas na educação infantil.** [s.l.]: Artmed, 2006. 236 p. ISBN: 8536307153.
- _____. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância.** *Leitura: teoria e prática*, [s.l.], v. 31, n° 61, p. 213–222, 2013.
- BENJAMIN, W. **El pupitre.** *Infancia en Berlin hacia 1900.* Madrid: Alfaguara, 1987. p. 95–98.
- _____. **Sobre o Conceito de História (1940).** *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. I.* 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 222–232.

BENNETT, J. **Vibrant Matter: a political ecology of things**. Duke: Duke University Press, 2010. ISBN: 9780822346197, ISSN: 15410986, DOI: 10.1017/S1537592710003476.

BOLLIG, S.; MILLEI, Z. **Spaces of early childhood: Spatial approaches in research on early childhood education and care**. *Journal of Pedagogy*, [s.l.], v. 9, n° 1, p. 5–20, 2018. ISSN: 1338-2144, DOI: 10.2478/jped-2018-0001.

BØRVE, H. E.; BØRVE, E. **Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten**. *Early Child Development and Care*, [s.l.], v. 187, n° 5–6, p. 1069–1081, 2017. ISBN: 0300-4430-1476-8275, ISSN: 0300-4430, DOI: 10.1080/03004430.2016.1223072.

BRETON, D. LE. **Chemins de traverse : éloge de la marche**. *Quaderni*, [s.l.], v. 44, n° 1, p. 5–16, 2001. ISSN: 0987-1381, DOI: 10.3406/quad.2001.1478.

BROUGÈRE, G. **Jouets et Compagnie**. France: Éditions Stock, 2003.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 8 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Le bien-être des enfants**. [s.l.], 2010b.

_____. **Toys: between rhetoric of education and rhetoric of fun**. In: MAGALHÃES, L.; GOLDSTEIN, J. (Orgs.). *Toys and Communication*. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 33–46.

BROUGÈRE, G.; DAUPHRAGNE, A. **Les biens de l'enfant: du monde marchand à l'espace familial**. Paris: Nouveau Monde Éditions, 2017.

BRUDER, M. beth. **Early childhood intervention: a promise to children and families for their future**. *Exceptional Children*, [s.l.], v. 76, n° 3, p. 339–355, 2010.

BRUNSEK, A. et al. **The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis**. *PLoS ONE*, [s.l.], p. 1–29, 2017. ISBN: 1111111111, ISSN: 19326203, DOI: 10.1371/journal.pone.0178512.

BURKE, C. **Designing for “touch”, “reach” and “movement” in postwar (1946–1972) English primary and infant school environments**. *Senses and Society*, [s.l.], v. 14, n° 2, p. 207–220, 2019. ISSN: 17458935, DOI: 10.1080/17458927.2019.1619315.

BURMAN, E. **Local, global or globalized: child development and international child rights legislation**. *Childhood*, [s.l.], v. 3, p. 45–66, 1996. ISBN: 0893-3200, ISSN: 1059-6011.

_____. **FORUM : QUALITATIVE S O C I A L R E S E A R C H Engendering Development : Some Methodological Perspectives on Child Labour 1 1 . Interpretative Resources**. [s.l.], v. 7, n° 1, 2006.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. **Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na Anped**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [s.l.], v. 96, n° 242, p. 96–111, 2015. ISSN: 2176-6681, DOI: 10.1590/S2176-6681/335812912.

C

CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. **Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogia**. Barcelona: Graó, 2005.

CARBONELL, J. **Pedagogias do Século XXI: bases para a inovação educativa**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016. 263 p.

CARERI, F. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: G. Gili, 2013.

CASTREE, N. **Place: Connections and Boundaries in an Interdependent World**. In: CLIFFORD, N. J. et al. (Orgs.). *Key concepts in geography*. Londres: SAGE Publications, 2003.

CECCIM, R. B.; PALOMBINI, A. de L. **Imagens da infância, devir-criança e uma formulação à educação do cuidado**. *Psicologia & Sociedade*, [s.l.], v. 21, n° 3, p. 301–312, 2009. ISSN: 0102-7182, DOI: 10.1590/S0102-71822009000300003.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, Espaços, Relações: Como Projetar ambientes para a Educação Infantil**. Penso ed. [s.l.]: [s.n.], 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTERIS, J.; SMARDON, D.; NELSON, E. **Innovative learning environments and new materialism: A conjunctural analysis of pedagogic spaces.** *Educational Philosophy and Theory*, [s.l.], v. 49, nº 8, p. 808–821, 2017. ISBN: 0013-1857, ISSN: 14695812, DOI: 10.1080/00131857.2017.1298035.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: Difusão editora, 1988. 244 p.

CHRISTENSEN, P. H. **Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation.** *Children and Society*, [s.l.], v. 18, nº 2, p. 165–176, 2004. ISBN: 1099-0860, ISSN: 09510605, DOI: 10.1002/chi.823.

CLARK-KAZAK, C. R. **Towards a working definition and application of social age in international development studies.** *Journal of Development Studies*, [s.l.], v. 45, nº 8, p. 1307–1324, 2009. ISSN: 00220388, DOI: 10.1080/00220380902862952.

_____. **Introduction: Theorizing Age and Generation in Migration Contexts: Towards Social Age Mainstreaming?** *Canadian Ethnic Studies*, [s.l.], v. 44, nº 3, p. 1–10, 2012. ISSN: 00083496, DOI: 10.1353/ces.2013.0009.

CLARK, A. **Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process.** *Working Paper 45*. [s.l.]: [s.n.], 2007. ISBN: 9789061950998.

_____. **Transforming children's spaces : children's and adults' participation in designing learning environments.** [s.l.]: Routledge, 2010. 221 p. ISBN: 0415458609.

_____. **Listening To Young Children: The Mosaic Approach.** 2 ed. [s.l.]: [s.n.], 2011.

CLARK, A.; MOSS, P. **Spaces to play : more listening to young children using the mosaic approach.** [s.l.]: National Children's Bureau, 2005. 119 p. ISBN: 1904787436.

CLIFFORD, N. J. et al. **Key concepts in geography.** Londres: SAGE Publications, 2003. 342 p. ISBN: 0761973893.

COBOGÓ. **Cobogó.** *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cobogó>>. Acesso em: 04/maio/20.

CONNOLLY, P. **Race, gender and critical reflexivity in research with young children.** In: CHRISTENSEN, P. H.; JAMES, A. (Orgs.). *Research with Children: Perspectives and Practices: Third Edition*. 3 ed. New York: Routledge, 2017. p. 104–120. ISBN: 9781317327776, DOI: 10.4324/9781315657349.

CORSARO, W. A. **Peer Culture.** In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (Orgs.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London/ New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 301–315.

_____. **O estudo sociológico da infância.** *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13–72.

CORSARO, W. A. **Interpretive Reproduction in Children's Play.** *American Journal of Play*, [s.l.], v. 4, nº 4, p. 488–504, 2012.

COUTINHO, Â. S. **O corpo dos bebês como lugar do verbo.** In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo-Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. p.240-258.

_____. **Ação Social e Participação no Contexto da Creche.** *Revista Educativa - Revista de Educação*, [s.l.], v. 16, nº 2, p. 217–228, 2013a.

_____. **As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica.** In: *36ª Reunião Nacional da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação*. Goiânia: Anped, 2013b.

_____. **As narrativas visuais e a formação para a docência com os bebês e crianças bem pequenas.** *RELAdeI*, [s.l.], v. 5, nº 4, p. 70–77, 2016a.

_____. **Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas.** *Educativa*, [s.l.], v. 19, nº 1, p. 762–773, 2016b.

_____. **Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência.** *Em Aberto*, [s.l.], v. 30, nº 100, p. 105–114, 2017.

COUTINHO, Â. S.; MORO, C.; VIEIRA, D. M. **A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil.** *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 49, nº 174, p. 52–74, 2019.

COUTINHO, Â. S.; SILVEIRA, A. D. **A entrada antecipada de crianças com menos de 6 anos no ensino fundamental: Implicações para a constituição da infância.** *Da investigação às Práticas*, [s.l.], v. 6, p. 87–109, 2015.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** *Revista Estudos Feministas*, [s.l.], v. 10, nº 1, p. 171–188, 2002. ISBN: 0104-026X, ISSN: 0104-026X, DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011.

D

DAHLBERG, G.; MOSS, P. **Ethics and politics in early childhood education.** London/ New York: Routledge/ Falmer, 2005. ISBN: 0203463528, DOI: 10.4324/9780203463529.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives.** Londres: Falmer Press, 1999. ISBN: 0203980581.

DANIELS, S. et al. **To Dispel a Great Malady: Robinson in Ruins, the Future of Landscape and the Moving Image: Art & Environment.** *Tate Papers*, [s.l.], v. Spring, nº 17, 2012.

DEGOTARDI. **Two Steps Back: Exploring Identity and Presence While Observing Infants in the Nursery.** In: JOHANSSON, E.; WHITE, J. E. (Orgs.). *Educational Research with Our Youngest: Voices of Infants and Toddlers.* London/ New York: Springer, 2015. p. 15–38.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997. ISBN: 8573260696.

DELYSER, D. **The SAGE handbook of qualitative geography.** [s.l.]: SAGE, 2010. 431 p. ISBN: 9781412919913.

DOCTOROFF, S. **Adapting the physical environment to meet the needs of all young children for play.** *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 29, nº 2, p. 105–109, 2001. ISBN: 1082-3301, ISSN: 15731707, DOI: 10.1023/A:1012524929004.

DOWDELL, K.; GRAY, T.; MALINE, K. **Nature and its influence on children's outdoor play.** *Australian Journal of Outdoor Education*, [s.l.], v. 15, nº 2, p. 24–35, 2011.

DUSSEL, I. **La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico.** *Educar em Revista*, [s.l.], v. 35, nº 76, p. 13–29, 2019. ISSN: 0104-4060, DOI: 10.1590/0104-4060.67776.

E

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância.** Porto Alegre: Penso, 2016. 295 p.

ELLIS, Y. G.; CLIFF, D. P.; OKELY, A. D. **Childcare Educators' Perceptions of and Solutions to Reducing Sitting Time in Young Children: A Qualitative Study.** *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 46, nº 4, p. 377–385, 2018. ISBN: 1064301708675, ISSN: 1082-3301, DOI: 10.1007/s10643-017-0867-5.

ELWICK, S.; BRADLEY, B.; SUMSION, J. **Infants as Others: Uncertainties, difficulties and (im)possibilities in researching infants' lives.** *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [s.l.], v. 27, nº 2, p. 196–213, 2014. ISSN: 09518398, DOI: 10.1080/09518398.2012.737043.

ESCOLANO, A. **Arquitetura como programa: Espaço-escola e currículo.** In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. (Orgs.). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.* 2. ed. [s.l.]: DP&A, 2001. p. 19–57. ISBN: 85-7490-105-9.

EVALDSON, A.-C. **Play and Games.** In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.-S. (Orgs.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies.* [s.l.]: Palgrave Macmillan, 2008. p. 316–331.

EVANS, J.; DAVIES, B.; RICH, E. **The body made flesh: Embodied learning and the corporeal device.** *British Journal of Sociology of Education*, [s.l.], v. 30, nº 4, p. 391–406, 2009. ISSN: 01425692, DOI: 10.1080/01425690902954588.

F

FARRELL, A. **Ethical research with Children**. New York: Open University press, 2005. ISBN: 0335216501, ISSN: 00028177, DOI: 10.14219/jada.archive.2007.0091.

FEES, B. S. et al. **Toddler Activity Intensity During Indoor Free-Play: Stand and Watch**. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, [s.l.], v. 47, nº 2, p. 170–175, 2015. ISBN: 1499-4046, ISSN: 14994046, DOI: 10.1016/j.jneb.2014.08.015.

FEES, B. S.; HOOVER, L.; ZHENG, F. **Chinese Kindergarten Teachers' Perceived Changes in Their Teaching Philosophies and Practices: A Case Study in a University-Affiliated Program**. *International Journal of Early Childhood*, [s.l.], v. 46, nº 2, p. 231–252, 2014. ISBN: 00207187, ISSN: 0020-7187, DOI: 10.1007/s13158-014-0109-6.

FERNANDES, N. **Ética Na Pesquisa Com Crianças: Ausências E Desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], v. 21, nº 66, p. 759–779, 2016. ISSN: 1809-449X, DOI: 10.1590/S1413-24782016216639.

FRANCO, J. R. A. **“virada espacial” e a semiótica : uma proposta alternativa ao pensamento binário**. *Líbero*, [s.l.], v. 18, nº 36, p. 65–76, 2015.

G

GALLACHER, L.-A. **‘The terrible twos’: Gaining control in the nursery?** *Children's Geographies*, [s.l.], v. 3, nº 2, p. 243–264, 2005. ISSN: 1473-3285, DOI: 10.1080/14733280500161677.

GALLACHER, L. A.; GALLAGHER, M. **Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through “participatory methods”**. *Childhood*, [s.l.], v. 15, nº 4, p. 499–516, 2008. ISSN: 09075682, DOI: 10.1177/0907568208091672.

GATTI, B. **A construção metodológica da pesquisa em educação**. *RBP AE*, [s.l.], v. 28, nº 1, p. 13–34, 2012.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Curso de vida**. In: GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. (Orgs.). *Conceitos essenciais da Sociologia*. 1 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2016. p. 190–194.

GLOECKLER, L.; CASSELL, J. **Teacher Practices with Toddlers During Social Problem Solving Opportunities**. *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 40, nº 4, p. 251–257, 2012. ISBN: 10823301, ISSN: 1082-3301, DOI: 10.1007/s10643-011-0495-4.

GOBBATO, C. **“Os bebês estão por todos os espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil**. - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONÇALVES, F. **A educação de bês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente**. 202 p. - Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

GOTTLIEB, A. **Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e seus cuidadores)**. *Psicologia USP*, [s.l.], v. 20, nº 3, p. 313–336, 2009.

GREGORY, D. et al. **The Dictionary of Human Geography**. *The dictionary of human geography*. 5 ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. ISBN: 0631107215, ISSN: 00167398, DOI: 10.2307/633383.

GUERRA, M. **Materie intelligenti: il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiale negli apprendimenti di bambine e bambini**. Milão: Edizioni Junior, 2017.

GUERRA, M.; ZUCCOLI, F. **Unconventional Materials from the Infant Toddler Center through school**. In: *ICERI*. Sevilha, Espanha: [s.n.], 2014. ISBN: 9788461724840.

GUIMARÃES, D. et al. **Na creche, cuidados corporais, afetividade e dialogia**. *Educação em Revista*, [s.l.], v. 34, nº 0, 2018. ISSN: 1982-6621, DOI: 10.1590/0102-4698186909.

GUSMÃO, N. M. M. **Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade**. In: GUSMÃO, N. M. M. De (Org.). *Infância e velhice: pesquisa de ideias*. Campinas, SP: Alínea, 2003. p. 15–32.

H

HAESBAERT, R. **Lugares que fazem Diferença: Encontros Com Doreen Massey.** *GEOgraphia*, [s.l.], v. 19, nº 40, p. 5, 2017. ISSN: 1517-7793, DOI: 10.22409/geographia2017.v19i40.a13795.

HALL, T. **Architecting the ‘third teacher’: Solid foundations for the participatory and principled design of schools and (built) learning environments.** *European Journal of Education*, [s.l.], v. 52, nº 3, p. 318–326, 2017. ISSN: 01418211, DOI: 10.1111/ejed.12224.

HANSON, K. et al. **‘Global/local’ research on children and childhood in a ‘global society’.** *Childhood*, [s.l.], v. 25, nº 3, p. 272–296, 2018. ISSN: 0907-5682, DOI: 10.1177/0907568218779480.

HARCOURT, D.; PERRY, B.; WALLER, T. **Researching young children’s perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children.** New York/ Oxon: Routledge, 2011. ISBN: 9780203830437, DOI: 10.4324/9780203830437.

HARKER, C. **Playing and affective time-spaces.** *Children’s Geographies*, [s.l.], v. 3, nº 1, p. 47–62, 2005. ISSN: 14733285, DOI: 10.1080/14733280500037182.

HARRISON, L. J.; SUMSION, J. **Lived spaces of infant-toddler education and care: Exploring diverse perspectives on theory, research and practice.** *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care: Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*. [s.l.]: [s.n.], 2014. 1–244 p. ISBN: 9789401788380, DOI: 10.1007/978-94-017-8838-0.

HOLLOWAY, S. L.; HOLT, L.; MILLS, S. **Questions of agency: Capacity, subjectivity, spatiality and temporality.** *Progress in Human Geography*, [s.l.], v. 43, nº 3, p. 458–477, 2019. ISSN: 03091325, DOI: 10.1177/0309132518757654.

HOLLOWAY, S. L.; VALENTINE, G. **Spatiality and the New Social Studies of Childhood.** *Sociology*, [s.l.], v. 34, nº 4, p. 763–783, 2007. ISSN: 0038-0385, DOI: 10.1177/s0038038500000468.

HOLT, L. **Exploring the emergence of the subject in power: Infant geographies.** *Environment and Planning D: Society and Space*, [s.l.], v. 31, nº 4, p. 645–663, 2013. ISSN: 02637758, DOI: 10.1068/d12711.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HORTON, J.; KRAFTL, P. **What else? Some more ways of thinking and doing “children’s geographies”.** *Children’s Geographies*, [s.l.], v. 4, nº 1, p. 69–95, 2006. ISSN: 14733285, DOI: 10.1080/14733280600577459.

HOYUELOS, A. **La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi.** In: CABANELLA, I. (Org.). *Territorios de la infancia: Diálogo entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó, 2005. p. 154–166.

I

INGOLD, T. **Culture on the ground: The world perceived through the feet.** *Journal of Material Culture*, [s.l.], v. 9, nº 3, p. 315–340, 2004. ISSN: 13591835, DOI: 10.1177/1359183504046896.

_____. **Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description.** Abingdon/ New York: Routledge, 2011. ISBN: 9780415576833.

_____. **Toward an Ecology of Materials.** *Annual Review of Anthropology*, [s.l.], v. 41, nº 1, p. 427–442, 2012a. ISSN: 0084-6570, DOI: 10.1146/annurev-anthro-081309-145920.

_____. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais.** *Horizontes Antropológicos*, [s.l.], v. 18, nº 37, p. 25–44, 2012b.

IVORY, J. J.; MCCOLLUM, J. A. **Effects of Social and Isolate Toys on Social Play in an Inclusive Setting.** *The Journal of Special Education*, [s.l.], v. 32, nº 4, p. 238–243, 1999. ISBN: 0022466999032, ISSN: 0022-4669, DOI: 10.1177/002246699903200404.

J

JAMES, A.; JAMES, A. **Key Concepts in Childhood Studies**. *Key Concepts in Childhood Studies*. [s.l.]: SAGE Publications, Inc., 2017. DOI: 10.4135/9781526435613.

JAMES, A.; PROUT, A. **A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems**. In: PROUT, A.; JAMES, A. (Orgs.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Hampshire: The Falmer Press, 1990. p. 7–33. ISSN: 0002-7189, 0002-7189, DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/jaarel/lfp008>.

_____. **Constructing and reconstructing childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Orgs.). Washington: Taylor & Francis e-Library, 2005. 227–246 p. ISBN: 0001-6497 (Print)r0001-6497, ISSN: 0001-6497.

JOBIM E SOUZA, S. **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância**. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 39–55.

JOHANSSON, E. **Toddler's Relationships: A Matter of Sharing Worlds**. In: LI, L.; QUIÑONES, G.; RIDGWAY, A. (Orgs.). *Studying Babies and Toddlers: Relationships in Cultural Contexts*. Singapore: Springer Singapore, 2017. p. 13–28.

JOHANSSON, E.; LØKKEN, G. **Sensory Pedagogy: Understanding and encountering children through the senses**. *Educational Philosophy and Theory*, [s.l.], v. 46, n° 8, p. 886–897, 2014. ISSN: 14695812, DOI: 10.1080/00131857.2013.783776.

JONES, O. **“True geography [] quickly forgotten, giving away to an adult-imagined universe”. Approaching the otherness of childhood**. *Children's Geographies*, [s.l.], v. 6, n° 2, p. 195–212, 2008. ISSN: 14733285, DOI: 10.1080/14733280801963193.

K

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educação e Pesquisa*, [s.l.], v. 27, n° 2, p. 229–245, 2001.

KNAPPETT, C.; MALAFOURIS, L. **Material Agency: Towards a Non-Anthropocentric Approach**. In: INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE (Org.). Cambridge: Springer, 2008. ISBN: 9788578110796, ISSN: 1098-6596, DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004.

KOCHER, L. et al. **Introduction to the special issue on Materiality in Early Childhood Studies**. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, [s.l.], v. 5, n° 4.2, p. 718–721, 2014. ISSN: 19207298, DOI: 10.18357/ijcyfs.kocherl.5422014.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, W. O.; OLSSON, L. M.; AITKEN, S. C. **“Throwntogetherness”: uma conversa itinerante sobre a política da infância, a educação e sobre o que um professor faz (Tradução)**. *Revista Eletrônica de Educação*, [s.l.], v. 9, n° 3, p. 411–427, 2015. DOI: 10.14244/198271991422.

KRAMER, S. **Autoria e Autorização: Questões Éticas na Pesquisa com Crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], n° 116, p. 41–59, 2002.

KULTTI, A. **Adding learning resources: a study of two toddlers' modes and trajectories of participation in early childhood education**. *International Journal of Early Years Education*, [s.l.], v. 23, n° 2, p. 209–221, 2015. ISSN: 0966-9760, DOI: 10.1080/09669760.2015.1018147.

KULTTI, A.; PRAMLING, N. **Bring Your Own Toy: Socialisation of Two-Year-Olds Through Tool-Mediated Activities in an Australian Early Childhood Education Context**. *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 43, n° 5, p. 367–376, 2015. ISBN: 1064301406625, ISSN: 1082-3301, DOI: 10.1007/s10643-014-0662-5.

L

LANGEVANG, T.; GOUGH, K. V. **Surviving through movement: The mobility of urban youth in Ghana.** *Social and Cultural Geography*, [s.l.], v. 10, n° 7, p. 741–756, 2009. ISSN: 14649365, DOI: 10.1080/14649360903205116.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], n° 19, p. 20–28, 2002. ISSN: 1413-2478, DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

_____. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro.** In: LARROSA, J. (Org.). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEFEBVRE, H. **The Production of Space.** Oxford/ Cambridge: Basil Blackwell, 1991. ISBN: 0631181776, ISSN: 00071447, DOI: 10.1136/bmj.1.3136.210-c.

LEGENDRE, A. **Interactions des jeunes enfants en groupes, les supports et contraintes de l'environnement spatial.** *Revue de Psychologie de l'éducation*, [s.l.], v. 2, p. 139–160, 1997.

_____. **Environmental features influencing toddlers' bioemotional reactions in day care centers.** *Environment and Behavior*, [s.l.], v. 35, n° 4, p. 523–549, 2003. DOI: 10.1177/0013916503251480.

LEGGETT, N.; FORD, M. **Group Time Experiences: Belonging, Being and Becoming Through Active Participation Within Early Childhood Communities.** *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 44, n° 3, p. 191–200, 2016. ISSN: 1082-3301, DOI: 10.1007/s10643-015-0702-9.

LITTLE, H.; SWELLER, N. **Affordances for Risk-Taking and Physical Activity in Australian Early Childhood Education Settings.** *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 43, n° 4, p. 337–345, 2015. ISBN: 1064301406670, ISSN: 1082-3301, DOI: 10.1007/s10643-014-0667-0.

LITTLE, H.; WYVER, S. **Outdoor play: does avoiding the risks reduce the benefits?** *Australian Journal of Early Childhood*, [s.l.], v. 33, n° 2, p. 33–40, 2008.

LØKKEN, G.; MOSER, T. **Space and materiality in early childhood pedagogy- introductory notes.** *Education Inquiry*, [s.l.], v. 3, n° 3, p. 303–315, 2012. ISSN: 2000-4508, DOI: 10.3402/.

LOMAX, H. **Seen and heard? Ethics and agency in participatory visual research with children, young people and families.** *Families, Relationships and Societies*, [s.l.], v. 4, n° 3, p. 493–502, 2015. ISBN: 1111111111.

LOPES, J. J. M. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias.** *Revista de Educação Pública*, [s.l.], v. 22, n° 49/1, p. 283–294, 2013.

LOPES, J. J. M.; FICHTNER, B. **O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades.** *Revista de Educação Pública*, [s.l.], v. 26, n° 63, p. 755–774, 2017. ISSN: 2238-2097, DOI: 10.29286/REP.V26I63.5564.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. De. **Geografia da infância: Territorialidades Infantis.** *Curriculos sem Fronteiras*, [s.l.], v. 6, n° 1, p. 103–127, 2006.

LUPTON, D. **Infant embodiment and interembodiment: A review of sociocultural perspectives.** *Childhood*, [s.l.], v. 20, n° 1, p. 37–50, 2012. ISSN: 09075682, DOI: 10.1177/0907568212447244.

M

MACLURE, M. **Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology.** *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [s.l.], v. 26, n° 6, p. 658–667, 2013. ISSN: 09518398, DOI: 10.1080/09518398.2013.788755.

MALAVASI, L. **Il valore della normalità, oggetti e materiali didattici che raccontano storie possibili e quotidiane.** *RELAdeI*, [s.l.], v. 4, n° 1, p. 125–133, 2015.

MANNHEIM, K. **El problema de las generaciones.** *Revista española de investigaciones sociológicas*, [s.l.], n° 62, p. 193–244, 1993.

MANSO, S.; FERREIRA, M.; VAZ, H. **Children's play events as improvisational choreographies.** *International Journal of Play*, [s.l.], v. 6, n° 2, p. 135–149, 2017. ISSN: 21594953, DOI: 10.1080/21594937.2017.1348314.

MANTAGUTE, E. I. I. **A organização dos espaços e mobiliários nas creches em Curitiba/PR – 1975 a 1986.** *Revista Linhas*, [s.l.], v. 14, nº 26, p. 11–41, 2013. ISSN: 1984-7238, DOI: 10.5965/198472381426201311.

_____. **“Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches”! História da Educação Infantil em Creches Públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003.** 316 p. - Universidade Federal do Paraná, 2017.

MARIE, K.; KAARBY, E.; TANDBERG, C. **The Belief in Outdoor Play and Learning.** *Journal of the European Teacher Education Network*, [s.l.], v. 12, p. 25–36, 2017.

MASSEY, D. **Space, place and gender.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994. ISBN: 0816626162.

_____. **Um Sentido Global do Lugar.** In: ARANTES, A. A. (Org.). *O espaço da diferença.* Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 176–185.

_____. **For Space.** Londres: SAGE Publications, 2005. ISBN: 9781412903622, ISSN: 0004-5608, DOI: 10.1111/j.1467-8306.2006.00489.x.

MEC/ SEB. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche.** Brasília: MEC/ SEB, 2012.

MEC. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** [s.l.]: [s.n.], 2009a. ISBN: 9788577830190.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** In: BÁSICA, S. da E. (Org.). Brasília: MEC/SEB, 2009b. ISBN: 9788577830206.

_____. **Contribuições para a Política nacional: A Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto.** Curitiba: Imprensa/ UFPR, 2015. ISBN: 9788578110796, ISSN: 1098-6596, DOI: 10.1017/CBO9781107415324.004.

MILLER, D. **Materiality.** Durham/ London: Duke University Press, 2005.

_____. **Consumo como cultura material.** *Horizontes Antropológicos*, [s.l.], v. 13, nº 28, p. 33–63, 2007.

_____. **Trecos, troços e coisas: Estudos Antropológicos sobre a Cultura Material.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.* 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONSUR, M. **Transitional Space and Preschool Children's Play & Learning Behavior in Childcare Environment.** In: *ARCC: The Visibility of Research.* [s.l.]: [s.n.], 2013.

MOREIRA, A. R. C. P. **Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção.** *Revista de Educação Pública*, [s.l.], v. 22, nº 49/1, p. 305–325, 2013. ISSN: 2238-2097, DOI: 10.29286/REP.V22I49/1.917.

MORRISSEY, T. W. **Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play?** *Early Childhood Research Quarterly*, [s.l.], v. 25, nº 1, p. 33–50, 2010. ISBN: 0885-2006, ISSN: 08852006, DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.08.005.

MORROW, V. **Conceituando o capital social em relação a crianças e jovens: É diferente para meninas?** *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 28, nº 101, p. 1351–1373, 2007a. ISSN: 0101-7330, DOI: 10.1590/S0101-73302007000400005.

_____. **Studying Children's everyday worlds: qualitative and creative methods.** In: ENGWALL, K.; SÖDERLIND, I. (Orgs.). *Children's Work in Everyday Life.* Stockholm, Sweden: Institute for Future Studies, 2007b. p. 1–24.

_____. **Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments.** *Children's Geographies*, [s.l.], v. 6, nº 1, p. 49–61, 2008. ISBN: 14733285, ISSN: 14733285, DOI: 10.1080/14733280701791918.

MOSER, T.; MARTINSEN, M. T. **The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development.** *European Early Childhood Education Research Journal*, [s.l.], v. 18, nº 4, p. 457–471, 2010. ISBN: 1350-293X, ISSN: 1350-293X, DOI: 10.1080/1350293X.2010.525931.

MOSS, P. **Bringing politics into the nursery: Early Childhood education as a democratic practice.** Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation, 2007. ISBN: 9789061950974.

MOSS, P.; PETRIE, P. **From Children's Services to Children's Spaces.** London/ New York: Routledge/ Falmer, 2002. ISBN: 0203995104.

N

NICHOLSON, S. **The Theory of Loose Parts: An Important Principle For Design Methodology.** *Studies in Design Education*. [s.l.], v. 4, n° 2, p. 5–14, 1972.

NSAMENANG, B. **Eurocentric Image of Childhood in the Context of the World 's Cultures Essay Review of Images of Childhood 1.** *Human Development*, [s.l.], v. 42, p. 159–168, 1999.

_____. **(Mis)Understanding ECD in Africa: The Force of Local and Global Motives.** In: GARCIA, M.; PENCE, A.; EVANS, J. L. (Orgs.). *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*. Washington: The World Bank, 2008. p. 135–150.

O

OLSSON, L. M. **Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guatarri in early childhood education.** New York: Routledge, 2009. ISBN: 0203881230.

ONE, S. TE. **Implementing children's rights in early education.** *Australasian Journal of Early Childhood*, [s.l.], v. 36, n° 4, p. 54–61, 2011.

ORRMALM, A. **Culture by babies: Imagining everyday material culture through babies' engagements with socks.** *Childhood*, [s.l.], v. 27, n° 1, p. 93–105, 2020. ISSN: 14617013, DOI: 10.1177/0907568219881676.

OVERTON, W. F. **Processes, relations and Relational-Developmental Systems.** In: LERNER, R. M.; OVERTON, W. F.; MOLENAAR, P. C. M. (Orgs.). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. 7 ed. New Jersey: Wiley, 2015. p. 9–62.

P

PACINI-KETCHABAW, V.; TAYLOR, A. **Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education.** *Unsettling the Colonial Places and Spaces of Early Childhood Education*. [s.l.]: [s.n.], 2015. 1–232 p. ISBN: 9781317675105, DOI: 10.4324/9781315771342.

PANDINI-SIMIANO, L. **Medidas De Um Outro Olhar... Sobre A Materialidade Do Espaço Da Creche E A Constituição De Um Lugar Dos Bebês.** *Education Policy Analysis Archives*, [s.l.], v. 22, n° 93, p. 1–11, 2014. ISSN: 10682341, DOI: 10.14507/epaa.v22n93.2014.

_____. **A organização dos espaços como elemento curricular na creche: formas silenciosas e educar e cuidar...** *Nuances: estudos sobre Educação*, [s.l.], n° 048, p. 43–57, 2016a.

_____. **Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche.** *Zero-a-Seis*, [s.l.], v. 18, n° 33, p. 22, 2016b. ISSN: 1980-4512, DOI: 10.5007/1980-4512.2016v18n33p22.

PEDEN, M. E. et al. **Relationship between children's physical activity, sedentary behavior, and childcare environments: A cross sectional study.** *Preventive Medicine Reports*, [s.l.], v. 6, p. 171–176, 2017. ISBN: 2211-3355, ISSN: 22113355, DOI: 10.1016/j.pmedr.2017.02.017.

PINK, S. **The Future of Visual Anthropology: Engaging the senses.** London/ New York: Routledge, 2008. ISBN: 9780415357647, DOI: 10.1111/j.1469-8676.2008.00027_23.x.

PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar.** São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIRES, F. F.; FALCÃO, C. R.; SILVA, A. L. Da. **O bolsa família é direito das crianças: participação social infantil no semiárido nordestino.** *Revista Teoria & Sociedade*, v. 22, p. 141–167, 2014.

POHLMANN, A. R.; RICHTER, S. **O poder ficcional das linguagens plásticas: afinidades entre os processos de criação na arte e na pedagogia.** In: *VIII ANPEDSUL*. [s.l.]: [s.n.], 2010.

PRESTON, B. **The functions of things: a philosophical perspective on material culture.** In: GRAVES-BROWN, P. (Org.). *Matter, Materiality and Modern Culture*. New York: Routledge, 2000. p. 22–46.

PROUT, A. **Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity.** In: PROUT, A. (Org.). *The body, childhood and society*. London: Palgrave Macmillan, 2000a.

_____. **Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity.** *The body, childhood and society*. [s.l.]: [s.n.], 2000b. p. 1–18.

_____. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância.** [s.l.], p. 1–26, 2004. ISSN: 0100-1574, DOI: 10.1590/S0100-15742010000300004.

_____. **The Future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children.** Abingdon/ New York: RoutledgeFalmer, 2005. ISBN: 0415256755(pbk.)r0415256747, ISSN: 0034-7701, DOI: 10.1590/S0034-77012004000200007.

PROUT, A.; JAMES, A. **Re-presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood.** *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. [s.l.]: [s.n.], 2005. p. 227–246.

Q

QVORTRUP, J. **A infância enquanto categoria estrutural.** *Educação e Pesquisa*, [s.l.], v. 36, nº 2, p. 631–644, 2010a. ISSN: 1517-9702, DOI: 10.1590/S1517-97022010000200014.

_____. **Infância e Política.** *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 40, nº 141, p. 777–792, 2010b. ISBN: 9783319208855, ISSN: 16113349, DOI: 10.1007/978-3-319-20886-2_44.

R

RAKOCZY, H.; TOMASELLO, M.; STRIANO, T. **On tools and toys: how children learn to act on and pretend with “virgin objects”.** *Developmental Science*, [s.l.], v. 8, nº 1, p. 57–73, 2005. ISBN: 1363-755X (Print); 1467-7687 (Electronic), ISSN: 1363-755X, DOI: 10.1111/j.1467-7687.2005.00393.x.

RASMUSSEN, K. **Places for children - Children’s placees.** *Childhood*, [s.l.], v. 11, nº 2, p. 155–173, 2004. ISSN: 09075682, DOI: 10.1177/0907568204043053.

RAUTIO, P. **Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life.** *Children’s Geographies*, [s.l.], v. 11, nº 4, p. 394–408, 2013. ISSN: 14733285, DOI: 10.1080/14733285.2013.812278.

READ, M. A. **Use of Color in Child Care Environments: Application of Color for Wayfinding and Space Definition in Alabama Child Care Environments.** *Early Childhood Education Journal*, [s.l.], v. 30, nº 4, p. 233–239, 2003.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112 p. ISBN: 9788595300408.

RICHTER, S. R. S. **O Sensível Sob o Admirar Filosófico.** *Educação & Realidade*, [s.l.], v. 30, nº 2, p. 187–202, 2005.

ROCHA, E. A. C. **A pedagogia e a educação infantil.** *Revista Brasileira de Educação*, [s.l.], nº 16, p. 27–34, 2001. ISSN: 1413-2478, DOI: 10.1590/S1413-24782001000100004.

ROSEMBERG, F. **Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio.** *Pro-Posições*, [s.l.], v. 7, nº 3, p. 17–23, 1996.

_____. **Criança pequena e Desigualdade Social no Brasil.** In: FREITAS, M. C. de. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; OLIVEIRA, Z. de M. R. DE. **Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil.** *Psicologia USP*, [s.l.], v. 20, nº 3, p. 437–

464, 2009. ISSN: 01036564, DOI: 10.1590/S0103-65642009000300008.

RUTANEN, N. **Space for toddlers in the guidelines and curricula for early childhood education and care in Finland.** *Childhood*, [s.l.], v. 18, n° 4, p. 526–539, 2011. ISBN: 0907568211, ISSN: 0907-5682, DOI: 10.1177/0907568211399366.

_____. **Socio-spatial practices in a Finnish daycare group for one- to three-year-olds.** *Early Years*, [s.l.], v. 32, n° 2, p. 201–214, 2012. ISSN: 0957-5146, DOI: 10.1080/09575146.2011.632364.

_____. **Lived Spaces in a Toddler Group: Application of Lefebvre's Spatial Triad.** In: HARRISON, L. J.; SUMSION, J. (Orgs.). *Lived-Spaces of Infant-Toddler Education and Care*. New York/London: Springer, 2014a. p. 17–28.

_____. **Lived Spaces in a Toddler Group: Application of Lefebvre's Spatial Triad.** *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014b. p. 17–28. DOI: 10.1007/978-94-017-8838-0_2.

S

SANCHO, V. A.; MEUNIER, I. de B. M.; CARREÑO, S. S. **Guía para proyectar y construir escuelas infantiles.** In: MINISTERIO DE EDUCACIÓN; FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS (Orgs.). [s.l.]: [s.n.], 2011.

SANDSETER, E. B. H.; SELAND, M. **Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions.** *Child Indicators Research*, [s.l.], v. 9, n° 4, p. 913–932, 2016. ISSN: 1874-897X, DOI: 10.1007/s12187-015-9349-8.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

_____. **Espaço e Método.** 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** *Crianças e Míudos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*, [s.l.], p. 1–22, 2003. ISBN: 9724136043.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 26, n° 91, p. 361–378, 2005a. ISSN: 0101-7330, DOI: 10.1590/S0101-73302005000200003.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** *Educação & Sociedade*, [s.l.], v. 26, p. 361–378, 2005b. DOI: 10.1590/S0101-73302005000200003.

_____. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências.** In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. De (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17–39. ISBN: 0907568210387, DOI: 10.1177/0907568207068561.

_____. **Metodologias Visuais em Ciências Sociais.** In: SARMENTO, M. J. (Org.). *Metodologias Visuais em Ciências Sociais*. Porto: Universidade do Minho, 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo.** *As crianças: contextos e identidades.*, [s.l.], p. 7–30, 1997. ISBN: 9729732310.

SCHMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles!”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil.** 217 p. - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SEB, M. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** *Brasília:Secretaria de Educação Básica*, [s.l.], p. 50, 2006.

SELAND, M.; SANDSETER, E. B. H.; BRATTERUD, Å. **One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care.** *Contemporary Issues in Early Childhood*, [s.l.], v. 16, n° 1, p. 70–83, 2015. ISSN: 1463-9491, DOI: 10.1177/1463949114567272.

SESIUK, P. **Oferta e acesso à creche pública em Curitiba: a construção da desigualdade social.** - Universidade Federal do Paraná, 2019.

SILVA, A. Z. Da. **A descentralização de recursos financeiros e a orga nização do trabalho pedagógico: o caso de Santo André.** - Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA JR., H.; BENTO, M. A. S. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São

Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT; Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. ISBN: 9788564702035.

SKLIAR, C. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. *Ponto de Vista*, [s.l.], n° 5, p. 37–49, 2003.

SLUNJSKI, E. **Multidisciplinary Approach to Designing Space of Early Childhood Education Institutions as a Condition for High-Quality Education Process**. *Croatian Journal of Education*, [s.l.], v. 17, n° 1, p. 253–264, 2015. ISSN: 1848-5197, DOI: 10.15516/cje.v17i0.1512.

SOINI, A. et al. **Directly Observed Physical Activity among 3-Year-Olds in Finnish Childcare**. *International Journal of Early Childhood*, [s.l.], v. 46, n° 2, p. 253–269, 2014. ISSN: 0020-7187, DOI: 10.1007/s13158-014-0111-z.

SPYROU, S. **Time to decenter childhood?** *Childhood*, [s.l.], v. 24, n° 4, p. 433–437, 2017. DOI: 10.1177/0907568217725936.

_____. **Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies**. *Studies in Childhood and Youth*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018. ISBN: 9781137479037, DOI: 10.1057/978-1-137-47904-4_1.

_____. **An Ontological Turn for Childhood Studies?** *Children and Society*, [s.l.], v. 33, n° 4, p. 316–323, 2019. ISSN: 10990860, DOI: 10.1111/chso.12292.

T

TAGUCHI, H. L. **New Materialisms and Play**. In: BROOKER, E.; BLAISE, M.; EDWARDS, S. (Orgs.). *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. [s.l.]: SAGE, 2014. p. 79–90.

TASSINARI, A. M. I.; ALMEIDA, J. N. De; RESENDÍZ, N. R. **Diversidade, Educação e Infância: Reflexões Antropológicas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 382 p.

TAYLOR, C. A.; IVINSON, G. **Material feminisms: New directions for education**. *Gender and Education*, [s.l.], v. 25, n° 6, p. 665–670, 2013. ISSN: 09540253, DOI: 10.1080/09540253.2013.834617.

THORNE, B. **Editorial: Theorizing age and other differences**. *Childhood*, [s.l.], v. 11, n° 4, p. 403–408, 2004. ISBN: 0907-5682, ISSN: 09075682, DOI: 10.1177/0907568204047103.

THRIFT, N. **Space: the Fundamental Stuff of Geography**. In: CLIFFORD, N. J. et al. (Orgs.). *Key Concepts in Geography*. Londres: SAGE Publications, 2003. p. 85–96.

TILLEY, C. et al. **Handbook of Material Culture**. □□□□ □□□ □□□ □□□□□□□□□□ □□□□ □□□□□□□. London: Sage, 2006. ISBN: 1412900395.

TODD, B. K.; BARRY, J. A.; THOMMESSEN, S. A. O. **Preferences for ‘Gender-typed’ Toys in Boys and Girls Aged 9 to 32 Months**. *Infant and Child Development*, [s.l.], v. 26, n° 3, p. e1986, 2017. ISBN: 9781606235195, ISSN: 15227227, DOI: 10.1002/icd.1986.

TUAN, Y.-F. **Space and Place: The perspective of experience**. Londres: University of Minnesota Press, 1977. ISBN: 0816638772.

U

UPRICHARD, E. **Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice?** *Children and Society*, [s.l.], v. 24, n° 1, p. 3–13, 2010. ISSN: 09510605, DOI: 10.1111/j.1099-0860.2008.00187.x.

UYANIK, O. et al. **New Explorations with Waste Materials in Early Childhood Education**. *US-China Education Review*, [s.l.], p. 111–118, 2011.

V

VALENTINE, K. **Accounting for agency**. *Children and Society*, [s.l.], v. 25, n° 5, p. 347–358, 2011.

ISSN: 09510605, DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00279.x.

VANDENBROECK, M.; BIE, M. B.-D. **Children's Agency and Educational Norms.** *Childhood*, [s.l.], v. 13, nº 1, p. 127–143, 2006. ISSN: 0907-5682, DOI: 10.1177/0907568206059977.

VANDERLOO, L. M. et al. **Environmental Influences on Preschoolers' Physical Activity Levels in Various Early-Learning Facilities.** *Research Quarterly for Exercise and Sport*, [s.l.], v. 86, nº 4, p. 360–370, 2015. ISSN: 0270-1367, DOI: 10.1080/02701367.2015.1053105.

VIANA, M. P. **Recursos financeiros descentralizados para a escola pública: uma política necessária.** - Universidade de São Paulo (USP), 2015.

VEIRA, D. M. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do proinfância.** - Universidade Federal do Paraná, 2016.

VIÑAO FRAGO, A. **Espacio y tiempo, educación e historia.** Morelia: IMCED, 1996.

VUORISALO, M.; RAITTILA, R.; RUTANEN, N. **Kindergarten space and autonomy in construction – Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten.** *Journal of Pedagogy*, [s.l.], v. 9, nº 1, p. 45–64, 2018. DOI: 10.2478/jped-2018-0003.

VUORISALO, M.; RUTANEN, N.; RAITTILA, R. **Constructing relational space in early childhood education.** *Early Years*, [s.l.], v. 35, nº 1, p. 67–79, 2015. ISSN: 14724421, DOI: 10.1080/09575146.2014.985289.

W

WIJZES, A. I. et al. **Correlates of Physical Activity in 2-Year-Old Toddlers: The Generation R Study.** *The Journal of Pediatrics*, [s.l.], v. 163, nº 3, p. 791-799.e2, 2013. ISSN: 00223476, DOI: 10.1016/j.jpeds.2013.02.029.

WILLIS, P. **The Ethnographic Imagination.** New York: Irvington Publishers, 2000.

WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T. Da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7–72.

WYNESS, M. **Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis.** *Childhood*, [s.l.], v. 20, nº 4, p. 429–442, 2013. ISBN: 0907568212459, ISSN: 09075682, DOI: 10.1177/0907568212459775.

Z

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Didáctica de la Educación Infantil.** São Paulo: Cortez, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE I – LIVRO DE DEVOLUTIVA PARA OS BEBÊS

Uma narrativa criada e interpretada por:



Nathiely e Alice enroscam-se nas fitas de papel laminado.

As atravessam e encontram o fundo da caixa. Sentidos e cores entrelaçam-se em sua experiência.

Como será que elas veem o mundo por entre as cores das fitas?



Encher os pratos com terra, o balde e depois colocar tudo dentro da caixa. Os bebês exploram o mundo com o corpo todo. Erguer a caixa e virá-la parece uma tarefa difícil. Sem a terra, ela transforma-se em um brinquedo diferente.

O carretel é apoio para ver acima das grades, convite para esticar as pernas e descobrir uma nova posição, descanso para o corpo e material empilhável que permite a descoberta do equilíbrio...



Na mesa de luz, o mundo se transforma quando visto através do papel celofane e diante do contraste entre luz e sombra.

Melissa, Kaylan e Valentina olham para o mundo com novos olhos. O contraste da areia com a luz também é um convite para o desenho. Melissa passa o dedo lentamente, observando tudo o que pode fazer com o movimento de suas mãos.



Uma dança a muitas mãos...

Construir afetos entre os apertos de mãos, os olhares trocados, descobrir o ritmo e criar uma dança sem que as palavras se façam necessárias.

Kaylan, Alice, Nathiely e Valentina ocupam o espaço com o corpo.



Como encontrar o equilíbrio?

E se o outro chora, quantos verões precisam ser vividos para que possamos oferecer apoio e aconchego?

Allan acredita que a garrafa pode tranquilizar Luiza e atravessa a sala para lhe entregar seu tesouro.



O cuidado com o outro também se faz presente nas ações mais corriqueiras.



Beatriz deseja a peça de Alicia e parece lhe contar por meio do olhar. Elas se observam atentamente e resolvem a situação por meio de um carinho.



Para além dos muros do solário, há mais possibilidades de encontros e de descobertas. Matheus encontra seu irmão, eles trocam olhares, sorrisos, um brinquedo amarelo e um punhado de grama.



Os pertences pessoais também são manipulados com atenção pelos bebês. Luiza antecipa a ação dos adultos e tenta com cuidado calçar novamente os seus sapatos.



Pedro investiga as pedras. Passa suas mãos por elas, escolhe duas pedras parecidas e surpreende-se com o som. Com quanta força é preciso bater para descobrir o som? Como mover as mãos da mesma forma e no mesmo ritmo?



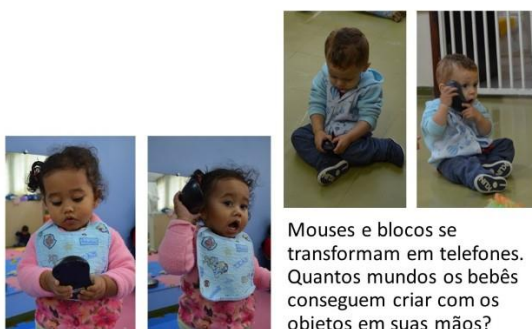


Na festa junina, dois laços encontrados no chão se transformam em objeto de investigação. Como prendê-los no cabelo?

Laura tenta equilibrá-los em sua cabeça e depois inicia uma brincadeira na qual mexe nos cabelos de Nathiely, Davi e Laura. No jogo de procurar o dono do laço, os laços entre os bebês se fortalecem.

A quantas mãos se prepara uma refeição? Melissa, Lolo e Livia desejam o ovo, a panela, o fogão e a colher.

Brincar transforma-se em uma tarefa complexa que demanda tempo e um exercício difícil de negociar papéis e dividir os brinquedos.



Mouses e blocos se transformam em telefones. Quantos mundos os bebês conseguem criar com os objetos em suas mãos?



Os bebês digitam os números, seguram o telefone contra a orelha, apoiam-no no ombro, falam com suas famílias.

A vareta usada nos momentos de dança ganha novos significados no jogo de Heloisa, Nathielly e Beatriz.

Lentamente, a ponta da vareta toca na mesa, no buraco entre os dedos e na mão. Como sincronizar esses movimentos?



Como equilibrar a bola em uma tampa de metal?

Davi Luccas entrega-se a esta investigação. Observa com atenção, gira a mão, segura a bola e depois cria um novo desafio. Caminha pela sala sem deixar a bola cair.



Davi e Matheus descobrem que as marcas nas paredes também se transferem para suas mãos.

Observam-se, tocam as mãos e compartilham esta descoberta sobre o mundo.



O inesperado do cotidiano pode ser visto na interação das crianças com o minúsculo e o imenso. No caminho para a areia, Luiza encontra uma fenda no chão. Como tocar o chão, sentir a areia e capturar uma pedrinha?



Allicia aproxima-se do chão para procurar pelas marcas de canetinha.

Mas, o inesperado novamente acontece, ela depara-se com a sua sombra e observa atentamente o movimento de sua mão.

E será possível alcançar o sol e o avião que cruza o céu? O espaço vivido de Yasmin se expande com o som de tudo o que acontece ao seu redor.



APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Meu nome é **Ana Julia Lucht Rodrigues**, sou **estudante de mestrado** pela Universidade Federal do Paraná e estou fazendo a minha pesquisa de mestrado na turma do berçário da escola do seu/sua filho(a). Deste modo, ele/ela está sendo *convidado/a participar* da pesquisa de mestrado intitulada “*Os Bebês e a Materialidade: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche*”, realizada sob orientação da **Prof^a Dr^a Ângela Maria Scalabrin Coutinho**.

A pesquisa tem por objetivo **identificar as ações das crianças em sua relação com a materialidade** (mobiliário, brinquedos e materiais), comprometendo-se com a garantia de uma educação pública de qualidade e se posicionando em defesa dos direitos das crianças. No decorrer desta pesquisa são investigadas questões como: quais significados os bebês atribuem aos espaços? Quais brinquedos escolhem ou criam e como brincam com eles? A quais materiais os bebês têm acesso em seu cotidiano e quais são suas características?

Para que possamos atingir os objetivos desta pesquisa, eu estarei presente no CMEI durante o primeiro semestre deste ano, observando as estratégias mobilizadas pelas crianças em suas relações com a materialidade. *As imagens são fundamentais* para o sucesso desta investigação, pois precisamos captar os movimentos das crianças e a sua sutileza na comunicação umas com as outras, como trocas de olhares, risadas e gestos.

Assim, preciso de autorização para que para que seu/sua filho/a participe deste estudo e eu colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e de filmagens, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Destaco que:

- a) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe seja devolvido este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- b) A pesquisa não oferece riscos à criança e respeita a sua individualidade, primando pela ética. Neste sentido, desejamos divulgar o primeiro nome da criança. Caso desejem que ele seja mantido em sigilo, asseguraremos a privacidade e não divulgaremos o nome da criança.
- c) As imagens serão utilizadas para constituição da dissertação e/ou para formação de acervo do grupo de pesquisa do qual a pesquisadora faz parte, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) <https://www.facebook.com/NEPIE.UFPR/> da Universidade

Federal do Paraná. Ao liberar o uso de imagem da criança, você cede a título gratuito os direitos autorais, o que permite a utilização de fotos ou vídeos que se façam necessários para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, relatórios, cursos).

- d) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, transporte e equipamentos digitais não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.
- e) As pesquisadoras, Ana Julia Lucht Rodrigues e Ângela Maria Scalabrin Coutinho, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas pelo telefone (41) 996734607 ou pelo email ana_ju_lr@hotmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual AUTORIZO a participação de _____. A explicação que recebi menciona os objetivos, procedimentos metodológicos e benefícios da pesquisa para a sociedade. Eu entendi que sou livre para interromper a participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança. Diante do exposto acima:

() AUTORIZO () NÃO AUTORIZO o uso de imagem.

() AUTORIZO () NÃO AUTORIZO a divulgação do primeiro nome da criança.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito e assino o presente termo de consentimento.

Curitiba, ____ de _____ de 2019.

ASSINATURA

Nome do(a) responsável legal:
RG:
CPF:
Telefone para contato (email caso faça uso):

APÊNDICE III – DADOS DO FACEBOOK DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

No quadro abaixo apresenta-se parte do processo de análise das imagens publicadas pelas instituições em suas páginas do facebook. As instituições indicadas em verde foram as 51 selecionadas para análise mais detalhada de suas imagens devido a presença dos bebês ou referência indireta a eles e as em laranja são as dez instituições que passaram para a etapa da visita. A pergunta das colunas correspondem aos códigos a seguir: “Tem fotos publicadas na página”(A); “As fotos foram publicadas pela própria instituição?” (B); e “Os bebês ou suas salas de referência aparecem nas fotos? Qual o ano?” (C). No quadro abaixo, omite-se uma coluna com observações adicionais sobre páginas ou blogs sobre o trabalho da instituição, mas que não eram gerenciados por ela, ou sobre fotos postadas por outras pessoas e localizadas a partir do nome da instituição

CMEIS	A	B	C	CMEIS	A	B	C
CMEI 1	SIM	SIM	SIM (2016)	CMEI 103	SIM	SIM	SIM (2018)
CMEI 2	SIM	SIM	NÃO	CMEI 104	NÃO	-	-
CMEI 3	NÃO	-	-	CMEI 105	NÃO	-	-
CMEI 4	SIM	SIM	NÃO	CMEI 106	SIM	SIM	SIM (2014)
CMEI 5	SIM	SIM	SIM (2014)	CMEI 107	NÃO	-	-
CMEI 6	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 108	NÃO	-	-
CMEI 7	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 109	NÃO	-	SIM (2016)
CMEI 8	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 110	NÃO	-	-
CMEI 9	SIM	SIM	SIM (2016)	CMEI 111	NÃO	-	-
CMEI 10	SIM	SIM	NÃO	CMEI 112	SIM	SIM	NÃO
CMEI 11	SIM	SIM	NÃO	CMEI 113	NÃO	-	-
CMEI 12	NÃO	-	-	CMEI 114	SIM	SIM	SIM (2015)
CMEI 13	NÃO	-	-	CMEI 115	NÃO	-	-
CMEI 14	NÃO	-	-	CMEI 116	NÃO	-	-
CMEI 15	NÃO	-	-	CMEI 117	SIM	SIM	SIM (2014)
CMEI 16	NÃO	-	-	CMEI 118	NÃO	-	-
CMEI 17	NÃO	-	-	CMEI 119	NÃO	-	-
CMEI 18	SIM	SIM	SIM (2015)	CMEI 120	SIM	SIM	NÃO
CMEI 19	NÃO	-	-	CMEI 121	NÃO	-	-
CMEI 20	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 122	NÃO	-	-
CMEI 21	NÃO	-	-	CMEI 123	NÃO	-	-
CMEI 22	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 124	NÃO	-	-
CMEI 23	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 125	NÃO	-	-
CMEI 24	NÃO	-	-	CMEI 126	SIM	SIM	SIM (2017)
CMEI 25	SIM	SIM	SIM (2018)	CMEI 127	SIM	SIM	SIM (2018)
CMEI 26	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 128	NÃO	-	-

CMEI 27	SIM	SIM	NÃO	CMEI 129	NÃO	-	-
CMEI 28	SIM	SIM	SIM (2017)	CMEI 130	SIM	NÃO	NÃO
CMEI 29	SIM	SIM	SIM (2016)	CMEI 131	NÃO	-	-
CMEI 30	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 132	NÃO	-	-
CMEI 31	NÃO	-	-	CMEI 133	NÃO	-	-
CMEI 32	NÃO	-	-	CMEI 134	NÃO	-	-
CMEI 33	NÃO	-	-	CMEI 135	NÃO	-	SIM (2018)
CMEI 34	SIM	SIM	NÃO	CMEI 136	NÃO	-	-
CMEI 35	SIM	SIM	SIM (2018)	CMEI 137	NÃO	-	-
CMEI 36	SIM	SIM	SIM (2015)	CMEI 138	NÃO	-	-
CMEI 37	NÃO	-	-	CMEI 139	NÃO	-	-
CMEI 38	NÃO	-	-	CMEI 140	NÃO	-	-
CMEI 39	NÃO	-	-	CMEI 141	SIM	SIM	NÃO
CMEI 40	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 142	NÃO	-	-
CMEI 41	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 143	NÃO	-	-
CMEI 42	NÃO	-	-	CMEI 144	SIM	SIM	SIM (2016)
CMEI 43	NÃO	-	-	CMEI 145	SIM	SIM	NÃO
CMEI 44	SIM	NÃO	SIM (2017)	CMEI 146	SIM	SIM	NÃO
CMEI 45	SIM	SIM	NÃO	CMEI 147	NÃO	-	SIM (2016)
CMEI 46	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 148	NÃO	-	-
CMEI 47	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 149	NÃO	-	-
CMEI 48	NÃO	-	-	CMEI 150	NÃO	-	-
CMEI 49	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 151	SIM	SIM	NÃO
CMEI 50	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 152	NÃO	-	-
CMEI 51	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 153	NÃO	-	-
CMEI 52	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 154	SIM	SIM	NÃO
CMEI 53	NÃO	-	-	CMEI 155	NÃO	-	-
CMEI 54	NÃO	-	-	CMEI 156	NÃO	-	-
CMEI 55	SIM	NÃO	SIM (2017)	CMEI 157	SIM	SIM	NÃO
CMEI 56	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 158	NÃO	-	-
CMEI 57	SIM	SIM	NÃO	CMEI 159	NÃO	-	-
CMEI 58	NÃO	-	-	CMEI 160	NÃO	-	-
CMEI 59	NÃO	-	-	CMEI 161	SIM	SIM	SIM (2018)
CMEI 60	SIM	NÃO	SIM (2016)	CMEI 162	NÃO	-	-
CMEI 61	SIM	SIM	NÃO	CMEI 163	NÃO	-	-
CMEI 62	SIM	NÃO	SIM (2018)	CMEI 164	NÃO	-	-
CMEI 63	NÃO	-	-	CMEI 165	SIM	SIM	SIM (2015)
CMEI 64	SIM	SIM	NÃO	CMEI 166	SIM	NÃO	NÃO
CMEI 65	NÃO	-	-	CMEI 167	NÃO	-	-
CMEI 66	NÃO	-	-	CMEI 168	NÃO	-	-
CMEI 67	NÃO	-	-	CMEI 169	NÃO	-	-
CMEI 68	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 170	SIM	SIM	SIM (2018)

CMEI 69	NÃO	-	-	CMEI 171	NÃO	-	SIM (2015)
CMEI 70	SIM	NÃO	SIM (2017)	CMEI 172	NÃO	-	-
CMEI 71	SIM	NÃO	SIM (2017)	CMEI 173	NÃO	-	SIM (2017)
CMEI 72	SIM	SIM	NÃO	CMEI 174	NÃO	-	-
CMEI 73	SIM	SIM	SIM (2018)	CMEI 175	NÃO	-	-
CMEI 74	SIM	SIM	SIM (2015)	CMEI 176	NÃO	-	-
CMEI 75	SIM	SIM	SIM (2017)	CMEI 177	NÃO	-	-
CMEI 76	SIM	SIM	SIM (2018)	CMEI 178	NÃO	-	-
CMEI 77	NÃO	-	-	CMEI 179	NÃO	-	-
CMEI 78	SIM	SIM	NÃO	CMEI 180	NÃO	-	-
CMEI 79	SIM	SIM	SIM (2013)	CMEI 181	NÃO	-	-
CMEI 80	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 182	NÃO	-	-
CMEI 81	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 183	NÃO	-	-
CMEI 82	SIM	NÃO	NÃO	CMEI 184	NÃO	-	-
CMEI 83	NÃO	-	SIM (2015)	CMEI 185	SIM	SIM	NÃO
CMEI 84	NÃO	-	-	CMEI 186	SIM	SIM	NÃO
CMEI 85	NÃO	-	-	CMEI 187	SIM	SIM	NÃO
CMEI 86	NÃO	-	-	CMEI 188	SIM	SIM	NÃO
CMEI 87	SIM	SIM	SIM (2018)	CMEI 189	NÃO	-	-
CMEI 88	SIM	SIM	SIM (2016)	CMEI 190	NÃO	-	-
CMEI 89	NÃO	-	-	CMEI 191	NÃO	-	-
CMEI 90	NÃO	-	-	CMEI 192	NÃO	-	-
CMEI 91	SIM	SIM	NÃO	CMEI 193	SIM	SIM	SIM (2018)
CMEI 92	NÃO	-	-	CMEI 194	SIM	SIM	NÃO
CMEI 93	NÃO	-	-	CMEI 195	NÃO	-	-
CMEI 94	SIM	SIM	SIM (2018)	CMEI 196	NÃO	-	-
CMEI 95	SIM	SIM	NÃO	CMEI 197	NÃO	-	-
CMEI 96	SIM	SIM	SIM (2018)	CMEI 198	SIM	SIM	NÃO
CMEI 97	NÃO	-	SIM (2018)	CMEI 199	NÃO	-	-
CMEI 98	NÃO	-	-	CMEI 200	NÃO	-	-
CMEI 99	NÃO	-	-	CMEI 201	NÃO	-	-
CMEI 100	SIM	SIM	SIM (2016)	CMEI 202	NÃO	-	-
CMEI 101	NÃO	-	-	CMEI 203	NÃO	-	-
CMEI 102	SIM	SIM	NÃO				

APÊNDICE IV – REGISTROS DE IMAGEM E VÍDEO DA VISITA DO DIA 12/04/2019

REGISTROS DE FOTOS E VÍDEOS	REGISTROS UNIFICADOS - EVENTOS
04/12_1_Tapete emborrachado_Instrumentos Música.JPG	Tapete emborrachado_Instrumentos Música
04/12_2_Flauta_Davi_Bernardo.JPG	Flauta_Davi_Bernardo
04/12_4_Flauta_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_5_Flauta_Davi_Bernardo.MOV	
04/12_6_Flauta_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_7_Davi_Caninhos Papel.JPG	Caninhos Papel_Davi
04/12_8_Davi_Caninhos Papel.JPG	
04/12_9_Davi_Caninhos Papel.JPG	
04/12_29_Caninho de papel_Davi.JPG	
04/12_30_Caninho de papel_Davi.JPG	
04/12_31_Caninho de papel_Davi.JPG	
04/12_32_Caninho de papel_Davi.JPG	
04/12_40_Caninho papel_Davi.JPG	
04/12_42_Caninho papel_Davi.JPG	
04/12_10_Flauta_Bernardo.JPG	Flauta_Bernardo
04/12_11_Flauta_Bernardo.JPG	
04/12_12_Caninhos papel_Davi_Bernardo.MOV	Caninhos papel_Davi_Bernardo
04/12_13_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_14_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_15_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_16_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_17_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_18_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_19_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_20_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_21_Caninhos papel_Davi_Bernardo.JPG	
04/12_22_Balde_Cadeira_Davi.JPG	Balde_Cadeira_Davi.
04/12_23_Balde_Cadeira_Davi.JPG	
04/12_24_Luiza.JPG	Luiza
04/12_25_Livro abóbora_Bernardo.JPG	Livro abóbora_Bernardo
04/12_26_Davi.JPG	Davi
04/12_27_Livro peixe_Caninho de papel_Bernardo.JPG	Livro peixe_Caninho de papel_Bernardo
04/12_28_Livro peixe_Caninho de papel_Bernardo.JPG	
04/12_33_Mobilia_Esconder_Luiza.JPG	Mobilia_Esconder_Luiza
04/12_34_Mobilia_Esconder_Luiza.JPG	
04/12_35_Mobilia_Esconder_Luiza.MOV	
04/12_36_Guitarra_Professora.JPG	Guitarra_Professora
04/12_37_Cadeira_Nathiely_Davi.JPG	Cadeira_Nathiely_Davi
04/12_38_Cadeira_Nathiely_Davi.JPG	
04/12_39_Cadeira_Nathiely_Davi.MOV	
04/12_41_Caninho papel_Luiza.JPG	Caninho papel_Luiza
04/12_43_Caninho papel_Davi_Luiza.MOV	Caninho papel_Davi_Luiza

04/12_44_Caninho papel_Bernardo.JPG	Caninho papel_Bernardo.
04/12_45_Caninho papel_Bernardo.JPG	
04/12_46_Caninho papel_Bernardo.JPG	
04/12_47_Caninho papel_Bernardo.JPG	
04/12_48_Professora_Rotina_Guardar.JPG	Rotina_Guardar_Professora
04/12_49_Professora_Rotina_Guardar.JPG	
04/12_50_Professora_Rotina_Guardar.JPG	
04/12_51_Balde_Caninho.JPG	Balde_Caninho
04/12_52_PortãoS_Bernardo.JPG	PortãoS_Bernardo
04/12_54_Eloisa Tocume.JPG	Eloisa Tocume
04/12_55_Dança_Filetes de TNT_Tapete emborrachado.JPG	Dança_Filetes de TNT_Tapete emborrachado.
04/12_56_Dança_Filetes de TNT_Tapete emborrachado.JPG	
04/12_57_Dança_Filetes de TNT_Tapete emborrachado.JPG	
04/12_58_Eloisa T.JPG	Eloisa T
04/12_59_Eloisa T.JPG	
04/12_60_Luiza_Caninho papel.JPG	Caninho papel_Luiza
04/12_61_Luiza_Caninho papel.JPG	
04/12_62_Luiza_Caninho papel.JPG	
04/12_63_Luiza_Caninho papel.JPG	
04/12_64_Luiza_Caninho papel.JPG	
04/12_65_Boneca cabelo_Luiza.JPG	Boneca cabelo_Luiza
04/12_66_Boneca cabelo_Luiza.JPG	
04/12_67_Boneca cabelo_Luiza.MOV	
04/12_68_Grade_Luiza.JPG	Grade_Luiza
04/12_69_Grade_Luiza.JPG	
04/12_70_Grade_Luiza.JPG	
04/12_73_Rotina_Almoço.JPG	Rotina_Almoço
04/12_74_Rotina_Almoço.JPG	
04/12_75_Rotina_Almoço.JPG	
04/12_76_Mobilia_bonecas tecido.JPG	Mobilia_bonecas tecido
04/12_77_Elastico CD_Luiza.JPG	Elastico CD_Luiza
04/12_79_Pedido foto_Kaylan.JPG	Pedido foto_Kaylan
04/12_80_Pedido foto_Kaylan.JPG	
04/12_81_Pedido foto_Kaylan.JPG	
04/12_83_Colchões_Pelúcia.JPG	Colchões_Pelúcia
04/12_84_Lolo.JPG	Lolo
04/12_85_Solário.JPG	Solário

Fonte: A autora (2020)

APÊNDICE V –REGISTRO DAS INTERAÇÕES COM AS MATERIALIDADES

Bernardo			
Materialidades	Ações	Sujeitos envolvidos	Eventos
Mesa	Subir para pedir almoço	Professora Patricia	05/10_409_Almoço_Professora e Bernardo
	Apoiar-se para aguardar o almoço	Nathiely e Kaylan	05/17_292_Espera almoço_Mesa_Kaylan_Bernardo e Nathiely
	Apoiar-se para comer	Kaylan	05/24_451_Almoço_Kaylan_Allan_Bernardo
			06/05_698_Sala_Almoço_Bernardo_Kaylan
	Apoiar-se para ficar de pé	-	04/12_10_Flauta_Bernardo
		Heloísa	05/03_23_Mesa_Bernardo e Heloísa 05/15_84_Mesa_Cadeiras_Observação tapete_Bernardo e Heloísa
Apoiar-se para observar	-	06/19_352_Sala_Jogo cozinha_Mesa_Bernardo	
Cadeira	Apoiar-se para ficar de pé	Heloísa	05/15_84_Mesa_Cadeiras_Observação tapete_Bernardo e Heloísa
	Subir para ver imagem colada no escaninho	-	05/31_234_Imagens juninas_Bernardo_Cadeira_Pesquisadora
	Explorar a estrutura metálica com ela virada	Valentina, Allan, Pedro	06/26_29_Cadeira_Bernardo_Valentina
Escaninho	Apoiar-se para olhar e pedir o almoço	Professora Patricia	05/24_172_Potes_Fome_Bernardo
	Apoiar-se para apontar para objeto recém-colocado em cima	Professora Milena	06/05_139_Sala_Balão_Bernardo
	Apoiar-se para tocar no rádio	-	06/05_246_Sala_Rádio_Bernardo
Flauta	Equilibrar o objeto sobre a mesa	-	04/12_10_Flauta_Bernardo
Caninho de Papel	Mover sobre a mesa, explorando o espaço e deparando-se com um livro. Ao encontrá-lo, ele o cutuca	Davi	04/12_17_Caninhos papel_Davi e Bernardo
Livro	Manipular, ler as imagens	-	04/12_25_Livro abóbora_Bernardo
Portão de Segurança	Apoiar-se para ficar de pé	-	04/12_52_PortãoS_Bernardo 05/08_440_PortãoQ_Bernardo
		Laura	05/10_398_Caminhar_Laura e Bernardo

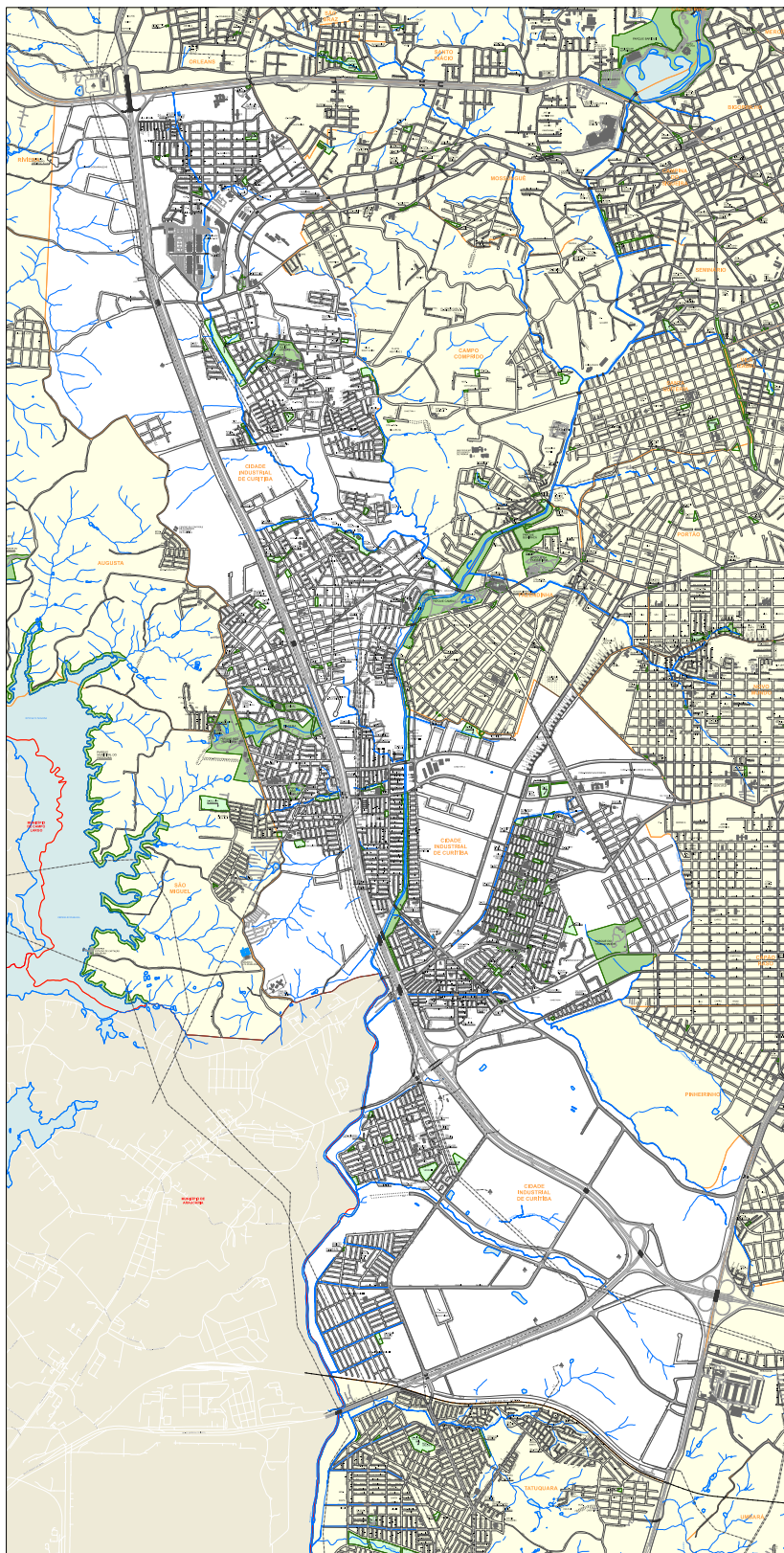
Umbrel da Porta	Apoiar-se para ficar de pé	-	05/08_426_Parede_Apoio_Bernardo
Espelho	Observar-se	-	05/08_479_Espelho_Bernardo 05/15_58_Fantasia_Chapéu_Bernardo
	Observar-se com chupeta de outra criança	-	05/10_234_Chupeta_Bernardo
Brinquedo interativo para bebês	Empurrar bonecos	-	05/08_458_Brinquedos Variados_Some e Aparece_Bernardo.JPG
Pista Carrinhos	Local para sentar e deitar	-	05/10_279_Pista Carrinhos_Bernardo
Móvil de Celofane	Puxar para baixo	-	05/15_69_Móvil lamina celofane_Bernardo
Esponja	Girar no chão	-	05/17_281_Esponja girar_Bernardo
	Pressionar	Allicia	05/31_188_Cesto dos Tesouros_Esponja _Bernardo e Allicia.JPG
Minhocão/ Túnel	Entrar, atravessar	Professora Patricia e Diana	05/24_244_Túnel_Bernardo_Professoras
Lençol	Sentar junto com outras crianças para ser puxado	Professora Milena, Kaylan, Valentina, Heloísa, Laura e Pedro	05/24_282_Leñol_Puxar_Prof_Kaylan, Valentina, Bernardo, Heloísa, Laura e Pedro
Peteca	Explorar o brinquedo	-	05/24_329_Peteca_Laura, Kaylan, Pedro e Bernardo
Tampa	Girar no chão	-	05/31_117_Cesto dos Tesouros_Tampa jarra_Girar_Bernardo
Mouse	Girar no chão	-	05/31_186_Cesto dos Tesouros_Mouse_Graveto_Girar_Bernardo
	Arrastar	Secretário	05/31_352_Massinha de modelar_Sala direção_Valentina, Allan, Lolo, Bernardo
Graveto	Mover-se com eles na mão	-	05/31_186_Cesto dos Tesouros_Mouse_Graveto_Girar_Bernardo
Colher de pau	Mover-se pela sala com ela na mão	-	05/31_234_Imagens juninas_Bernardo_Cadeira _Colher de Pau_Pesquisadora
Sombra da projeção	Tocar, pegar na sombra	Mateus	05/31_270_Sombra_Projeção_Bernardo e Mateus
Porta	Sair para o espaço externo	-	05/31_301_Refeitório_Porta_Bernardo

Bola	Arremessar em lata	Professora Diana	06/05_386_Sala_Lata_Bola_Prof Dayane_Bernardo_Kaylan_Livia_Alice_Allan
Lata	Bater em cima	Allan	06/05_437_Sala_Lata_Bernardo_Allan
Imagem parede	Observar	-	05/31_234_Imagens juninas_Bernardo_Cadeira_Pesquisadora
			06/05_886_Sala_Leitura imagem_Bernardo
			06/26_8_Chamada_Bernardo
Foto chamada	Mover-se com ela na mão	Bernardo	06/19_71_Sala_Chamada_Bernardo 06/26_8_Chamada_Bernardo
Carrinho de bonecas	Empurrar	-	06/19_413_Sala_Carrinho boneca _Bernardo
Carrinho	Empurrar	-	06/19_515_Solário_Carrinho_Bernardo
Blocos de madeira	Empilhar	Professora Patricia	06/19_424_Sala_Blocos madeira_Laura_ Bernardo_Prof
Jogo Cozinha	Colocar miniaturas de comidas dentro da panela	-	06/19_434_Sala_Jogo cozinha_Bernardo
Câmera Fotográfica	Pedir foto	Ana Julia	05/08_39_Aproximação_Pedido Bernardo 05/08_39_Aproximação_Pedido Bernardo 06/05_42_Sala_Pedido foto_Bernardo 06/19_1_Pedidofoto_Bernardo_Allan_Heloisa_Melissa 06/26_1_Pedido foto_Bernardo

Fonte: A autora (2020)

ANEXOS

ANEXO I – MAPA DETALHADO DA CIDADE INDUSTRIAL



**BAIRRO
CIDADE INDUSTRIAL
DE CURITIBA**

SÍMBOLOS E CONVENÇÕES

- ARRUAMENTO
- ARRUAMENTO NÃO IMPLANTADO
- PRACAS, JARDINETES E LARGOS
- PARQUES E BOSQUES
- DIVISA DE BAIRRO
- DIVISA DE MUNICÍPIO
- EDIFICAÇÃO REPRESENTATIVA
- CEMITÉRIO
- CANTEROS E MERCADO
- CALÇADÃO
- FERROVIA
- CURSO D'AGUA
- LAGOS E LAGOAS
- CAVA OU VÁRZEA
- VIADUTOS E PONTES
- TRINCHEIRA
- LINHA DE TRANSMISSÃO DE ENERGIA
- SUBSTACÃO DE ENERGIA ELÉTRICA
- IGREJA
- ESCOLA: MUNICIPAL, ESTADUAL, PARTICULAR
- HOSPITAL, UNIDADE DE SAÚDE
- ARRUAMENTO DOS MUNICÍPIOS VIZINHOS



ÁREA: POPULAÇÃO (IBGE, 2010)
 CUC - 44,31 km² CUC - 172.822 hab.
 CURITIBA - 424,81 km² CURITIBA - 1.725.007 hab.

LOCALIZAÇÃO



**PREFEITURA MUNICIPAL
DE CURITIBA**
**INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO
URBANO DE CURITIBA**

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES
 SETOR DE GEOPROCESSAMENTO

EDIÇÃO OFICIAL
 novembro - 2019

PRODUTO COMPIADO COM BASE EM RESTITUIÇÕES
 AEROFOTOGRAMÉTRICAS

O IPPUC AGRADECE A GENTILEZA DA COMUNICAÇÃO DE EVENTUAIS
 PALHOS OU OMISSÕES, VERIFICAÇÕES NESTE MAPA

RUA BOM JESUS, 889 - CABRAL, CEP 80334-510 - CURITIBA - PARANÁ
 FONE: (041) 3250-4144 FAX: (041) 3250-4551
 E-MAIL: ipruc@curitiba.pr.gov.br