

**OS BEBÊS NOS CORREDORES DA CRECHE:
num espaço entre espaços, explorações e acolhimento**

Carolina Gobbato*

Maria Carmen Silveira Barbosa**

RESUMO

Este artigo tem como propósito discutir a presença e circulação dos bebês nos espaços da creche e sua implicação na prática pedagógica. Os dados integram uma pesquisa de mestrado¹ realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Porto Alegre/RS, com um grupo de bebês, tendo como recorte o espaço dos corredores. O conjunto de dados em análise indica que há ampliação das aprendizagens dos bebês, com suas explorações, e apontam a relevância da atitude acolhedora pelo adulto nesses contextos educativos.

Palavras-chave: Creche. Bebês. Espaços. Corredores.

1 INTRODUÇÃO

Nos estudos de campos diversos, como a psicologia, a filosofia, a arquitetura e a geografia, encontramos importantes apontamentos sobre o espaço: a sua importância na constituição dos seres humanos, na organização das sociedades, o seu caráter de não neutralidade, a sua conceituação. Em diálogo com a pedagogia, essas discussões fornecem elementos para o pensarmos não como um mero cenário da ação educativa, mas como eixo

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na Unidade Litoral Norte/Osório. E-mail: carol_gbt@yahoo.com.br.

** Mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. E-mail: licabarbosa@uol.com.br.

¹ Esse texto é decorrente da Dissertação de Mestrado intitulada “Os Bebês Estão por Todos os Espaços!”: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil, defendida no Programa de Pós-Graduação da UFRGS, em 2011.

estruturante do trabalho pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) consolidam isso ao pontuarem o papel da organização do espaço para efetivação das propostas pedagógicas das instituições.

No que se refere ao espaço institucional para atendimento dos bebês, faz-se necessário que o mesmo seja construído de acordo com as especificidades da faixa etária e que tenha como foco os dois eixos apresentados pelas DCNEI: a brincadeira e as interações (BRASIL, 2009). Não basta termos um espaço apenas limpo, arejado e com a metragem adequada, é necessário que este seja também um espaço brincante, lúdico, seguro, aconchegante e desafiador. Um espaço que favoreça a exploração, a imaginação, os encontros entre bebês, bebês e crianças mais velhas, bebês e adultos.

Conforme Barbosa (2010), uma especificidade da pedagogia com os bebês é a forma indireta e discreta com que se realiza e, por isso, planejar o espaço é parte central da ação docente. Quando o educador escolhe materiais para oferecer aos bebês, insere um mobiliário que desafia novas posturas corporais ou que serve de apoio para aqueles que estão aprendendo a ficar em pé, ele está promovendo um contexto de aprendizagens. A organização do espaço pressupõe intervenções, sutis e potentes, e essas, por sua vez, compõem a intencionalidade pedagógica que distingue os espaços coletivos de educação infantil de outros.

Embora já tenhamos avançado bastante na discussão sobre como deve ser uma sala especialmente preparada para atender os bebês, e sem desconsiderar a importância dessa, cabe alertarmos que avançamos pouco com relação aos outros espaços. No Brasil, a tendência é privilegiar o uso do espaço interno da creche, especialmente a sala, por ser de mais fácil controle quanto às questões de higiene e limpeza, onde se torna mais simples assegurar cuidados com relação à vida dos bebês (BARBOSA, 2006). Embora a função da creche não seja mais a de guarda das crianças, regida pelo discurso higienista, muitas práticas ainda são organizadas a partir de uma ação de proteção excessiva dos bebês, que acaba limitando as suas possibilidades de circulação pelo espaço maior da instituição.

Sabemos que a sala como espaço por excelência do bebê na instituição de educação infantil relaciona-se, também, ao baixo reconhecimento da importância de proposições pedagógicas para o agrupamento do berçário, bem como da creche como um lugar de acolhida, que seja qualificado e desafiador para os bebês.

Acresce-se a isso alguns padrões e modos de funcionamento da escola fundamental que influenciam, ainda, algumas práticas na educação infantil. Entre outros, o da tendência preconizada pela cultura escolar, na qual a sala aparece como o único espaço de aprendizagem dentro da instituição e que, por isso, constitui-se como aquele mais utilizado na escola. Nessa

perspectiva

As salas de aula são as verdadeiras “salas de estar” (mais do que salas de visitas). Nelas se passa realmente o tempo, embora não seja o espaço mais confortável nem o que permite usos mais variados. Está repleto de mesas e cadeiras que preservam pouco mais de um metro quadrado por pessoa; um minúsculo território onde nem sempre uma pessoa pode se movimentar sem ser advertida. Somente um estreito repertório de atividades cabe nela, o que pode ser visto como normal, mas estar sentado ou de pé não são as únicas posições para aprender algo do e no mundo. [...] Um espaço de vida tão pequeno como o da sala de aula não se tem nem na cela de uma prisão. (SACRISTÁN, 2005, p. 144).

Na reflexão de Sacristán (2005), sobre o espaço escolar, ao chamar as salas de *salas de estar*, ele denuncia esse uso excessivo que é feito deste espaço na escola. Sua crítica é quanto ao tempo que nela se permanece, sendo um espaço que tão pouco pode oferecer às crianças em relação ao mundo que há, também, do lado de fora dela. Além disso, destaca que a sala está ligada a uma compreensão equivocada de que a aprendizagem ocorre com o corpo disciplinado, sentado, quieto.

A partir dessa problematização, nesse artigo temos como propósito discutir a presença de um grupo de bebês nos corredores de uma instituição de educação infantil, com as seguintes questões orientadoras: Que ações dos bebês e relações se estabeleciam nesses espaços? Que usos eram propostos pela professora? Quais possibilidades pedagógicas surgiam nesse espaço de vida coletiva?

2 PARA ALÉM DA SALA: caminho da pesquisa num grupo de berçário

O material empírico que analisamos neste artigo compõe o acervo de dados de uma pesquisa de mestrado realizada em 2010, em uma Escola de Educação Infantil do Município/E.M.E.I. de Porto Alegre. O grupo de bebês, foco da nossa investigação, circulava e fazia-se presente, cotidianamente, por todos os espaços de uso coletivo da instituição, mas apresentaremos aqui um recorte, com dados específicos dos espaços dos corredores.

De acordo com o propósito do estudo, percorremos um caminho ‘para além da sala do berçário’, acompanhando durante quatro meses (de março a julho de 2010) a vida dos adultos e bebês do berçário 1 no coletivo da creche. Esse acompanhar implicou em interações e ações tais como: estar junto dos bebês, brincar, estar disponível a seus chamamentos, cuidar, respeitar os seus ritmos e os das educadoras. Exigiu-nos uma postura investigativa que ultrapassava o observar e o fotografar.

Como estratégia teórico-metodológica, a observação ofereceu-nos a possibilidade de *atingir* uma gama maior da complexidade dos fenômenos sociais do grupo do berçário, pois foi entendida como “[...] um mergulho profundo na vida do grupo com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais” (TURA, 2003, p. 189). Para tanto, realizamos observações de 2 a 3 vezes por semana, em torno de 3 a 4 horas por dia, perfazendo um total aproximado de 125 horas.

Em especial, o foco de nosso olhar deteve-se nas especificidades do que cada um dos espaços disparava na teia de ações e relações das pessoas ali envolvidas em situações de convívio. A observação como um *olhar para aprender* (DOMBRO; DICHELMIER, 2009), fez do nosso exercício de observar um meio de aprendizagem, como uma postura de abertura para aprendermos mais sobre os bebês, seus modos de agir e se relacionar, suas necessidades, especificidades.

Algumas vezes, as observações se misturaram com o que nomeamos neste trabalho de conversas-entrevistas, na perspectiva da “entrevista compreensiva” (ZAGO, 2003). Nesses momentos de conversas com a professora e auxiliares da turma, tínhamos a possibilidade de entender alguns motivos e princípios que delineavam a prática pedagógica por elas desenvolvida. Mais que uma técnica, tais momentos não se resumiram a ocasiões de escuta e registro, pois também contemplavam o estabelecimento de relações entre o que estávamos ouvindo e o que vínhamos acompanhando nas observações, o que repercutia numa revisão dos nossos caminhos de pesquisa.

Por se tratar de um estudo com bebês e por reconhecer os desafios que se apresentam por suas múltiplas linguagens ainda serem bastante desconhecidas por nós, adultos, utilizamos a fotografia para capturar sinais menos perceptíveis, por serem, aos nossos olhos, muito sutis. Com isso, a intenção foi construirmos uma documentação da potência de comunicabilidade dos atos expressivos dos bebês e da sua agência, no movimento “de dar voz às crianças, tirá-las do silêncio” (ROCHA, 2004).

Nessa perspectiva, as imagens fotográficas neste estudo constituíram-se como “testemunho dos processos infantis” (MALAGUZZI apud HOYUELOS, 2006), que permitiram captar características dos espaços, mas principalmente sequências fotográficas com ações dos bebês, das quais nasceram os episódios que compõem o acervo da pesquisa.

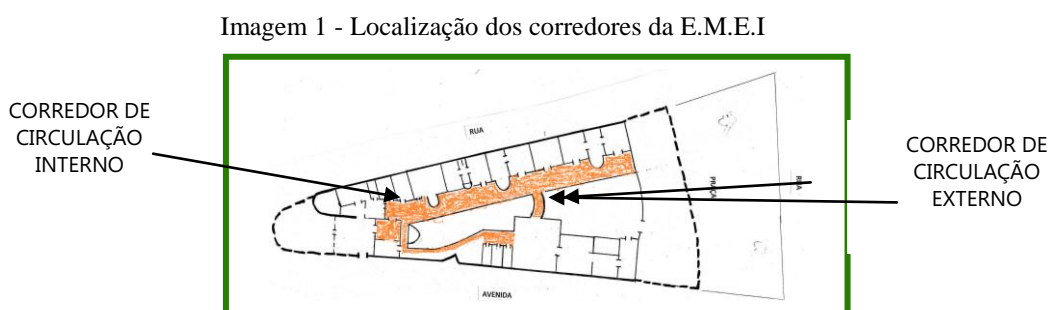
Foi no entrelaçar entre o escrever e o fotografar que os dados da pesquisa tomavam forma e eram registrados no campo de pesquisa. Afirmamos que foi “entre” o escrever e o fotografar porque o registro dos dados deu-se num movimento complementar, já que

“palavras, escritas, imagens são formas inteligentes, singulares e complementares, de que dispomos para representar as representações da realidade” (SAMAIN, 2004, p. 71).

Isso ocorreu também no processo de interpretação dos dados. Brincando com as fotografias e agrupando-as de diversas maneiras, confrontando com nossos registros escritos, classificamos elas por pastas no computador, de acordo com os espaços nos quais tinham sido registradas as imagens e, como opção metodológica, resolvemos analisar o que prevalecia em cada espaço.

3 DE COMO SURGE NOSSO OLHAR PARA OS CORREDORES

No processo de interpretação de dados, ao agruparmos as fotografias da pesquisa de acordo com o local onde haviam sido capturadas, percebemos que havia 330 que não eram *encaixáveis* em nenhum dos grupos, pois eram de acontecimentos realizados num espaço o qual não tínhamos olhado como possível de ser habitado pelo grupo de bebês: o corredor. Este número expressivo de fotos aguçou nosso interesse por buscar compreender o que ali acontecia e, por sua vez, um olhar atento a tais cenas nos fez perceber que os corredores eram *um espaço entre espaços* que se constituía também como um contexto educativo.



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

O significado para a palavra corredor como adjetivo nos remete a alguém que corre muito, ou seja, que anda depressa; e como substantivo, refere-se a uma passagem estreita (LUFT, 2010). Ao encontro disso, os corredores, de modo geral, são espaços pelos quais se passa, se caminha; são percorridos com vistas a se chegar num determinado local. Nas escolas, geralmente isso persiste: os corredores costumam ser inabitados, frios, sem cor, sem cheiro, sem identidade, assim como indicou a arquiteta Mayume Lima (1989) ao afirmar que o corredor, com sua largura estreita, predispõe que os alunos entrem e saiam em filas. Em outras palavras, constitui-se com um espaço de passagem breve onde os corpos alinhados andam mecanicamente.

Ao mesmo tempo em que os corredores circundam várias salas, no caso da escola, é interessante destacar que eles parecem se constituir como territórios sem “dono”. Geralmente, no máximo, alguns cartazes são em suas paredes expostos, sem, no entanto, retratarem a identidade dos seus autores, das crianças e dos adultos. Nesse sentido é que o corredor é pensado nas escolas, apenas na dimensão física e não em suas possibilidades de ser um lugar de vida, onde acontecem transformações, mudanças por quem o habita; predomina a concepção de seu uso como um espaço apenas de passagem, de transição.

Faz-se necessário apontarmos que na E.M.E.I. pesquisada, as características físicas desse espaço diferem das convencionais. O grande corredor interno que circunda as salas é amplo com largura maior do que o padrão, toda a sua lateral tem paredes envidraçadas, o que proporciona visibilidade entre o espaço interno e o externo, como podemos observar nas imagens:

Imagem 2 - Principal corredor de circulação interno



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Em toda sua extensão, há uma bancada situada do lado oposto ao das salas. Essas características sugerem um possível uso daquele espaço para além do transitar, sendo que, conforme averiguado na planta da E.M.E.I, esse espaço que aqui nomeamos “corredor” é denominado no projeto arquitetônico de “ante-salas”, com intenção de que fosse um espaço “intermediário” entre o mais íntimo(as salas) e o mais social, superando a estrutura polarizada da sala de aula e seus anexos.

A seguir, apresentamos fotografias do hall de circulação externo, coberto com telhado, que fica no meio de dois pátios e leva até o refeitório da instituição:

Imagem 3 - Corredor de circulação externo



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Abaixo imagens dos corredores próximos ao hall da escola com os “cantos e recantos” organizados pela escola:

Imagem 4 - Hall de entrada e cantos temáticos



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

4 DOS ESPAÇOS COMO CONTEXTOS PEDAGÓGICOS

Para discutirmos as possíveis implicações na prática pedagógica da circulação dos bebês pelos corredores, partimos da compreensão de que a creche e a pré-escola fornecem um horizonte mais amplo no qual o bebê e a criança pequena inscrevem as suas vidas, um mundo social, conforme indicou Sarmiento (2010). Nele é preciso articular o imaginário com o conhecimento e incorporar as culturas das infâncias nas aprendizagens, pois a escola é o lugar onde as crianças se constituem, pela ação cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo (SARMENTO, 2010).

É a opção pedagógica de ofertar experiências, da ampliação dos repertórios das crianças, que provoca a necessidade de pensarmos no planejamento de espaços instigantes e acolhedores na educação infantil. Os espaços não são pano de fundo, mas contextos importantes, que oferecem outras possibilidades de fazeres aos bebês. De acordo com Faria, “a pedagogia se faz no espaço e o espaço se faz na pedagogia”, por isso o espaço é um

elemento pedagógico na educação da primeira infância, que pode limitar ou ampliar aprendizagens, pelos valores e mensagens que transmite (1999).

Embora planejá-los seja imprescindível, entendemos que é no uso compartilhado dos espaços, pelas dinâmicas sociais e culturais que ali acontecem que os sujeitos bebês e adultos vão configurando os espaços e tornando-os contextos de vida coletiva onde ocorre a construção da cultura. Nessa perspectiva, Moss e Petrie falam de “espaços da infância” e não de “espaços para a infância”. Os descrevem como espaços físicos (certamente), mas que são simultaneamente sociais, culturais, discursivos, nos quais as crianças encontram-se com outras e com adultos (MOSS; PETRIE, 2002 apud VASCONCELOS, 2007).

Nesses espaços as crianças são reconhecidas como cidadãs com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, sujeitos interdependentes dos outros, coconstrutores de saberes, de identidades e de cultura (MOSS; PETRIE, 2002 apud VASCONCELOS, 2007, p. 114).

Esses espaços da infância são parte da vida e não apenas uma preparação para a vida, por isso entendemos que não se restringem apenas as salas. Na escola infantil pesquisada, percebemos investimento quanto à saída dos bebês do espaço da sala e essa compreensão de que todos espaços são pedagógicos; o que tornava essa uma prática constante na rotina do grupo do berçário 1, assim como dos outros, pois os bebês frequentavam diferentes espaços de uso comum da instituição.

Para a professora, “eles têm que ir a todos os lugares, viver, como é que vou dizer, experimentar tudo! Experimentar todos os espaços, explorar todos os espaços, ver o que é que os espaços podem oferecer para eles” (ENTREVISTA- Professora, 2010). Nesse trecho, por um lado, percebemos a compreensão de quem são os bebês e do que podem fazer, das suas competências (bebês que experimentam, exploram o mundo), a qual subsidia a prática por ela desenvolvida; por outro, inferimos do seu discurso uma concepção de espaço “potente”, que vai ao encontro da perspectiva discutida acima (um espaço que “traz ofertas-possibilidades”).

Já a coordenadora da escola, ao comentar sobre essa prática da instituição, destacou a importância da creche como espaço relacional, de convivência e encontro entre bebês, crianças e adultos:

Antes os educadores tinham muito medo de sair com os bebês da sala, como se os bebês dormissem a tarde toda! Antigamente era só a sala que era ambiente dos bebês! Eu vim para cá de uma escola que o berçário tinha um pátio, um pátio pequeno para eles. Isso é ruim, não é bom! Tu separa os bebês. Numa estrutura antiga [...] pensa bem, as crianças não se veem durante o dia! Às vezes, têm dois ou três irmãos e passam o dia inteiro sem se verem na escola. Antes, aqui na escola, tinha festa separada dentro da sala para o berçário 1, mas as crianças têm que

conviver. Se convivem em casa porque não podem conviver aqui? (REGISTRO DA CONVERSA - Coordenadora, 06 de junho, 2010).

Trata-se da compreensão dos espaços de uso comum como contextos que os bebês também podem ocupar, o que significa e implica em pensá-los como contextos que educam. Discutiremos, no tópico seguinte, alguns dados que tratam sobre a presença dos bebês nos espaços dos corredores da instituição investigada.

5 DOS BEBÊS NOS CORREDORES

No primeiro eixo de análise, temos como foco a circulação dos bebês pelos corredores e o que durante ela acontecia, discutiremos sobre os convites que os espaços dos corredores lançavam aos bebês, dando ênfase as ações de exploração dos bebês e aos encontros que neles observamos. No segundo, analisaremos o uso do corredor interno pela professora do grupo e sua atitude acolhedora com relação aos imprevistos que emergiam naquele espaço a partir de dois episódios da pesquisa.

5.1 DOS CONVITES DO ESPAÇO AS EXPLORAÇÕES DOS BEBÊS

Na análise dos dados da pesquisa, podemos perceber que o espaço dos corredores, mesmo aparentemente vazio, propiciava outras possibilidades aos bebês pela sua própria estrutura física. Os bebês procuravam explorá-los: suas texturas, suas temperaturas, suas formas, suas cores, seus cheiros, seus sons. Assim, era comum que alguns bebês se afastassem do grupo nesses trajetos que percorriam, o que fazia com que suas passagens por esses locais demorassem mais do que era previsto, como no episódio a seguir:

Imagem 5 - Um “desvio” pelo trajeto





Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Das cenas acima destacamos a atitude de exploração dos bebês e o engajamento naquilo que estão fazendo, na ação que iniciam e desenvolvem. Observamos que Amanda, Antônio e Nicolas, acompanhando a iniciativa de Nicole, saem do espaço do corredor e vão até a caixa de areia. Nela está um dos desafios que os “tirou” do caminho, cruzá-la passando por cima do murinho que a cerca. Nicole, a primeira a entrar, passa pelo obstáculo com facilidade; já Amanda, que entra depois, não consegue pular o muro e vai até a parede usando-a como um apoio. Quando consegue, ela sorri olhando para Nicole. Mais que o desafio motor, parece ser a alegria de estar junto e compartilhar as conquistas o que os mobiliza, o brincar, “as expressões que se constroem em reciprocidade” (HOYUELOS, 2006, p. 148).

Muitas outras vezes, enquanto passavam pelos corredores internos e externos, os bebês paravam para olhar/escutar algo (plantas, objetos, brinquedos, fotografias, pedras, sons que vinham da cozinha, etc.), e caminhavam em direção ao que lhes chamava a atenção; noutras ocasiões se dirigiam para a porta de outras salas e observavam as crianças maiores, às vezes, entravam, iam mexer na estante de brinquedos ou, também, iam na sala próxima para encontrar familiares.

Imagem 6 - Nicole e Pedro interessados pela sala das outras turmas



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Observamos que circular pelos corredores da creche provocava os bebês a realizarem outras ações que não só o caminhar, de modo que, nesses momentos mostrados nas fotografias, os bebês interferiam na organização temporal prevista pela escola, fazendo com que as suas passagens pelos corredores demorassem mais do que o esperado, prolongando um tempo que era para ser breve. Para nós, isso tornava esse espaço entre espaços, de passagem, um espaço de exploração.

Nessas situações, observamos que a professora, com calma, assim como uma monitora, esperava, permitia o tempo de explorar do bebê e, aos poucos, os chamava; por vezes, ela observava distante e noutras aproximava-se deles, interagia, disposta a “escutar” o que acontecia e dando liberdade. Já outra monitora agia de um modo distinto, trazendo para perto de si os bebês que se afastavam rapidamente. Tal atitude parecia ter relação com a pressa, com o tempo do adulto que precisava realizar as tarefas, “dar conta” da rotina. Como no episódio que segue abaixo:

Imagem 7 - A “fuga” ou “momento de descobrir”?





Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Nesse episódio, os bebês *fogem*, conforme nos colocou a própria monitora, e justamente isso chamou nossa atenção para a ação dos bebês que ali ocorria. Mas, porque será que eles fazem isso? O que faz com que “fujam”? Alison parece se distanciar para ver de perto e explorar algo que lhe desperta interesse, uma poça d’água. Parece que o faz para brincar, botar o pé e ver a reação d’água saltando, experimentar uma descoberta, descobrir com o corpo.

Naquele instante, o seu tempo não é cronológico, é o de descoberta, do envolvimento, da entrega. A dimensão temporal do bebê é possuidora de outra complexidade, distinta daquela do espaço da escola que pré-determina as durações dos acontecimentos, de maneira a dirigir o curso do tempo. O tempo do bebê que se afasta para olhar uma paisagem ou tocar na areia quando caminha pelo corredor é o tempo de quem está descobrindo a si e ao mundo.

Mas, por traz disso há outro tempo, o tempo de quem precisa organizar os bebês, que precisa encarregar-se de todas as refeições, das trocas e da acomodação de 15 bebês para que possam dormir, e isso reflete na pressa com que se transita pelos corredores, entre tantos outros momentos marcados também pelo apressamento. Evidenciamos esses episódios porque, de modo geral nas escolas, nos parece haver um desencontro entre o tempo do adulto e o tempo do bebê, numa instituição que cada vez mais se organiza em função de uma educação precoce, em que há demanda por uma educação cada vez mais acelerada, o que vem influenciando a maneira de organização do tempo e dos currículos escolares (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Nas jornadas diárias do grupo pesquisado, observamos que as mesmas eram marcadas por essas idas e vindas de diferentes espaços da escola, todavia, que esses momentos de deslocamentos espaciais, de passagem de um ambiente ao outro, não eram um elemento reconhecido na sua rotina. Embora fossem essenciais para que os bebês frequentassem os diversos espaços, não eram pensados como momento que pode ser rico em experiências para

os bebês, assim como tantos outros momentos em que os bebês realizam aprendizagens e que não são valorizados no trabalho pedagógico.

Pelos percursos, quando se deslocavam para visitar a biblioteca ou brinquedoteca, às vezes, os bebês ganhavam a companhia de outros profissionais que auxiliavam as educadoras, ainda que não tivesse uma combinação permanente e prévia quanto a isso. Para esses trajetos longos, a parceria entre as educadoras do berçário e os demais profissionais mostrou-se tão fundamental quanto aquela desenvolvida entre monitoras e educadoras para as saídas do grupo da sala.

Imagem 8 - Encontros com os outros profissionais da creche



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Apresentamos essas imagens porque nos lembram que o estabelecimento educacional da infância possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores (BRASIL, 2009).

Nesses encontros entre os bebês e os outros profissionais, valores e conhecimentos sobre o mundo são construídos, compartilhados, diálogos são realizados. Os bebês vivenciam os cumprimentos, as separações e os reencontros, e podem observar esses profissionais em seus fazeres na creche. Nos meses da pesquisa, observamos que alguns bebês construíram com alguns profissionais relação de carinho e amizade, que ficavam explícitas na alegria demonstrada ao se encontrarem, na procura de bebês pelos adultos quando chegavam nos espaços específicos de atuação desses profissionais; na partilha de emoções, sentimentos, como, por exemplo, na cena em que vimos o contentamento de Nicole mostrando fotos fixadas ao lado da sala para uma funcionária com quem adorava “conversar”.

Pelos corredores, muitos encontros ocorriam com crianças de outras turmas também, neles percebíamos que o interesse em se aproximar vinha de ambas as partes: das menores e das maiores. Embora não seja possível aprofundarmos essa temática nesse texto, encerramos essa seção com um desses encontros, não apenas pela frequência com que ocorriam, mas pela importância dos mesmos, uma vez que compreendemos que escola da infância se constrói com uma pedagogia de relações, no encontro entre pessoas, tendo em vista que as crianças aprendem e se socializam participando do mundo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Algumas vezes, tais encontros entre bebês e outras crianças eram marcados com diálogos com o corpo, olhares, gestos, sem palavras pronunciadas, mas com sentimentos, curiosidade em conhecer o outro. E pelo brincar, como nas imagens que seguem...

Imagem 9 - Encontro no vidro que vira brincadeira



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

5.2 EM MEIO AO PROPOSTO, ATITUDE ACOLHEDORA

Se o corredor é um contexto que educa, também precisa ser planejado, qualificado, ser acolhedor, assim como qualquer outro espaço da escola infantil. Sobre isso, inicialmente, destacamos o uso que os educadores da instituição faziam dos corredores de entrada organizados com cantos temáticos para serem frequentados pelas turmas (visível nas imagens

no início do artigo), os quais também serviam de contexto para brincadeiras com os familiares. Já o corredor principal da escola servia como possibilidade de extensão das salas para propostas sugeridas pelas professoras as crianças.

Contudo gostaríamos de enfatizar que as propostas precisam acolher os bebês em seus protagonismos, porque é na participação cotidiana da *pessoa do professor* e da *pessoa do aluno* que se constrói o contexto escolar. Embora o espaço tenha uma *pedagogicidade* indiscutível, compartilhamos do pressuposto de que o espaço físico por si só não faz uma escola. No âmbito da pedagogia da participação, uma escola é mais que um conjunto de salas, pois compreende as articulações entre os atores em suas relações e atividades as quais criam memória no contexto, fortalecendo, assim, a ideia da qualidade² enquanto uma construção compartilhada que é própria de um local e de um grupo (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Na perspectiva da escola enquanto contexto social, a bidirecionalidade e a interatividade entre os atores do processo educativo e seus contextos são também reconhecidas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). As crianças, desde bebês, da mesma forma que os adultos, agem modificando os contextos, tanto no que se refere aos espaços quanto às relações interpessoais estabelecidas nele; dão novos rumos ao que é proposto de modo que não há uma definição prévia total do ato de ensinar e aprender, mas uma construção cotidiana conjunta dos processos de aprendizagem.

É com foco nessa interdependência com o contexto que apresentamos dois episódios para refletirmos como em meio ao que havia sido proposto tinha a atitude acolhedora da professora. Na pedagogia da infância, acolhimento é entendido como um modo de ser do adulto, uma postura de acolher as coisas que vem das crianças, o que requer saber olhar e valorizar as riquezas que emergem no cotidiano (STACIOLLI, 2013).

O primeiro episódio, descrito abaixo, nasce na sala do berçário por uma iniciativa de um bebê; com a participação da professora, outros bebês também entram na brincadeira e como espaço da sala fica pequeno para a brincadeira, então, a solução foi habitar o espaço do corredor, o qual permitiu a sua continuidade.

Hoje os bebês retornaram para a sala após terem lanchado no refeitório. Estava chovendo, e o parque estava ocupado por outra turma. Estávamos na sala quando, de repente, surge uma brincadeira com o minhocão. Diogo se joga sobre o mesmo e

² Ao problematizarem o conceito de qualidade modernista, fundamentado na objetividade e em padrões quantificáveis, os autores questionam a existência de uma essência de qualidade igual que seria supostamente alcançada por todos; apontam a necessidade de reconceitualizar esse conceito de modo que possa vir a acomodar a diversidade, as perspectivas múltiplas e o contexto temporal e espacial da escola infantil (DAHLBERG, MOSS, PENCE; 2003).

olha para a professora Maria convidando-a com o olhar, ela o puxa, nisso convida: “*Vem Amanda, vem Nicole*”. Os bebês sobem e ela começa a puxá-los em cima do minhocão. Dá duas voltas com ele, na terceira volta, o espaço da sala parece não dar conta dos movimentos que ela faz, então, puxa o minhocão em direção a porta, se aproxima, abre a mesma e sai. Surpreendida, me levanto e vou atrás para acompanhar. Até chegar na porta perco uns momentos... ela vai puxando aquele minhocão recheado de espuma e os bebês vão se divertindo... vai até o fim do corredor. Chama atenção o fato dela ter deixado a porta aberta, sem preocupar se os outros bebês saíam da sala. Dito e feito. Quando ela está retornando com o minhocão em direção a sala do berçário 1, encontra o Artur, que foi engatinhando até a sala do berçário 2, onde a Cristiane (auxiliar do B1), estava para cobrir a ausência de uma educadora naquele dia. Ela, então, coloca o menino, que se aproxima, no minhocão, e ele dá muitas gargalhadas. (CADERNO DE CAMPO, 06 de julho de 2010)

Imagem 10 - Hoje o minhocão também passeia pelo corredor



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Desde seu início, a brincadeira com o minhocão transcorreu num clima tranquilo, como se pode constatar no fato da professora deixar a porta da sala aberta, sem “trancar os bebês que lá ficaram”. Assim, acompanhamos o corredor constituindo-se como um espaço em que os bebês podiam escolher se queriam ocupá-lo ou não, tendo liberdade de ficarem na sala ou irem ver o que acontecia fora dela e, se quisessem, participar. Salientamos, também, que a professora deu continuidade a um projeto iniciado por um dos bebês – a exploração do minhocão, e que isso aconteceu porque estava atenta as suas ações e disposta a estar em relação com os bebês, interagir, brincar.

No outro episódio, presenciamos o uso do mesmo corredor como espaço para realizar uma proposta com os bebês que foi previamente pensada: a exploração de uma mistura de gelatina em papel pardo. Nossa intenção aqui é mostrar que houve uma interdependência entre os atores e o ambiente, de modo que a ação de um dos bebês rompeu com o previsto pela professora para acontecer naquele espaço, e refletir sobre como esse movimento do bebê foi acolhido pela educadora.

Imagem 11 - A caminhada de Lucas!



Fonte: Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa, Acervo Particular, 2010.

Primeiro, ressaltamos das cenas acima que embora os bebês estivessem no corredor, um espaço mais amplo e mais público do que a sala, eles não estavam fisicamente limitados com cadeiras ou quaisquer objetos que impedissem sua circulação pelo corredor. Esse detalhe é o que possibilitou ao Lucas realizar o que para ele, naquele momento, parecia ser mais interessante: caminhar, desbravar um espaço pelo qual, até então, percorria somente no colo, no carrinho ou engatinhando. Mais que detalhe, consideramos isso um dado importante, porque nos remete ao princípio da confiança na criança, tão necessário a atitude acolhedora do adulto, conforme apontou Staciolli (2013).

Podemos observar que Lucas participou da exploração do material, mas logo quis caminhar, porque isso era novidade para ele naquela segunda-feira, uma vez que tinha aprendido a caminhar no final de semana. Ele foi dando seus passos, tocando nos cartazes fixados, andando até aproximar-se do que acontecia no outro canto do corredor: do grupo de crianças mais velhas que observavam algo pela janela e conversavam. E ali permaneceu acompanhando a movimentação daquelas crianças por um longo período.

Quando percebeu que Lucas se afastou, uma monitora foi em direção a ele, mas a professora percebendo disse: “Deixa o Lucas, acabou de começar a andar! Está explorando o ambiente”. Tendo em vista essa interdependência que há entre os atores e os ambientes, pensamos que lidar com a ambiguidade, a emergência e o imprevisto tornam-se critério do fazer e do pensar da ação docente (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). E precisamos concretizar isso, cada vez mais, na educação de bebês.

Dos dois episódios, gostaríamos de colocar em evidência que a vida cotidiana de um grupo de crianças, seja em qualquer espaço da instituição, é sempre mais rica do que aquilo que possa ser previamente pensado ou planejado, uma vez que a convivência cotidiana entre bebês e adultos implica a existência do inesperado, extrapola o proposto. (BRASIL, 2009).

A atitude acolhedora da professora está presente quando acolhe as experiências dos bebês, quando lê a riqueza que nelas reside, o que só é possível porque há uma aposta na competência dos bebês, nas hipóteses que criam, nas ações que iniciam. Segundo Stacioli, trata-se de uma didática que se constrói com base na vida real, no cotidiano, nas exigências reais das crianças (2013).

Não é espontaneísmo, mas sim diz respeito a aprender a acolher o imprevisível, respeitar as ações e interesses dos bebês, e não “preencher” os espaços e tempos com atividades. É valorizar o que emerge do cotidiano, na riqueza dos encontros entre os bebês, dos bebês com as crianças e dos bebês com os adultos. Nesse sentido, entendemos que acolhimento implica em reinventarmos uma docência que, justamente por ser ainda tão centralizada na figura do adulto, pouco acolhe os bebês. Nos meses da pesquisa, percebemos o movimento da docente, por meio de atitudes simples e ao mesmo tempo tão complexas, de iniciar-se nesse exercício.

6 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço dos corredores provocava, desafiava, lançava convites ao grupo do berçário, mas que havia nos bebês a iniciativa de explorar, procurar, investigar. Os adultos ao organizarem os espaços podem potencializar essas situações, mas são os bebês os roteiristas que vão construindo os seus percursos do aprender, escolhendo cantinhos para ficar, experimentado, vivendo.

Nesse sentido, destacamos que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não com propostas dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens. (BARBOSA, 2010). Narrativa essa que acreditamos que possa ser construída em todos os tempos e em todos os espaços da instituição educacional, mesmo nos corredores, que tidos como espaço de “passagem”/não pedagógicos, deixam de ser pensados como contextos que educam.

A pesquisa nos mostrou que esses espaços entre espaços são contextos de convívio e de explorações, locais de aprendizagens, de vida. Tais espaços provocavam os bebês a outras ações que não só o caminhar o que fazia com que as suas passagens pelos corredores demorassem mais do que o esperado, e que se prolongasse um tempo que era para ser curto, redimensionando a vida na creche.

Consideramos que circular pela creche com o grupo do berçário e habitar os diferentes espaços pode ampliar os horizontes do planejamento pedagógico, devido a multiplicidade de possibilidades que comportam. Para tanto, requer compreender que as ações de exploração do mundo, assim como as interações entre os bebês e as outras crianças e adultos, constituem aprendizagens na vida de um bebê que, portanto, precisam ser acolhidas, percebidas e respeitadas pelos adultos. Na pedagogia com os bebês, a educação se constrói nos encontros, todos momentos são importantes, assim como todos espaços da vida coletiva são contextos de aprendizagens!

**BABIES IN THE CORRIDORS OF INFANT CENTERS:
a space between spaces, explorations of babies and host**

ABSTRACT

This article aims to discuss the presence and movement of babies in the spaces of infant centers, analyzing the implications for teaching practice. The data presented are part of a master's research carried out in a Municipal School of Early Childhood Education of Porto Alegre / RS; a group of babies, with the cut space of the corridors of the institution. The analyzes reveal that there is expansion of learning of infants and that these spaces are also educational settings.

Keywords: Infant Centers. Babies. Spaces. Corridors.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article> . Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil.

Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2010.

FARIA, Ana Lúcia G. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis, SC: Editora da UFSC. 1999, p. 67-98,

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOBBATO, Carolina. **“Os bebês estão por todos os espaços”**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação Porto Alegre/ UFRGS, 2011. Dissertação de Mestrado.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006.

JABLON, Judy R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHTELMIER, Margo. **O Poder da Observação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, Mayume S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA- FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o passado Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, Eloisa A. Candal. Criança e Educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e educação. Porto: Ed. Asa, 2004. p. 245-256.

SACRISTÁN, José. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. In: SACRISTÁN, José. **O Aluno Como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.125-190.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O lugar da criança na contemporaneidade**. Natal: UFRN, 2010. (Comunicação oral).

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário de acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VIDELO, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de**

pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.183-204.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. **Revista Saber e Educar**, v. 12. 2007.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e Seu Processo de Construção: Reflexões Com Base na Experiência Prática de Pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em: 01 de junho de 2015.

Aprovado em: 18 de agosto de 2015.