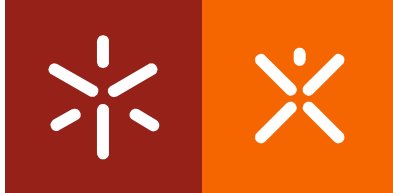




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andréia Maria Rodrigues

O BEBÉ PARTICIPA?
Contributos a partir da Sociologia da
Infância



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Andréia Maria Rodrigues

O BEBÉ PARTICIPA?
Contributos a partir da Sociologia da
Infância

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Natália Fernandes
e da
Professora Doutora Ângela Maria Scalabrin
Coutinho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

AGRADECIMENTOS

Para iniciar agradeço aos meus pais, Rogério e Terezinha, que sempre primaram pela minha educação. Em especial a minha mãe, que apoiou o meu voo e me amparou em todo o percurso, que me inspira pela sua força, coragem e sabedoria.

Aos meus filhos, Diogo, Daniella e Rafaella, que foram e serão sempre o meu porto seguro. A distância de vocês foi a lição mais difícil e necessária de aprender. Meu eterno orgulho e admiração por vocês que estiveram longe mas sempre perto, que souberam compreender e amparar.

Ao meu marido, Almerindo, que caminhou ao meu lado e no momento certo me ofereceu o abraço, o beijo, a atenção, o elogio, e a força que precisava para continuar. Gratidão, orgulho e admiração!

Aos meus irmãos, Patrícia e André, que contribuíram com o carinho e a disposição em ajudar nesta caminhada.

Às minhas orientadoras, Prof^a Dr^a Natália Fernandes e Prof^a Dr^a Ângela Coutinho, que me acolheram, provocaram, apoiaram e acreditaram na realização desta pesquisa. Agradeço por todos os ensinamentos e contribuições neste que foi um longo processo de aprendizado e de construção do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Manuel Sarmento, pela oportunidade experienciar momentos enriquecedores que contribuíram para ampliar os meus conhecimentos acerca dos estudos da criança.

À Prof^a Dr^a Rosangela Francischini, que nas Jornadas Doutorais em Estudos da Criança, teceu importantes considerações em relação ao Projeto de Pesquisa.

Às Prof^a Dr^a Valéria Ferreira, Prof^a MSc Cila Machado, Prof^a Dr^a Sandra Vanzuita, Prof^a Dr^a Tânia Raitz, que incentivaram-me a seguir os passos da pesquisa.

Aos membros do júri das provas do doutoramento, que aceitaram contribuir com a leitura e avaliação desta investigação.

Às minhas amigas que com tanto carinho torcem pelo meu sucesso, Cleusa, Márcia, Zélia, Evelize, Liana, Elisa e Regina.

Às amigas e colegas que encontrei no percurso do doutoramento, em particular à Penha Teófilo, Patrícia Romero, Rachel Pereira Freitas, Fábio Hoffmann, Roselaine Kuhn, Maria João Chipalavela.

Às minhas primas, Mariluce e Marisol, pela escuta sensível e palavras de incentivo.

À Dona Palmira, pelo acolhimento carinhoso na minha chegada a Portugal.

Ao Márcio, que não hesitou em me ajudar sempre que solicitei.

À prof^a Cristina Silva, prontamente se disponibilizou em realizar a leitura e a revisão do texto.

Ao Presidente do conselho diretivo e à Diretora Técnica da instituição onde foi realizada a pesquisa, pela abertura e apoio. Aos bebés e os adultos participantes da pesquisa, que me possibilitaram a oportunidade de aprender com eles.

Enfim, quero demonstrar o meu agradecimento a todos aqueles que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização da presente tese. A todos vocês, minha infindável gratidão!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O BEBÉ PARTICIPA? Contributos a partir da Sociologia da Infância

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender a participação dos bebés em contexto de creche. Sabe-se que cabe ao adulto o papel de organizar a rotina quotidiana no berçário, mas isto não quer dizer que os bebés devam ser apenas espetadores nesse processo. Pelo contrário, eles também podem contribuir para essa organização como interlocutores, desde que o adulto seja sensível aos seus dizeres e os tenha em conta. Ao entender a participação dos bebés como um elemento fundamental para a definição das ações dos adultos no contexto da creche, interessa-nos resgatar a “voz” e ação social dos bebés para compreender na sua complexidade o tema em estudo. Os subsídios teóricos que fundamentam esta tese propõem um diálogo a partir da Sociologia da Infância, que nos permite compreender a criança como um ator social, como uma “interlocutora” que contribui ativamente nos processos sociais através da sua participação. Tendo em conta esta perspetiva, a participação dos bebés nesta pesquisa assume uma dimensão sociopolítica, ou seja, assume-se como um direito dos bebés tomarem parte nos assuntos que lhes dizem respeito no contexto da creche, como uma ação influente que provoca, de alguma forma, transformação ou continuidade nos seus contextos de vida. Para tanto, optamos por desenvolver uma investigação situada no paradigma qualitativo e interpretativo, do tipo etnográfico. O estudo é realizado numa sala de berçário de uma creche, de uma Instituição Particular de Solidariedade social (IPSS), situada no norte de Portugal, com 18 bebés entre os 3 e os 18 meses de idade, 2 educadoras de infância e 4 ajudantes da ação educativa. Os instrumentos de pesquisa foram observação direta e registo em diário de campo, vídeo gravação e registo fotográfico. É importante destacar que primamos por alguns cuidados que decorrem de preocupações éticas indispensáveis, os quais são evidenciados no decorrer de todo o processo de investigação. Os resultados mostram que a participação dos bebés em contexto de creche está intrinsecamente ligada ao modo como se dão as relações intrageracionais e intergeracionais. No que diz respeito às relações intrageracionais, a participação é vislumbrada à medida que os bebés interagem entre si e as suas ações provocam algum tipo de implicação na ação de outro(s) bebé(s), modificando de algum modo o contexto local das interações estabelecidas entre eles. No que diz respeito às relações intergeracionais pode dizer-se que a participação dos bebés é mais visível em momentos de atividades livres, nas quais há mais possibilidades de os bebés e adultos se envolverem em processos de escuta e negociação. Já nas atividades que envolvem os cuidados básicos dos bebés é mais difícil encontrar possibilidades de participação dos bebés, sobrepondo-se a dimensão da provisão à salvaguarda da participação do bebé. Os dados demonstram ainda que os adultos evidenciam mais constrangimentos do que possibilidades no exercício de participação dos bebés nos espaços institucionalizados.

Palavras-chave: Participação infantil, bebés, creche, Sociologia da Infância

DOES THE BABY PARTICIPATE? Contributions from the Sociology of Childhood

ABSTRACT

This study aims to understand the participation of babies in a nursery school. It is known that the adult has the role of organizing the daily routine in the nursery, but this does not mean that babies should only be spectators in this process. On the other hand, they can also contribute to this organization as interlocutors. When understanding the participation of babies as a fundamental element for the definition of the actions of adults in the context of nursery school, we are interested in releasing the “voice” and social action of babies to understand in its complexity the theme in study. The theoretical subsidies that support this thesis propose a dialogue based on the Sociology of Childhood, which allows us to understand the child as a social actor, as an “interlocutor” who actively contributes to social processes through his participation. Taking this perspective into account, the participation of babies in this research takes on a socio-political dimension, that is, it assumes itself as a right for babies to take part in matters that concern them in the context of nursery school, as a significant action that causes, in some way, change or continuity in their life contexts. For this, we chose to develop an investigation based on the qualitative and interpretive paradigm of an ethnographic type. The study is carried out in a nursery room of a nursery school, of a Private Social Solidarity Institution (IPSS), located in the North of Portugal, with 18 babies between 3 and 18 months of age, 2 teachers and 4 helpers. The research instruments were direct observation and recording in a field diary, video recording and photographic record. It is important to say that we emphasize some precautions that result from indispensable ethical concerns, which are evidenced during the entire investigation process. The results show that the participation of babies in the context of nursery school is intrinsically linked to the way in which intra-generational and intergenerational relationships occur. With regard to intra-generational relationships, participation is seen as the babies interact with each other and their actions cause some kind of implication in the action of other baby (ies), somehow modifying the local context of the interactions established between them. With regard to intergenerational relations, it can be said that the participation of babies is more visible in moments of free activities, in which there are more possibilities for babies and adults to be involved in listening and negotiation processes. In activities that involve basic baby care, it is more difficult to find possibilities for babies to participate, overlapping the dimension of the provision to safeguard the baby's participation. The data also show that adults show more constraints than possibilities in the exercise of babies' participation in institutionalized spaces.

Key words: Children participation, babies, nursery school, Sociology Childhood

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS	x
ÍNDICE DE IMAGENS	x
ÍNDICE DE QUADROS	xii
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	26
1.1 Um estudo etnográfico com bebés	28
1.2 A escolha do campo de investigação.....	37
1.3 A contextualização do campo de investigação	38
1.3.1 A organização do Sistema Formal de Educação da Infância em Portugal.....	39
1.3.2 As políticas de atendimento em creche em Portugal	46
1.3.3 A creche investigada.....	57
1.3.3.1 Alguns aspetos norteadores sobre o trabalho na creche	58
1.3.3.2 O espaço físico da creche	61
1.3.3.3 A equipe de profissionais da creche.....	62
1.3.4 O berçário da creche	62
1.3.4.1 O espaço físico do berçário	62
1.3.4.2 As atividades de rotina do berçário	66
1.3.4.3 Os atores participantes do berçário	73
1.4 O Processo de geração de dados.....	78

1.4.1 A entrada no campo de investigação	82
1.4.1.1 Tecendo relações: as primeiras aproximações com os participantes.....	84
1.4.2 Os instrumentos utilizados na geração de dados	100
1.5 A interpretação dos dados da pesquisa	119
CAPÍTULO II - UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL.....	124
2.1 O conceito de participação infantil: donde aparece?	125
2.1.1 A Convenção dos Direitos das Crianças e o direito do bebé a ser escutado.....	126
2.1.2 A participação dos bebés: os contributos da Sociologia da Infância	138
2.2 Do que falamos quando falamos de participação infantil?.....	151
CAPÍTULO III- TECENDO UM DIÁLOGO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÉS NO QUOTIDIANO DA CRECHE	171
3.1 As linguagens dos bebés e a participação	174
3.1.1 O choro, os gestos, o movimento como linguagem.....	180
3.1.2 O silêncio como forma de linguagem.....	195
3.1.3 O empurrar, bater e morder como linguagem.....	198
3.2 Relações Sociais e Participação	206
3.2.1 Relações sociais entre adultos e crianças.....	206
3.2.2 Relações sociais entre crianças	223
3.3 Institucionalização e a participação	238
3.3.1 O tempo que não dá tempo para os bebés viverem o seu tempo	239
3.3.2 Os rituais como uma forma de não participação dos bebés.....	260
3.3.3 Do previsto ao imprevisível	269
3.3.4 O controle e poder	273
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	283
REFERÊNCIAS	296
ANEXOS.....	316

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Número de crianças acolhidas em creches e amas por distrito em 2014.....	37
Figura 2: Evolução da capacidade das respostas sociais para as Crianças e Jovens, Continente – 1998-2018.....	40
Figura 3: Evolução da capacidade, n.º de utentes e n.º de utentes em acordo da resposta social Creche, Continente – 2000-2018.....	41
Figura 4: Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a 1.ª infância, Continente – 2006-2018.....	41
Figura 5: Distribuição territorial da resposta social Creche, por concelho-2018.....	42
Figura 6: Distribuição territorial da resposta social Creche, por natureza jurídica da entidade proprietária e distrito – 2018.....	42
Figura 7: Planta da sala do berçário	63

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de escolaridade das mães dos bebés	76
Gráfico 2: Nível de escolaridade dos pais dos bebés	76

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Cena “O silêncio de Telma” - Episódio Atividade Livre, março/2014	105
Imagem 2: Cena “O diálogo entre Bruno e a investigadora” - Episódio Atividade Livre, março/2014	106
Imagem 3: Cena “O olhar de Telma para a investigadora” - Episódio Atividade Livre, março/2014	107
Imagem 4: Cena “Guilherme, Telma, Eva e o diário de campo” - Episódio Atividade Livre, abril/2014	109

Imagem 5: Cena “Adam, Valentim e Rui explorando a câmara de filmagem” - Episódio Atividade Livre, maio/2014	115
Imagem 6: Cena “Malu explorando a câmara de filmagem” - Episódio Atividade Livre, junho/2014	116
Imagem 7: Cena “Valentim e Malu explorando a câmara de filmagem” - Episódio Atividade Livre, julho /2014.....	116
Imagem 8: Cena “A investigadora, Mário e a vídeo gravação” - Episódio Atividade Livre, julho /2014	117
Imagem 9: Cena “O choro de Tom” - Episódio Atividade Dirigida - expressão musical, março/2014	183
Imagem 10: Cena “Telma e o chocalho” - Episódio Atividade Dirigida - expressão musical, março/2014	187
Imagem 11: Cena “O silêncio de Eva” - Episódio Atividade Dirigida - expressão musical, março/2014	195
Imagem 12: Cena “O diálogo entre Rick e a educadora” - Episódio Atividade Dirigida, maio/2014	204
Imagem 13: Cena “Rick e a caixa de papelão” - Episódio Atividade Dirigida, maio/2014	209
Imagem 14: Cena “Brincadeira com caixas” - Episódio Atividade Dirigida, maio/2014	210
Imagem 15: Cena “Telma e a folha de papel” - Episódio Atividade Livre, abril/2014 .	220
Imagem 16: Cena “Bruno, Guilherme e a folha de papel” - Episódio Atividade Livre, abril/2014	221
Imagem 17: Cena “Guilherme e Eva” - Episódio Atividade Livre, março/2014	225
Imagens 18: Cena “O diálogo entre Joice e Júlio” - Episódio Atividade Livre, julho/2014	230
Imagem 19: Cena “Interação entre Malu e Téo” - Episódio Atividade Livre, maio/2014	234
Imagem 20: Cena “Interação entre Adam, Malu e Téo” - Episódio Atividade Livre, maio/2014	235
Imagem 21: Cena “O sono de Mari” - Episódio Atividade Livre, junho/2014.....	243
Imagem 22: Cena “A resistência de Mari” - Episódio de Descanso, abril/2014.....	244

Imagem 23: Cena “O choro de Tom” - Episódio de Refeição, julho/2014	250
Imagem 24: Cena “As trocas afetivas entre Tom e a ajudante” - Episódio de Refeição, julho/2014	255
Imagem 25: Cena “O almoço” - Episódio de Refeição, maio/2014.....	271
Imagem 26: Cena “Malu e a ajudante”- Episódio de Refeição, maio/2014.....	277

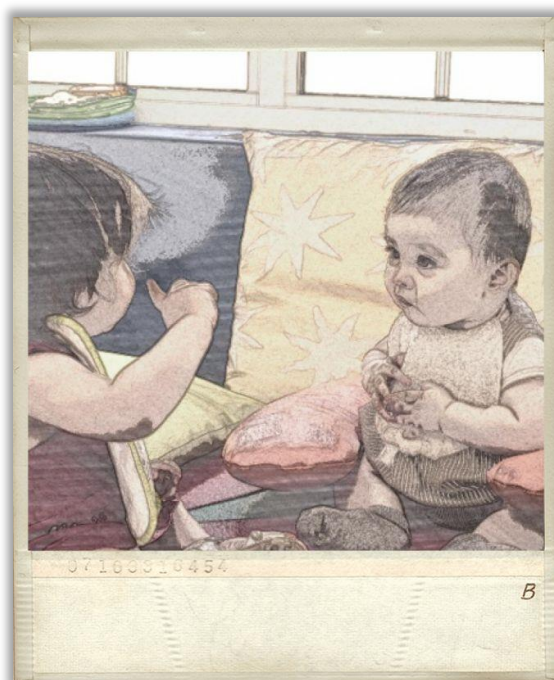
ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Decretos-Lei, Despachos Normativos, Resolução, Portarias, documentos oficiais sobre a creche	48
Quadro 2: Dados relativos aos bebês, data de nascimento, idade no início e no final das observações.....	75
Quadro 3: Quadro de transcrição de vídeo por episódio.....	122

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Termo de consentimento livre esclarecido direção.....	316
Anexo 2: Termo de consentimento e livre esclarecimento	317
Anexo 3: Termo de consentimento livre esclarecido.....	318
Anexo 4: Autorização de uso de imagem.....	319
Anexo 5: Mapeamento dos trabalhos de Mestrado e Doutorado sobre participação das crianças com faixa etária entre 0 e 6 anos	320
Anexo 6: Quadro demonstrativo quantidade de trabalhos encontrados a partir do “Mapeamento dos trabalhos de Mestrado e Doutorado sobre participação das crianças com faixa etária entre 0 e os 6 anos”	322

CONSIDERAÇÕES INICIAIS



O Coelho Branco pôs os óculos.

– Por onde devo começar, por favor, Vossa Majestade? Perguntou.

– Comece pelo começo. O Rei respondeu, muito sério.

– E continue até chegar ao final; então pare.¹

O presente estudo etnográfico, que tem como tema a participação dos bebês, foi desenvolvido numa sala de berçário de uma creche localizada no norte de Portugal, com 18 bebês² entre os 3 e os 18 meses de idade, 2 educadoras de infância³ e 4 ajudantes da ação educativa.

Então, como surgiu o tema da tese?

Poderia dizer que foi com a minha entrada no doutoramento em Estudos da Criança, mas se o dissesse estaria a omitir toda uma caminhada anterior, marcada pela minha história pessoal, profissional e académica. Na direção do que afirma A. Souza (2007), “a pesquisa também é constituída de marcas trazidas das nossas histórias

¹ Trecho história “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll.

² É importante sinalizar que a respetiva quantidade corresponde ao número total de bebês que participaram ao longo do trabalho de campo, conforme será melhor explicitado no próximo capítulo, na descrição do contexto do berçário.

³Convém destacar que no berçário há uma educadora de infância responsável. No entanto no decorrer das observações em campo, a educadora que estava com o grupo de bebês desde o início do ano afastou-se e entrou uma nova educadora, como será explicitado no próximo capítulo.

delineadas socialmente e adquiridas conforme as motivações pessoais de cada sujeito” (p.11).

Assim sendo, tal como sugere o Coelho Branco, inicialmente pretendo começar do início, isto é, de onde tudo começou, para então a seguir apresentar os objetivos da pesquisa, os conceitos chave utilizados para tratar destes objetivos, uma síntese dos capítulos para então chegar ao final e parar. Mas é importante salientar que parar não significa dizer que este estudo está pronto e acabado. No que diz respeito à entrega dessa tese pode até ser, porém quanto ao tema em questão ainda há muito para pesquisar.

Ao revisitar as minhas memórias, pretendo trazer algumas marcas que recontam e reafirmam o meu interesse em desenvolver uma pesquisa com bebês e sobre a sua participação em contexto institucional, que no caso desta investigação se trata de uma creche de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Essas marcas resultantes das minhas experiências de vida contribuíram, também, para a construção das imagens que tenho a respeito da criança e da infância.

Da minha infância, lembro-me do cheiro da relva molhada, das brincadeiras na rua, da imagem de voltar para casa cansada de tanto brincar, das escaladas com os amigos na goiabeira perto de casa para alcançar a maior goiaba, da sensação de alegria de estar no jardim-de-infância, da disputa da pia para ver quem lavaria primeiro as mãos para lanchar, do cheiro da banana que levava na lancheira, das brincadeiras com massinha, das brincadeiras de polícia e ladrão, pega-pega, futebol, casinha.

Também me recordo do tempo que ingressei “na escola dos grandes”, era assim que nós, as crianças pequenas do jardim-de-infância, costumávamos chamar à escola do lado de lá do muro do jardim onde estudavam as crianças mais velhas, isto é, as crianças a partir do 1º ano da escola básica. Quando estava no lado de cá do muro, no jardim-de-infância, ser grande e estudar na escola do lado de lá parecia-me uma ideia um tanto sedutora. Mas mal sabia o peso desta posição social “ser grande” e que isto ser-me-ia lembrado pelos adultos todas as vezes que a vontade de ser criança batesse na minha porta. Compreendi, então, que ali a criança precisava de dar espaço para o aluno e que o tempo de estar na escola era o tempo do adulto, pois era ele quem determinava tudo, as vontades, os desejos, os interesses, o que aprender e não aprender, ou seja, a escola era o lugar onde a criança devia exercer o seu “ofício de aluno”,

e comportar-se de acordo com a natureza de sua "identidade infantil" tal como esta emana da definição socialmente dada à infância. Estamos diante do enquadramento da criança - ainda na primeira infância - a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da "institucionalização da infância", visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil (Marchi, 2010, p. 190).

Mais tarde, quando educadora de infância, a lembrança das minhas primeiras experiências como aluna na escola despertaram-me o desejo de não repetir as mesmas práticas escolarizantes, as quais no meu ponto de vista apagam o ser criança, as suas subjetividades, os seus diferentes modos de sentir, dizer e fazer em nome de ser aluno, transforma a escola numa máquina de produzir adultos inteligentes e produtivos. Essas marcas da minha infância levaram-me a ultrapassar a imagem de infância construída pela escola contribuindo assim para constituição de um olhar para infância situado num lugar tal como nas palavras de Koahn (2004):

Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários: infâncias que se tornam possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro (p.5).

Sensibilizada com estas questões, ao frequentar o curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Itajaí, localizada em Santa Catarina/Brasil, entre os anos de 2000 e 2004, comecei a ampliar as leituras e a construir uma postura ainda mais crítica e reflexiva da minha prática pedagógica com as crianças. Nesse caminho, realizei alguns encontros teóricos a partir de autores como Maria Montessori, Celestin Freinet, Loris Malaguzzi, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Vigotski, Wallon, entre outros... que me permitiram exercer de maneira mais sustentada teoricamente o meu papel de adulto junto das crianças, no sentido de considerar as suas ações, pensamentos e dizeres na construção de práticas que respeitassem e promovessem os direitos das crianças, entre estes, o de participação nos assuntos que lhes dizem respeito.

Nessa altura inseri-me no universo da pesquisa como bolsista de iniciação científica, ao frequentar a disciplina de alfabetização, ministrada pela professora Doutora Valéria Ferreira. O encontro com esta professora e com o referencial teórico proposto por ela, entre os quais destaco o da escritora argentina Emília Ferreiro,

despertou-me o interesse em compreender a aquisição da linguagem escrita tendo em conta a perspectiva das crianças. Encontrei nessa professora a escuta que me faltou no tempo de aluna no meu processo de alfabetização. Motivada com as suas aulas e com sua escuta atenta, costumava partilhar com ela as descobertas que fazia a partir dos registos de escrita espontânea das minhas crianças. Foi então que surgiu por parte desta professora o convite para ser sua bolsista de iniciação científica. Assim, não somente aceitei o convite como também optei no ano seguinte por dedicar-me exclusivamente à pesquisa como bolsista.

Neste cenário, entre outros trabalhos, participei do desenvolvimento da pesquisa intitulada “A intervenção pedagógica no ponto de vista da criança”. A realização desse estudo de autoria de V. Ferreira e Souza (2008) instigou-me a ouvir e tentar compreender o ponto de vista das crianças no desenrolar das relações ensino-aprendizagem, além de servir de estímulo para estudar o que a literatura já produziu a respeito das pesquisas com crianças. Tal estudo foi publicado no livro “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa”, organizado por Cruz (2008). Em concordância com a afirmação dessa autora:

O que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem, porque o seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições para que a criança viva a sua infância (p. 14).

A escuta das crianças acabou por fazer parte da minha trajetória académica, com maior intensidade com a entrada no Mestrado em Educação em 2005, nesta mesma Universidade. Foi nesse cenário que, instigada em pesquisar com as crianças e não sobre elas, me encontrei com a Sociologia da Infância, campo este que interroga as imagens tradicionais de crianças no Ocidente e o seu lugar na sociedade, partindo do pressuposto da criança como ator social competente que pode falar por si própria e a infância como uma construção social. As leituras realizadas, as reflexões tecidas no Grupo de Pesquisa Contextos Educativos e Práticas Docentes - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVALI, contribuíram para um conhecimento mais sustentado em relação à escuta das crianças e os princípios éticos na pesquisa com crianças.

Convém aqui destacar, que nessa altura o meu interesse pela Sociologia da Infância estava mais focado em compreender a linha metodológica desse campo, que

propunha o importante desafio de considerar as crianças não como meros objetos de análise, mas sim sujeitos atores sociais ativos na pesquisa que podem “falar” em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas.

Conforme explica Alderson (2005) “reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem “falar” no seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (p.423). Para tal, procura valorizar os dizeres infantis no sentido de compreender a sua perspectiva sobre os seus mundos de vida. Esta abordagem metodológica, segundo o que afirma Prout (2010) inova ao “considerar que as crianças realmente têm uma determinada ação e que cabe ao pesquisador sair a campo e descobri-la” (p.5).

Assim, no estudo realizado no mestrado, intitulado “Intencionalidade das atividades de linguagem escrita: O que dizem as crianças?” procurei ouvir as crianças de um 1º ano da escola básica, a respeito da intencionalidade que atribuem às atividades de linguagem escrita que realizam em sala, por compreender que estas são atores sociais que participam da construção do conhecimento ativamente. Nesta pesquisa foi possível constatar que as crianças fornecem pistas à professora sobre as intenções sociais das atividades que realizam, mas ela não se dá conta, pois perde a oportunidade de escutá-las ou, quando o faz, deixa de compreendê-las pelo que realmente querem dizer.

Alguns anos mais tarde, em 2012, tive o desafio de atuar como Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação Infantil⁴, da Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú/Brasil. Essa experiência trouxe-me novas inquietações e questionamento, agora especificamente em relação às práticas quotidianas com os bebês na creche.

Tal como aponta Fochi (2013) “ao se estranhar e ao estranhar o que acontece no interior das escolas, o adulto consegue surpreender-se” (p.60). Nesse movimento de olhar com estranheza a respeito do que emergia a partir das práticas quotidianas das creches e do diálogo com os profissionais nas formações, constatei que o discurso dos

⁴Departamento responsável pela gestão e organização das instituições de Educação de Infância da Rede Pública Municipal, que acolhem crianças entre os 0 e os 6 anos de idade.

adultos se pautava na ideia dos bebês como sujeitos ativos, competentes, com iniciativa e interesses, como também de valorização do lúdico, das brincadeiras e das culturas infantis na condução das ações com as crianças. No entanto, na prática isto muitas vezes não se tornava uma realidade. Tais ideias, frequentemente, perdiam-se no meio do caminho da voraz rotina quotidiana, a qual acabava por automatizar as ações dos adultos e das crianças.

Desse modo, deparo-me novamente com um quadro parecido com os resultados que emergiram das pesquisas que já havia desenvolvido anteriormente, mas agora os sujeitos são os bebês. Em função de uma rotina que se materializava de forma mecânica e de conceitos que pareciam estar escondidos atrás de máscaras discursivas que servem para encobrir a ideia tradicional adultocêntrica, o olhar do adulto para os bebês acabava por remete-los a uma condição de passividade, incapacidade e objeto da prática pedagógica. Na direção contrária a essa ideia, compreendo os bebês pelo que já são no presente, como pessoas que, embora dependam dos cuidados e da atenção dos adultos nas tarefas que envolvem a sua sobrevivência, não significa que não sejam capazes de expressar-se, de se relacionar, de demonstrar interesse pelas pessoas e o mundo à sua volta. Na linha do que afirma Gottlieb (2009) “a passividade está muito longe de ser uma descrição completa da vida de um recém-nascido. Desde o início, os bebês demandam serem levados em conta, embora os adultos não interpretem essa demanda de forma acurada” (p.320).

As inquietações provocadas a partir dessa experiência levaram-me a ampliar o meu repertório teórico relativamente aos bebês e à especificidade das práticas docentes em contexto de creche, no sentido de intervir junto aos profissionais da creche diante da realidade que, inicialmente, estava posta e que insistia e persistia em um “não lugar” dos bebês nas instituições, isto é, de torná-los invisíveis como sujeitos históricos, sociais e de direitos.

Como afirma Abramowicz (2018) “a sociedade e a escola estão orientadas para a conformação política da criança e são incapazes de escutá-la” (p.375), e isto agrava-se ainda mais quando se trata dos bebês. Transformar essa realidade de conformação tornou-se um desafio, o qual procurei superar propondo a participação dos profissionais envolvidos no trabalho com crianças na creche. É importante destacar que acredito que

as mudanças necessárias nesse sentido ultrapassam os adultos da creche, mas também são eles atores sociais importantes para que isso aconteça⁵.

Assim, o encontro com o doutoramento aconteceu motivado por essa experiência e entrelaçado com o desejo que já me acompanhava desde o mestrado em ampliar os meus estudos dentro do campo da Sociologia da Infância. Foi então que ingressei no doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade Sociologia da Infância, com uma ideia inicial em mente, desenvolver uma pesquisa com bebês em contexto de creche. À medida que me deparava com os conceitos da Sociologia da Infância, nas leituras realizadas, nas discussões do Seminário de Sociologia da Infância, nas disciplinas relativas a esta especialidade, fui percebendo que não trazia profundidade teórica relativamente a este campo. Assim sendo, no meu percurso do doutoramento, foi possível desconstruir conceitos equivocados e ampliar o meu potencial como pesquisadora da infância, sobretudo a partir das reflexões e questionamentos provocados pelas minhas orientadoras, Doutora Natália Fernandes e Doutora Ângela Coutinho. Embora desde o mestrado me sentisse contagiada pelo mergulho que realizei nesse campo, reconheço que esta relação era ainda muito inicial e que a ideia da participação ativa das crianças nas pesquisas relativamente às questões que lhe dizem respeito estava mais focada no plano pedagógico pelo que o doutorado ajudou a descolar o meu olhar para uma perspectiva sociológica. Nessa direção, quanto mais me adentrava no mundo da sociologia da infância, mais percebia que precisava submergir e me embebedar dos princípios geradores e perceber os pensamentos vertebrais deste campo de estudo.

Assim, este estudo propõe um diálogo com a Sociologia da Infância que nos desafia a conhecer a infância como grupo geracional e a criança como “interlocutor”, ator social, competente que participa ativamente nos seus mundos de vida.

⁵Nesse contexto, além de realizar formação em serviço, reuniões e observações das práticas quotidianas com as crianças, também colaborei para a construção de um espaço de escuta a partir da organização de grupos de estudos junto as equipas de profissionais da creche (coordenadores, educadores e auxiliares) das referidas instituições, com o intuito de dialogar, refletir acerca das práticas dos adultos com as crianças e a organização do trabalho pedagógico nas referidas instituições. Desse estudos nasceu um documento construído por várias mãos intitulado de “Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú - Educação Infantil”. Outro espaço importante que contribui para sua criação, no sentido de possibilitar aos educadores refletirem sobre as práticas propostas nas instituições, foi a criação do “Seminário de Educação Infantil”, a partir do qual os educadores das instituições de educação de infância da rede pública deste município tinham a possibilidade de socializar os projetos construídos e desenvolvidos com as crianças por meio de apresentações orais e posters para o grupo de profissionais que atuavam com a educação infantil da rede municipal.

Ao longo da história, as crianças foram compreendidas como sujeitos incompetentes, passivos e sem voz. Nas últimas décadas, com os avanços nas reflexões a respeito da infância e das crianças, a respetiva compreensão vem se redefinindo, tendo os estudos sociais da infância contribuído significativamente para tal. Para a Sociologia da Infância, a criança é considerada como ator social, individual e coletivo, socialmente competente (M. Ferreira, 2004), com direitos reconhecidos (Fernandes, 2009) e essa perspetiva demanda reconhecer que as crianças possuem capacidade de reprodução simbólica e representação de crenças em sistemas organizados, ou seja, em cultura (Pinto & Sarmiento, 1997).

Esse reconhecimento ocorre de tal maneira que a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, consagra entre o conjunto de direitos da criança, os de participação, os quais têm inerentes os direitos civis e políticos, que conferem às crianças direitos à identidade, a ser consultada e ouvida, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito.

No entanto, considera Soares (2005), que mesmo com as conquistas dos direitos de participação que ocorreram a partir da promulgação da Convenção, estamos ainda distantes de sua aplicabilidade. A autora reconhece ainda que há tensões no exercício dos direitos da criança, afirmando que enquanto os direitos “legais” ou direitos de proteção são reconhecidos universalmente, apesar de que nem todos ainda consigam exercer igualmente, já os direitos “morais” ou de participação encontram grandes obstáculos, tanto no reconhecimento quanto no seu exercício.

Ao frequentar as aulas de investigação participativa com crianças, ministrada pela professora Natália Fernandes, as reflexões tecidas por ela relativamente ao conceito de participação infantil e o direito de participação das crianças, levou-me a refletir mais profundamente a respeito deste conceito e a levantar algumas questões: Os bebés participam? Os bebés como crianças que são também tem esse direito garantido? Provocada por estes questionamentos, decidi eleger a participação dos bebés como tema de investigação.

A exploração das discussões produzidas sobre o tema desta pesquisa contribuiu para construir um património teórico no sentido de perceber o significado de participação infantil, quem é o bebé, como ele se comunica e se relaciona, o que é esse contexto de creche que os bebés passam parte do tempo de suas vidas.

Nessa trilha, entre outros levantamentos bibliográficos, realizei um mapeamento⁶ dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do mestrado e doutoramento do Brasil e de Portugal, que procuram investigar sobre a participação das crianças com faixa etária entre 0 e 6 anos.

Embora a minha intenção não fosse um mapeamento tão profundo dos trabalhos, a realização deste possibilitou, sobretudo, compreender o lugar que as crianças muito pequenas têm ocupado nas produções académicas sobre a participação infantil. A partir desse mapeamento que foi realizado, considerando um recorte de tempo que compreende os anos entre 2007 e 2016, foram encontrados 17 trabalhos⁷ sobre participação infantil, sendo que 3 dizem respeito à faixa etária de 0 a 2 anos e 14 à faixa etária de 3 a 6 anos de idade. A partir desses dados constatei que a temática sobre a participação infantil que envolve as crianças de 0 a 6 anos vem ganhando espaço no âmbito académico. De certa forma, foi possível verificar, mesmo que pequeno, um crescimento nos últimos anos das pesquisas sobre participação infantil com crianças de faixa etária entre os 3 e 6 anos de idade. Entretanto, com as crianças muito pequenas entre 0 e 2 anos de idade, essa realidade ocupava uma condição marginal em relação à respetiva temática.

Nos últimos anos é considerável o aumento das investigações sobre as crianças muito pequenas, especificamente no campo da educação. No entanto, ainda assim, “temos uma considerável lacuna de trabalhos que deem conta de apresentar os bebés como produtores de cultura e partícipes da sociedade” (Nunes, 2015, p. 354). Nessa

⁶ Mapeamento anexo 5. Quanto ao tempo de publicação, foram selecionados trabalhos publicados entre 2007 e 2016. O mapeamento foi realizado a partir de algumas bases de dados: Acesso Aberto de Portugal, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, Portal Periódicos CAPES/MEC, Portal Domínio Público, Repositório UMINHO, RCAAP-Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti-ESEPF, Scielo - Scientific Electronic Library Online, entre outros. As buscas foram orientadas pelos seguintes descritores: Participação infantil, crianças; Participação, crianças; Participação, crianças bem pequenas, creche; Participação, educação infantil; Participação, educação da infância; Participação, bebés, creche. Com a leitura dos resumos dos trabalhos, optei inicialmente pelos trabalhos que envolveram crianças entre os 0 e 6 anos, que caracterizam a participação infantil. É importante destacar que a realização deste mapeamento ocorreu no início da construção da escrita da tese, isto é, entre os anos de 2014 e 2016. Assim sendo, até a conclusão desta tese é possível haver novos estudos que não aparecem neste mapeamento em função deste recorte de tempo.

⁷ Anexo 6 - Quadro demonstrativo quantidade de trabalhos identificados a partir do “Mapeamento dos trabalhos de Mestrado e Doutoramento sobre participação das crianças com faixa etária entre 0 e os 6 anos”.

direção, acrescenta Â. Coutinho (2010) que quanto menor a criança mais ausente ela está nas investigações, na organização da prática educativa, nos programas de formação de professores/as e nas políticas educacionais.

Gottlieb (2009), ao considerar esta invisibilidade das crianças relativamente à pesquisa, aponta uma ideia que persiste em vê-las como alguém que parece

precisar tanto de misericórdia dos outros que não existe um mínimo grau daquela relação de oferta e demanda entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e a sociedade em geral, que torna reflexão académica tão interessante (...) em geral, a opinião das crianças bem pequenas parece ser irrelevante na tomada e decisões que envolve outras pessoas. Como informantes, as crianças bem pequenas aparentemente não contribuem com um material muito promissor (p.320).

No sentido contrário a essa ideia, este estudo tenciona fazer aparecer a “voz” desse grupo de crianças que é visto pelos adultos como o grupo dos “sem voz”. Nessa condição têm seus processos de participação mais comprometidos ainda, uma vez que há uma legitimação social do uso específico da oralidade e do registo escrito enquanto estratégias de comunicação e relação social (Soares, 2006).

Convém destacar que entendemos a participação não apenas como forma das crianças expressarem o seu ponto de vista em relação aos assuntos que lhes dizem respeito, mas também para que tenham possibilidade de tomar parte, no sentido que as suas opiniões sejam consideradas e contribuam de alguma forma para promover algum tipo de mudança ou continuidade nos seus contextos de vida. Isto é, entendemos a participação como uma ação influente na sociedade (Alderson, 2010; Lansdown, 2010; Fernandes, 2009; Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Tisdall, 2013; Tomás, 2007, 2011; Trevisan, 2014), mesmo que no caso dos bebés esta participação se materialize num âmbito mais local.

Desse modo, partimos do pressuposto de que também os bebés podem participar dos processos que envolvem as suas vidas, tanto nos diferentes contextos sociais quanto nas suas várias dimensões, entre as quais destacamos neste estudo a creche, como contexto, e a ação do adulto enquanto dimensão. Especificamente, são protagonistas nos seus processos de vida e não somente executores de tarefas, o que implica por parte do adulto dar-lhes visibilidade, reconhecendo-os como ator social, ativo no exercício concreto da ação social e, por isso mesmo, também na construção da sua identidade pessoal e social (Soares, 2006).

Importa destacar ainda que nesta pesquisa não vislumbro a separação entre criança e bebé na medida que entendo que criança é uma categoria genérica, ou seja, ela abrange o bebé que, por sua vez, é marcado pelo traço da heterogeneidade, da diferenciação que abrange, além dos aspetos relativos às questões biológicas, como aponta a psicologia na perspetiva piagetiana, outros fatores como o social, conforme Vygostky, como também a etnia, o género e a cultura a que as crianças pertencem, segundo assinalam (Pinto & Sarmiento, 1997).

Desse modo, estudar a participação no âmbito dos bebés é ter em conta que eles são crianças e, por conseguinte, como afirma Moss (2009) são cidadãos competentes, especialistas na sua própria vida,

que possuem opiniões dignas de serem ouvidas e tendo o direito e competência para participar da tomada de decisões coletiva. É importante reconhecer também que crianças (e adultos) têm uma centena de linguagens para se expressarem e prática democrática significa ser capaz de “ouvir” essas linguagens (p.426).

Tal entendimento de que o bebé é um ser capaz de participar ativamente na sua própria vida requer ter em conta as múltiplas formas que eles utilizam para comunicar seus desejos, necessidades e interesses, as quais não se materializam pela linguagem verbal, mas por meios de diferentes linguagens como olhares, gestos, silêncios, balbucios, choro, sorrisos, entre outros. Partindo do pressuposto da participação dos bebés como uma ação influente nos seus contextos de vida, o adulto faz a diferença à medida que ele consegue ter uma escuta atenta e responsável a respeito daquilo que eles tentam dizer sobre as suas experiências quotidianas no berçário e considerá-la no seu fazer quotidiano na direção de tornar esta participação uma realidade. Nessa direção, o bebé “não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (Sarmiento, 2013, p.19).

Desenvolver uma pesquisa com os bebés tendo como foco a sua participação, revela que os consideramos como atores sociais que apresentam uma ação socialmente relevante que deve ser considerada com mais detalhe nas implicações no coletivo em que vive. Entretanto, acredito que estas implicações são dependentes, em grande medida, da forma como o adulto compreende, respeita ou não os modos de participação dos bebés. Consideramos que a participação dos bebés pode ter implicações diretas na

ação do adulto, quando ele modifica uma determinada ação que estava a desencadear porque respeitou aquilo que era a voz do bebê naquele preciso momento. Acreditamos também que essas implicações podem talvez fazer-se sentir, por exemplo, na relação que as crianças estabelecem entre si, que muitas vezes fogem aos olhares dos adultos, sendo as suas implicações invisíveis aos olhos dos mesmos.

Nessa direção, apoiada em Fernandes (2009), ao investigar tal participação teremos em consideração variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce e ainda as relações de poder que a influenciam.

Assim, esta pesquisa tem como **objetivo geral**, compreender a participação dos bebês com idades entre os 3 e os 18 meses no contexto de creche. Como **objetivos específicos**, compreender os significados atribuídos pelos adultos à participação dos bebês no quotidiano da creche; identificar as linguagens mobilizadas pelos bebês para manifestarem as suas opiniões e, por fim, identificar as possibilidades e constrangimentos para a participação dos bebês em contexto de creche.

O corpo da tese está organizado da seguinte forma:

Nas considerações iniciais apresento os meus passos na trilha da construção do corpo da tese, que foi uma jornada longa cheia de idas e vindas, de dúvidas e incertezas, mas também de alegrias e satisfação. Assim, reconheço a escrita da tese como levar água na peneira⁸, pois na trilha de expor as ideias que pretendo transmitir ao leitor utilizando um instrumento cheio de imperfeições que são as palavras, muito se perde no caminho.

No I Capítulo apresento o percurso metodológico, as escolhas no desenvolvimento de uma pesquisa com bebês, situada no paradigma qualitativo que se configuram como possibilidades metodológicas que poderiam assegurar este desafio; a escolha do campo investigativo e a caracterização do contexto investigativo; o processo de geração dos dados, os instrumentos utilizados no percurso de uma etnografia visual, os procedimentos éticos ao longo do percurso investigativo e as categorias propostas para a interpretação dos dados.

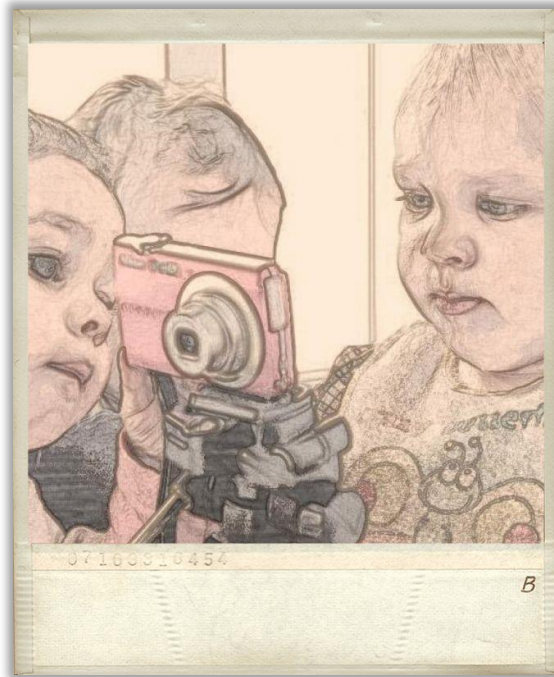
⁸Metáfora usado pelo poeta Manoel de Barros em seu Poema "O menino que carregava água na peneira".

Sigo para o II Capítulo, apresentando como tema central o conceito de participação infantil. Dada a abrangência deste conceito e a multiplicidade de definições que o tem vindo a caracterizar, pretendo apresentar uma discussão mais aprofundada a respeito do significado que o conceito de participação assume na tese que aqui se desenvolve. Discuto ao longo deste capítulo conceitos e aspetos que consideramos basilares nesta reflexão, nomeadamente, ação social/agência, partilha de poder, transformação do contexto na direção do real interesse das crianças.

No III Capítulo trato da discussão relativa à interpretação dos dados de campo a partir das categorias de análises relativamente às linguagens dos bebés e a participação, às relações sociais e a participação, à institucionalização e a participação.

Chegou a hora de parar. Para finalizar apresento as considerações finais da tese. Mas isso não significa que o diálogo que me propus fazer com o leitor a respeito do tema em questão acaba aqui e por isso acredito que este é um fim provisório que pode representar um (re)começo para novas pesquisas.

CAPÍTULO I – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA



- O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar? Perguntou Alice. Isso depende muito de para onde você quer ir. Respondeu o Gato.⁹

Eis a nossa resposta: enveredar pelos caminhos que nos levem a compreender a participação dos bebês no contexto de creche.

Esta escolha representou um desafio que nos levou a trilhar caminhos metodológicos que possibilitassem interpretar os sentidos da complexidade das relações entre os bebês que interagem em situações concretas, e que redundam numa forma de olhar o outro, sendo que o paradigma qualitativo e o método etnográfico se afiguram como possibilidades metodológicas que poderiam assegurar este desafio.

Como considera Triviños (1995), o foco principal da abordagem qualitativa está em compreender, descrever e interpretar os significados que as pessoas projetam no fenómeno em estudo. Essa preocupação torna-se relevante por acreditar-se que o

⁹ Trecho da história "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll.

processo pelo qual a pessoa concebe determinada realidade, atribuindo-lhe significados, configura também as suas ações.

Então, como questionam Graue e Walsh (2003), estudar as crianças - para quê?

Para descobrir mais. Descobrir sempre mais porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente, já alguém começou a inventar e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as (p.12).

Assim, optamos por trilhar os rumos de um estudo com bebés a partir das bases teóricas e metodológicas da Sociologia da Infância. Tais rumos possibilitam vislumbrar as crianças não como meros objetos de análises, mas sim como atores sociais que, ao interagirem no mundo adulto, criam e modificam culturas, através da sua vez e voz. (Alderson, 2005; Â. Coutinho, 2010; Corsaro, 2011; Barbosa, 2014; Delgado & Müller, 2001,2005; Fernandes, 2009, 2015; M. Ferreira, 2004, 2008; James & Prout, 1990; James, Jenks, & Prout, 1998; Lee, 2010, Martins Filho & Barbosa, 2010; Mayall, 2005, Müller, 2006; Pinto & Sarmiento, 1997; Sarmiento, 2003, 2005); Sirota, 2001; Tomás, 2011, entre outros).

Desse modo, acreditamos que considerar as “vozes” dos bebés é fundamental para compreender a sua participação no contexto do berçário. Esta lógica leva-nos a percorrer caminhos longos e com muitas pedras, que não estão apenas no meio dele, mas sim em todo o seu percurso, “num contínuo de intenções e escolhas, incertezas e certezas temporárias” (Tozoni-Reis, 2009, p. 25).

Assim, pretendemos neste capítulo apresentar inicialmente as escolhas teórico-metodológicas na condução de uma pesquisa com crianças para, em seguida, descrever o processo investigativo, a escolha do campo de investigação, a contextualização deste campo, de forma a possibilitar uma compreensão sobre a organização legal da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos de idade em Portugal; o modo como as políticas de atendimento do microsistema da creche em Portugal funciona e a creche onde foi realizada a investigação, os seus espaços e tempo, bem como ainda os seus atores. No próximo ponto apresentamos o processo de geração de dados da pesquisa. É importante destacar que as questões éticas são evidenciadas no decorrer de todo esse processo.

1.1 Um estudo etnográfico com bebês

Como menciona M. Ferreira (2014), a intenção de conhecer a realidade contemporânea a partir da infância e das interpretações das próprias crianças acerca das suas experiências nos seus mundos de vida, acautela-se o risco de tornar a voz do investigador dominante neste processo, afirmando Alderson (2005) que:

Internacionalmente, os direitos das crianças adquiriram uma nova dimensão na última década com os assim chamados direitos de participação. Tradicionalmente, as crianças sempre foram excluídas do que é conhecido como a primeira geração de direitos, ou direitos à autonomia: proteção contra as interferências e direitos à integridade física e mental e à autodeterminação. Eram consideradas estando sob a proteção e o controle dos seus pais. Inicialmente preocupadas com as vítimas de guerra, as declarações internacionais dos direitos da criança enfatizaram sua necessidade de proteção contra o menosprezo e os abusos e de receberem bens e serviços. Até recentemente, as pesquisas sobre crianças refletiam essas prioridades e costumavam medir os efeitos das intervenções de saúde ou educação sobre suas vidas ou suas necessidades, tais como avaliadas por adultos ou ainda investigavam seu desenvolvimento e sua socialização graduais, rumo às competências dos adultos (p.421).

Por muito tempo, a tradição científica, através do discurso centrado na proteção da criança, reforçou a ideia de sua imaturidade, incompletude e incompetência. Como aponta esta autora, tal ideia constitui-se como um dos maiores obstáculos no desenvolvimento de pesquisas com crianças. Isto não quer dizer que a proteção das crianças deva ser desconsiderada, mas sim que esta não deve servir como pretexto para invisibilizar a sua participação no processo investigativo.

Os estudos com crianças são recentes no cenário científico, principalmente em relação às metodologias e ao lugar ocupado pela criança na pesquisa. O campo da Sociologia da Infância tem contribuído muito nesse sentido ao enfatizar, de acordo com Sarmiento (2005), a alteridade da infância como um elemento primordial e o foco no estudo das crianças como atores sociais, “a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência” (p.372).

Investigar os bebês, procurando compreender a sua participação em contexto de creche, implicou a articulação de referências teórico-metodológicas também com outros campos do conhecimento e “ao mesmo tempo disposição e coragem para criar

caminhos investigativos sem uma “bula” que indicasse algumas prescrições” (S. Cunha, 2013, p. 14).

Explica M. Ferreira (2004), que:

(...) mais do que um «regresso ao ator» é a descoberta do ator criança que está em causa. Trata-se de revelar a agência escondida das crianças no contexto das instituições e dos múltiplos constrangimentos/possibilidades que envolvem as suas relações com os diferentes espaços-tempos (...), das relações verticais com o adulto e das relações de maior horizontalidade com as outras crianças, para que possam assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação. Isto é reconhecê-las como produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos do conhecimento. Trata-se de resgatar o actor-criança da sua consideração como categoria marginal, não-categoria do ponto de vista cognitivo e moral ou objecto (p.16).

Considerar os bebés como atores ao invés de objetos no processo de investigação, implica tê-los em conta como informantes competentes. Como aponta Sarmiento (2005), as crianças são capazes de formularem “interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (p.373). Pensamos que essa premissa, nesse momento histórico, está bastante desenvolvida, sendo que a grande questão que permanece é a capacidade dos pesquisadores adultos se apropriarem das interpretações dos bebés, ou melhor ainda, interpretarem os seus modos de agir e compreender o mundo assim como as suas relações.

Nas palavras de M. Ferreira (2008), isto significa dizer que as crianças são as melhores informantes do seu aqui e agora, atores sociais “implicados nas mudanças e sendo mudadas nos mundos sociais e culturais em que vivem, protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos” (p.149).

Assim, a etnografia, na presente investigação, apresenta-se como uma possibilidade de olhar e escutar os bebés nas suas interações e ações no quotidiano da creche, pois ao contrário dos estudos de cunho experimental, a pesquisa etnográfica favorece um olhar mais detalhado e próximo sobre as singularidades da ação das crianças, aspeto que contribui para modos distintos de produção dos dados (James & Prout, 1997). Acrescenta M. Ferreira (2008) que o uso da etnografia é um contributo importante para o debate epistemológico, teórico-metodológico e ético nas múltiplas disciplinas das ciências sociais integrantes dos estudos da infância.

Deve destacar-se que posicionar os bebês no centro do processo da investigação, não quer dizer que desconsideramos a presença e efeitos das relações “intra e intergeracionais”, ou que a centralidade do papel das crianças na pesquisa deva excluir o papel do adulto nesse processo. Defendemos sim que na construção do conhecimento acerca das crianças estas devem ser também incluídas “através do seu envolvimento em processos mais implicados e ativos” (Fernandes, 2015, p. 40).

Assim, procuramos olhar também para aquilo que os bebês têm para nos dizer, na tentativa de não os deixar ausentes daquilo que lhes diz respeito. Como explica Magnani (2002) o olhar etnográfico, designado como "de perto e de dentro", permite trazer à tona os diferentes atores e seus pontos de vistas “para além do olhar competente que decide o que é certo e o que é errado e para além da perspectiva e interesse do poder, que decide o que é conveniente” (p.14).

Fernandes (2015) explica que este cenário de transformação nos modos de fazer pesquisa e construir conhecimento acerca das crianças, tem como objetivo desmonopolizar o conhecimento científico, por meio do movimento que posiciona a criança no centro do processo da pesquisa, pois “defendendo a sua legitimidade epistemológica e metodológica na pesquisa desconstrói-se a ideia do monopólio da expertise adulto, centrada na construção de conhecimento acerca das crianças” (p.39).

Pode inferir-se então que, quando se trata de bebês, é relevante ter em conta que, apesar de sua pouca idade, eles também têm muito a dizer. Por isso é necessário considerá-los, não pelo que lhes falta, mas a partir das suas potencialidades. Com base nessa premissa, os bebês interpretam o mundo que os rodeia e, por meio das diferentes linguagens que utilizam para se comunicar, conseguem comunicar sobre este. Nesse sentido, acreditamos que a escuta, comprometida e responsável dos dizeres dos bebês por parte dos adultos, poderá contribuir para tornar visível aquilo que os bebês têm a dizer a respeito dos seus contextos de vida.

Como referem M. Ferreira e Nunes (2014) a escuta da voz das crianças constitui-se, no plano epistemológico, como uma questão primordial:

Por um lado, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/nas sociedades seria incompleta. Em causa estão, portanto, as relações inter e intrageracionais e o

(re)conhecimento da infância com base na interdependência e alteridade que permeiam as identidades adultas e infantis nos seus encontros subjectivos (p.107).

Esse movimento de ouvir a voz dos bebés implica estar atento às suas ações, expressas por meio de suas múltiplas linguagens tais como o olhar, os gestos, os balbucios, etc., concordando com J. Souza (2012) quando refere que é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida, ou seja, “agindo, ela é capaz de transformar a realidade mas ao mesmo tempo também é transformada por esse seu modo de agir no mundo” (p.24).

Ter em conta a “voz” dos bebés na investigação, como menciona Sarmiento (2005) remete-nos para uma compreensão da infância de forma distinta de outros tempos, ou seja, como sendo a idade da não fala, da não razão, do não trabalho. Pois conforme afirma o autor:

Há uma negatividade constituinte da infância que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo, o aluno é o sem-luz, criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (p.368).

Todavia, consideramos que desenvolver pesquisa com bebés tendo em conta a sua “voz” não é uma tarefa fácil. Concordamos com Ramos (2012) quando afirma que a opção por desenvolver esse tipo de pesquisa “é um desafio que só consegue conhecer profundamente aquele que se arrisca no campo, aquele que se coloca cara a cara com as crianças, indagando-se curioso sobre as minúcias e os emaranhados dos seus cotidianos” (p.23).

Para tal, o investigador necessita de maior perspicácia, habilidade e preparação para lidar com as diferenças presentes na relação com os bebés, entre as quais se destacam aquelas relacionadas com as questões comunicativas, ações, relações sociais ou ainda com as relações de poder adulto-criança, entre outras. Trata-se aqui de enfatizar que este “modo diferente de conhecer, viver, experimentar e agir no mundo” (Alanen, 1994, p. 41) próprio dos bebés, não representou impedimento para o desenvolvimento desta investigação, nem tão pouco para estabelecer uma relação de cumplicidade com eles. Eis aqui a necessidade de enfrentar o desafio de estabelecer um diálogo que envolve alteridade na relação com o outro bebé, como também

redimensionar o olhar a partir daquele que busca ser visto, ser reconhecido como alguém com identidade própria.

Segundo Sarmiento (2005),

a alteridade da infância constitui um elemento de referência do real que se centra em análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (p.372).

Desse modo, é imprescindível o redimensionar do olhar do investigador no sentido de buscar “apreender a imagem do outro, não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que nos interpela” (Larrosa, 1998, p. 8). Nas palavras de Gusmão (1999), é por meio desse olhar interpelante que a cultura e a alteridade revelam muitas linguagens presentes no social, mas que se tornam invisíveis aos olhos e ouvidos, na medida em que a percepção do investigador se encontra amarrada a princípios e valores da nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos.

Explicam R. M. Pereira, Salgado e S. Souza (2009) que, ao invés disso, é importante que o investigador procure interpretar aquilo que a criança nos quer dizer a partir de uma relação alteritária. Acreditam as autoras que somente assim será possível se aproximar da experiência singular que o outro nos proporciona através do seu discurso.

Acrescentam ainda as referidas autoras que tal relação alteritária entre crianças e adulto

não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro. O adulto-pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão mas, ao perguntar e também responder, ele posiciona-se como um outro que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças (Idem, p.1024).

Guimarães (2008), referindo-se à alteridade, afirma que esta implica considerar a diferença, tendo em conta o estranhamento que produz obstáculo ao reconhecimento. Acrescenta a autora que, na pesquisa, a compreensão do outro-criança não tem como intenção trazê-la para os referenciais adultos, “na busca de totalizá-la, analisando o que a distancia e o que a aproxima do ser adulto, mas de

possibilita contato, troca, sem diluição das fronteiras” (p.100). Da mesma forma, a autora chama a atenção para o facto de haver, também, o desafio de enfrentar a alteridade na relação com o outro adulto (educador), ultrapassando o julgamento de suas atitudes, da comparação, compreendendo as possibilidades e limites do diálogo com ele.

A autora propõe, então, ao investigador experimentar a alteridade na pesquisa levantando as seguintes questões: o que na criança me altera, surpreende, desinstala? Como essa relação me empurra para outro lugar? O que nas práticas me produz estranhamento?

Face a estas questões, a autora salienta que desenvolver um trabalho de pesquisa com base numa relação alteritária “não significa fechar os olhos para a possibilidade da tradução e construção de sentidos por parte do pesquisador” (Guimarães, 2011, p. 92).

Tal argumento remete-nos para o que afirmam Graue e Walsh (2003), de que o olhar do investigador será sempre mediado, pois não é possível ver o mundo por meio dos olhos de outra pessoa. Também “veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria” (p.56).

Além disso, M. Ferreira (2010) atenta para o facto de que a demanda de esforços por parte do investigador para ultrapassar as suas diferenças físicas, culturais, como também de compreender a “outridade” das crianças, não quer dizer que ele deva deixar de ser adulto, nem as crianças deixarem de ser crianças, nem tão pouco que ambos devam abrir mão das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança. Todavia, isto não impede que o investigador inverta a posição apresentada na relação tradicional de pesquisa, distanciando-se de uma visão adultocêntrica, para, na medida do possível, aprender “com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-criança, tal como advoga a etnografia reflexiva” (M. Ferreira & Nunes, 2014, p.107).

Como explicam Sarmiento e Pinto (1997), o investigador necessita de distanciar-se daquilo que é reflexo apenas dos seus próprios preconceitos e representações uma vez que o olhar das crianças a respeito dos seus mundos de vida, “permite revelar

fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (p.78).

Nesse sentido, sugerem Martins Filho e M. Barbosa (2010) que o investigador olhe para os bebês através de uma “lente de aumento”, no sentido de aproximar-se das suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. Os autores enfatizam que esta lente de aumento lhe possibilitará “ultrapassar o muro que isola a criança do adulto, muro firme que tem bases sólidas, pois foi construído ao longo da história da humanidade. Mas, que mesmo assim, pode ser rompido” (p.11).

A este propósito M.Barbosa (2014) sugere:

Construir olhares diferentes para o grupo social infância e as suas instituições de acolhimento é visibilizar e discutir seus direitos de produzir conhecimento, abrir portas para ampliar novas concepções de infância que incluam, também, as ideias de infância das próprias crianças. Estar com significa ser um pesquisador que estuda esses sujeitos, considerados vulneráveis, reconhecendo a importância que os novos coletivos sociais podem aportar para uma visão diferenciada de mundo (p.10).

Assim, na tentativa de ser o mais fidedigna possível na interpretação sobre aquilo que os bebês tentavam dizer, mesmo não dizendo, a investigadora primou por uma postura ética com base numa relação de alteridade, respeito e responsabilidade com aqueles que se propôs ouvir. Como já foi dito, tal postura esteve presente não somente no momento da pesquisa de campo, mas no decorrer de todo o processo de investigação e com os demais participantes adultos.

Com base num estudo do tipo etnográfico, o investigador realiza interpretações mais amplas e analisa, de forma a atribuir sentido, as ações dos atores sociais que, no caso dessa investigação, são os bebês e os adultos que fazem parte do cotidiano do berçário. Por sua vez, tal interpretação materializa-se por meio da interação entre o investigador e os atores bebês e adultos, “de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social, dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais” (Sarmiento, 2011, p.6).

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), a abordagem interpretativa, parte dos pressupostos de que a experiência humana é mediada pela interpretação, de que há diferentes maneiras de interpretar as experiências, em virtude das interações estabelecidas com os outros e de que a realidade nada mais é do que o significado das

nossas experiências, a realidade é socialmente construída. Nesse tipo de estudo a interpretação e o significado que as pessoas atribuem às suas experiências constituem a própria experiência. Sendo as pessoas seres simbólicos, ou seja, seres que estabelecem relação com o mundo e as pessoas por meio de diversos tipos de símbolos, criam ativamente o seu mundo por meio da interpretação. Esta, por sua vez, não é uma ação autônoma, mas sim, coletiva. Explicam os autores que as pessoas realizam as suas interpretações com a ajuda dos outros, sendo os significados construídos por meio de interações.

Nesse sentido, acrescenta C. Coutinho (2011), que investigar implica interpretar ações de quem é também interprete, envolve interpretações de interpretações a dupla hermenêutica em ação: “Além de parciais e perspectivas as interpretações são circulares. (...) a produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo como retrata na epistemologia positivista” (idem, p.17).

Portanto, um estudo etnográfico requer a orientação de um olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores relacionados com a cultura da dinâmica da ação humana que ocorre no contexto pesquisado. Assim, compreendemos que para o investigador os significados culturais do grupo são relevantes para entender as suas ações. Em consonância com Geertz (1989) o conceito de cultura está voltado para uma ciência interpretativa em busca de significados, sendo assim, considerada essencialmente semiótico, “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e assume a cultura como sendo essas teias e sua análise” (Idem, p.4).

Essas interpretações, por sua vez, são denominadas por Geertz (1989), como “descrição densa”. Para o autor, a referida descrição apresenta características peculiares pois, além de ser microscópica, ela interpreta o fluxo do discurso social.

No caso desta pesquisa, a respetiva descrição busca captar a sutileza dos dizeres dos bebês, como também as ações dos adultos em relação a estes dizeres. Para isto, foram utilizados registos em diário de campo, fílmicos, fotográficos e áudio-gravados. Estes serão descritos mais adiante no item instrumentos de pesquisa.

Quanto à forma de desenvolver descrições densas, Graue e Walsh (2003) explicam que devemos fazer algo mais do que simplesmente descrever detalhadamente

o que as pessoas estão a fazer. Este algo mais envolve explorar o significado e a intenção. Portanto, é necessário contextualizar as ações de forma mais holística, procurando descrever de fato o evento como foi entendido pelos próprios atores, o que exige uma flexibilidade investigativa e um permanente ajustamento dos procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, Marchi (2018) enfatiza que:

Para tornar a descrição densa é preciso interpretar (ou traduzir) o significado que as ações ou os eventos acionados pelos atores no campo da pesquisa têm para eles próprios e enunciar o que esse significado informa sobre a cultura a que se refere. No caso das investigações etnográficas com crianças, seria, portanto, compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema simbólico das suas culturas infantis. Seria preciso, portanto, estabelecer uma ligação que vai do nível microscópico em que a ação é pormenorizadamente descrita (registrada pelo investigador etnógrafo) e o nível mais amplo de onde a ação ao mesmo tempo partiu (pois tem por referência um mundo de significados compartilhados – as culturas infantis) e onde ela volta a se realocar (re)produzindo ou (re)construindo esse compartilhamento ou essas culturas (p.730).

Assim sendo, Geertz (1989) afirma que o trabalho do etnógrafo é como construir uma leitura de “um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como sinais convencionais do som, mas como exemplos transitórios de comportamento modelado” (p.20).

Quanto a fidedignidade dos dados recolhidos numa pesquisa etnográfica com bebés, é necessário ter em conta que este conceito na pesquisa etnográfica não deve ser visto da mesma forma que o modelo científico convencional.

Para André (1995) “o conceito usual de fidedignidade envolve confronto ou a relação entre eventos e a sua representação, de modo que diferentes pesquisadores possam chegar às mesmas representações dos mesmos eventos” (p.55). Para esta autora, na etnografia não se parte do princípio que as interpretações sejam únicas ou certas. No entanto, para se tornar o mais fidedigna possível, o investigador precisa de ficar um tempo mais prolongado no campo para ajustar as suas impressões, descrever com precisão as suas observações bem como também valer-se de vários instrumentos em diversificadas situações. Isto porque “as cenas e os acontecimentos da pesquisa com crianças sempre nos surpreendem devido a sua fugacidade e da nossa impossibilidade de enquadrá-las em nossas lógicas cartesianas de causa e efeito” (S. Cunha, 2013, p.15).

1.2 A escolha do campo de investigação

O primeiro passo de uma pesquisa etnográfica é a escolha do campo de investigação. Tal como no estudo de Â. Coutinho (2010), a escolha em desenvolver um estudo no âmbito de um berçário exigiu, para além de outros aspetos, que o compromisso ético profissional e pessoal da investigadora com a área da educação de infância fosse considerado e mantido no processo de investigação, no sentido de dar maior visibilidade à participação, num espaço educativo formal que é muito presente na vida coletiva dos bebés, permitindo-nos observar as suas ações e intenções em interações criança-criança e criança- adulto, adulto-criança estabelecidas em espaço de vida coletiva.

Assim, a realização desta investigação em uma creche, tem como base dois requisitos. O primeiro diz respeito à tipologia de atendimento mais frequente em Portugal para crianças até aos 3 anos. A seguir, a “Figura 1” contribui para ilustrar este cenário.

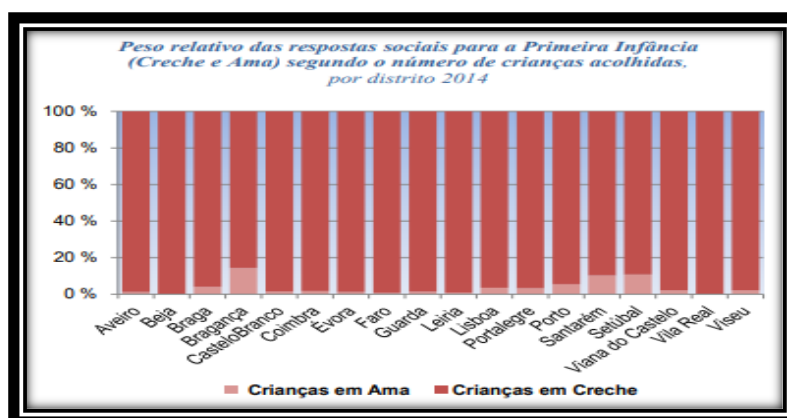


Figura 1: Número de crianças acolhidas em creches e amas por distrito em 2014

Fonte: GEP-MSESS, Carta Social 2014

Vale acrescentar, ainda que, conforme a Carta Social 2014¹⁰, do total de creches em funcionamento no respetivo ano, 26% pertencem a entidades lucrativas e 74% a entidades não lucrativas, maioritariamente na rede solidária, com acordos de cooperação estabelecidos com esse Ministério (GEP- MSESS, 2014).

¹⁰A Carta Social é um relatório anual realizado pelo Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) que apresenta o cenário da rede de serviços sociais existente em Portugal.

Ainda quanto a taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (amas e creches), o relatório “Estado da Educação 2018”, do Conselho Nacional de Educação indica que:

A taxa de cobertura, no Continente regista um crescimento positivo entre 2008 e 2015, ano a partir do qual se observam quebras anuais. Nas regiões autónomas este indicador apresenta um crescimento consistente, sendo de realçar os 56,8% alcançados em 2018, na RAM. Relativamente aos países da OCDE e da UE23, Portugal evidencia uma taxa de cobertura da resposta social creches para crianças com menos de três anos (36,7%) ligeiramente superior às médias da OCDE (36,3%) e da UE23 (35,6%). O número médio de horas semanais, que as crianças portuguesas com menos de 3 anos e com 3 anos ou mais passam em educação e cuidados para a primeira infância e educação pré-escolar (39,1 e 38,5 horas), é dos mais elevados de entre os países da UE28, cuja média semanal de permanência é de 27,4 e 29,5 horas, respetivamente (CNE, 2018, p.43).

O segundo requisito para a escolha da instituição tem como pressuposto o que afirma Â. Coutinho (2010) quanto à “disponibilidade de um lugar e das pessoas que o habitam e o estruturam em receber uma pessoa externa em seu espaço quase que cotidianamente” (p.17).

1.3 A contextualização do campo de investigação

Quem é você? Perguntou a Lagarta.

Não era uma maneira encorajadora de iniciar uma conversa. Alice retrucou, bastante timidamente: "Eu - eu não sei muito bem, Senhora, no presente momento - pelo menos eu sei quem eu era quando levantei esta manhã, mas acho que tenho mudado muitas vezes desde então."¹¹

Tal como Alice, também os contextos são dinâmicos, constantemente modificam e são modificados, num tempo e espaço particulares. Esta ideia vai ao encontro daquilo que é defendido por Graue e Walsh (2003) quando afirmam que os contextos não são estáticos “são fluídos e dinâmicos, reconstruindo-se constantemente em atividade” (p.28).

Ainda de acordo com os mesmos autores, o contexto é um espaço e tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora definido. O contexto escolhido para a realização da pesquisa foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que contempla, entre outras, a resposta social designada como creche, conforme o Decreto-Lei nº 30/1989, de 24 de janeiro. Esta instituição localiza-se no meio urbano.

¹¹ Trecho história Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll

Considerando que “o contexto não contém apenas a criança e as suas ações, mas que são relacionais, que moldam indivíduos e são por eles moldados” (Graue & Walsh, 2003, p.28), afigura-se indispensável contextualizar o campo de estudo, no sentido de compreender os meandros deste aqui e agora específicos.

Começaremos por atender à ideia apresentada por Graue e Walsh (2003), quando afirmam que o contexto local é cercado por várias dimensões contextuais. Por tal motivo, interpretá-lo requer considerar a “relação entre situação local em que estamos imersos e o contexto mais alargado” (Idem, p.26).

Nesse sentido, apresentaremos uma caracterização que, partindo de uma dimensão mais estrutural e alargada, irá gradualmente construindo um olhar mais detalhado do contexto e dos atores que o compõem ou seja, iniciaremos com uma caracterização da organização do sistema formal de Educação da Infância em Portugal; apresentaremos as políticas de atendimento em creche em Portugal; posteriormente, apresentaremos a instituição, a creche, o berçário e suas formas de organização, os atores participantes.

1.3.1 A organização do Sistema Formal de Educação da Infância em Portugal

Em Portugal, a educação de infância está dividida quanto à natureza e funções dos serviços que presta. “Dos 0 aos 3 anos ela é entendida como um serviço social com tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e dos 3 aos 6 anos como serviço de educação tutelado pelo Ministério da Educação” (CNE, 2018, p. 282).

A sua oferta é constituída por estabelecimentos educacionais da rede pública e privada. A primeira é constituída por estabelecimentos que funcionam na direta dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais. No que se refere à rede privada, esta é constituída por estabelecimentos que funcionam no âmbito de instituições particulares, com fins lucrativos e cooperativas, IPSS¹², sem fins lucrativos. A primeira rede é pública e gratuita; a segunda, no caso das IPSS, estão geralmente sob coordenação das paróquias, fundações religiosas, Santa Casa de Misericórdia e possuem acordos de cooperação com o Governo português, havendo

¹²IPSS – São instituições particulares de solidariedade social, adiante designadas apenas por instituições, as pessoas coletivas, sem finalidade lucrativa, constituídas exclusivamente por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de justiça e de solidariedade, contribuindo para a efetivação dos direitos sociais dos cidadãos, desde que não sejam administradas pelo Estado ou por outro organismo público (Decreto-Lei nº 172-A/ 2014, de 14 de Novembro, artigo 1º alínea 1).

comparticipação¹³ deste conforme as condições socioeconómicas das famílias; nos estabelecimentos estritamente particulares, todos os custos são arcados pelas famílias.

É importante destacar que no caso das creches, apesar de o poder público reconhecer a sua importância no processo formativo da primeira infância (0 a 3 anos de idade) e da necessidade de oferta em virtude da demanda, não há serviços com uma natureza estritamente pública, prevalecendo uma oferta de creche com base numa relação de cooperação entre o poder público e privado. Nessa perspetiva pode problematizar-se que, sendo a creche uma resposta social para assegurar o respeito pelos direitos da criança, deveria o Estado provê-la, mas ao que tudo indica não se efetiva na prática.

Vale salientar que, como alternativa para ampliar o número de atendimento de crianças em creche foi criado pelo Estado o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES) (Portaria nº 426/2006, de 2 de maio). Tal programa é destinado a Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e/ou outras iniciativas privadas com projetos de criação ou ampliação de lugares nas valências de resposta social creche, conforme os requisitos legais (Despacho n.º 5266-A, de 26 de Fevereiro de 2008).

A seguir apresentamos alguns dados a partir das “Figuras 2, 3, 4, 5 e 6” que contribuem para a caracterização da situação presente relativa a resposta social creche.

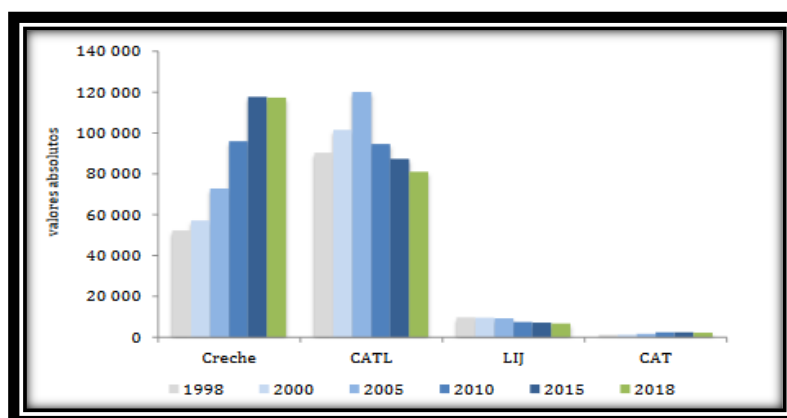


Figura 2: Evolução da capacidade das respostas sociais para as Crianças e Jovens, Continente – 1998-2018

Fonte: GEP-MTSSS, Carta Social 2018

¹³ Para cada resposta social relativa a creche que mantém protocolo de cooperação com o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social - MTSSS, a comparticipação familiar é calculada em função dos seus rendimentos, através de uma percentagem sobre o rendimento per capita do agregado familiar da criança, de acordo com a tabela aprovada pela instituição tendo em conta a sua disponibilidade financeira e as disposições legais em vigor para a Ação Social.

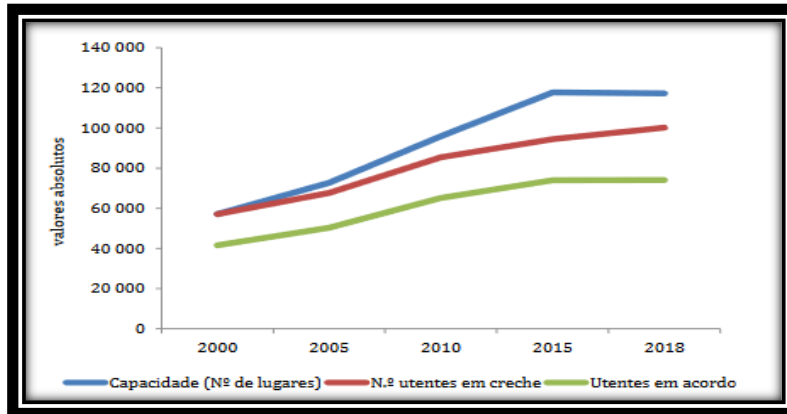


Figura 3: Evolução da capacidade, n.º de utentes e n.º de utentes em acordo da resposta social Creche, Continente – 2000-2018

Fonte: GEP-MTSS, Carta Social 2018

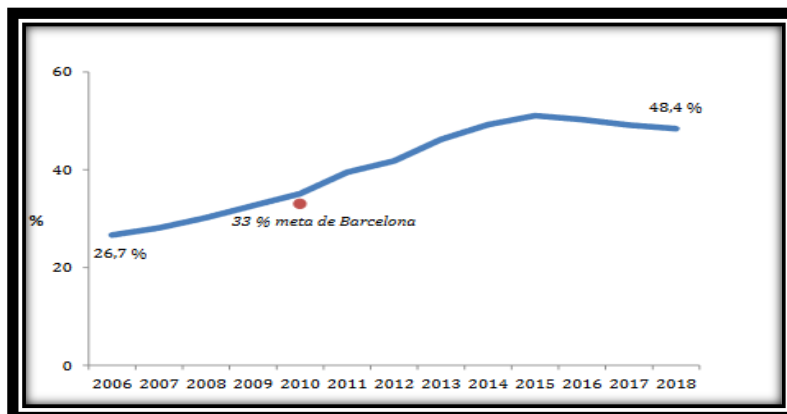


Figura 4: Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a 1.ª infância, Continente – 2006-2018

Fonte: GEP-MTSS, Carta Social 2018

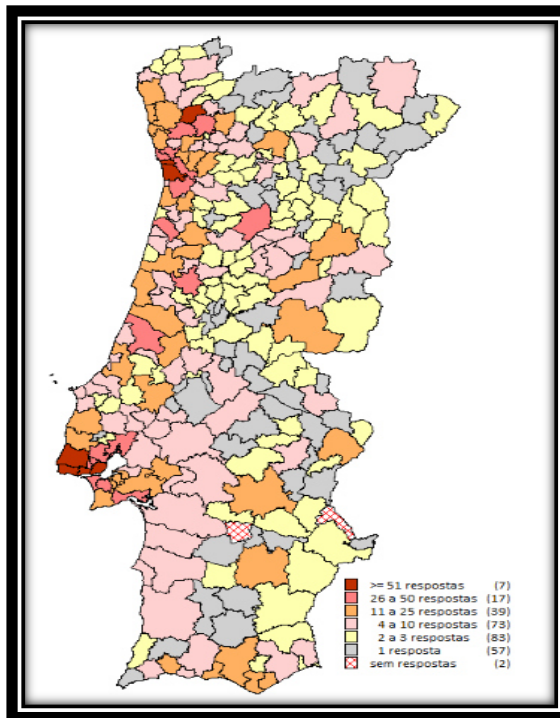


Figura 5: Distribuição territorial da resposta social Creche, por concelho-2018
 Fonte: GEP-MTSS, Carta Social 2018

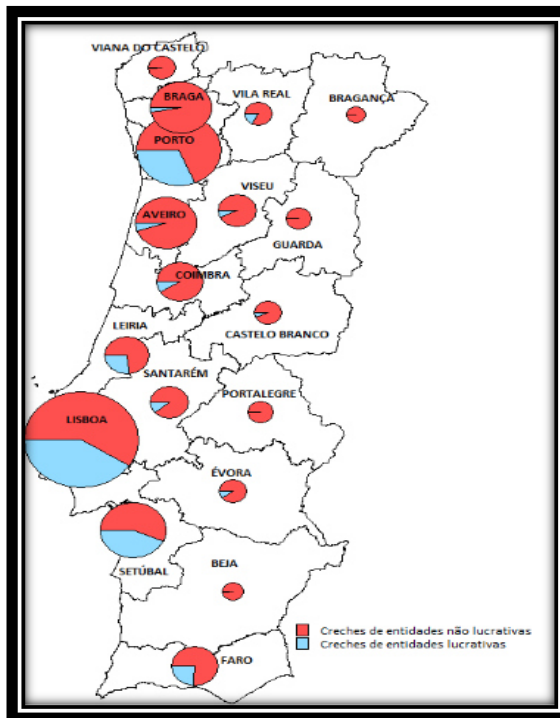


Figura 6: Distribuição territorial da resposta social Creche, por natureza jurídica da entidade proprietária e distrito – 2018
 Fonte: GEP-MTSS, Carta Social 2018

Como afirma Folque et al. (2015), embora se tenha observado um investimento do Estado, ao nível da conceção, organização e expansão da rede de oferta, a garantia do direito à educação pública e gratuita ainda não é uma realidade na primeira infância. Ainda estes autores, ao citar a Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e (Vilarinho, 2011), alertam sobre a insuficiente provisão de apoio às famílias no que diz respeito a educação dos 0 aos 3 anos de idade e a desarticulação entre lógicas de apoio assistencial e de apoio educativo. Quanta a permanência das instituições do tipo creche no domínio da segurança social e não da educação, conforme afirma Â. Coutinho (2010), têm inspirações económicas. A este propósito, a Recomendação acima citada, explicita que quando se realizou a revisão da Lei de Base do Sistema Educativo, em 1998, “perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava desde zero anos e que, por tal motivo, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (CNE, 2011, p. 18026). Ainda a Recomendação nº 3, ao referir-se à educação das crianças desta faixa etária, aponta a falta de políticas sistemáticas por parte do Ministério da Educação, bem como que a educação destas crianças em Portugal é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão de “direito à educação” consagrado na CDC.

Como afirmam Cró e Pinho (2011), a política educativa não tem em conta a infância na sua totalidade. Reafirmando esta ideia, as autoras mencionam que

A Lei de Bases do Sistema Educativo exclui por completo as modalidades de atendimento à primeira infância reconhecendo apenas a educação pré-escolar, destinada a crianças em idades compreendidas entre o três e os seis anos, altura do ingresso no 1º ciclo (p. 322).

Quanto à rede de serviços para a educação da primeira infância em Portugal, esta é constituída por instituições de diferentes tipologias, estatutos e tutela: creche¹⁴, creche familiar¹⁵ e amas¹⁶, as quais têm como objetivo apoiar as famílias e promover o

¹⁴ A creche é considerada um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto).

¹⁵ A creche familiar constitui, assim, uma forma de organização de amas que corresponde a mais uma resposta destinada ao cuidado de crianças até aos três anos de idade ou até atingirem a idade de ingresso no estabelecimento de educação pré-escolar, por tempo correspondente ao período de trabalho ou impedimento dos pais ou de quem exerce as responsabilidades parentais. (Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto).

¹⁶ A ama é a pessoa que, mediante pagamento pela atividade exercida, cuida na sua residência de crianças até aos três anos de idade ou até atingirem a idade de ingresso nos estabelecimentos de educação pré-escolar, por tempo correspondente ao período de trabalho ou impedimento da família (Decreto-Lei n.º 115/2015, de 22 de junho).

desenvolvimento integral da criança num ambiente seguro. As três últimas modalidades de atendimento apresentam características mais familiares e respondem a nível da comunidade local.

Em relação a educação “pré-escolar” constitui-se como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, de 10 de fevereiro).

A respetiva Lei-Quadro, ao consagrar o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, reconhece a sua tutela pedagógica como competência do Ministério da Educação, sendo este o responsável em assegurar a qualidade pedagógica nos estabelecimentos da rede nacional de educação pré-escolar. Estabelece como objetivos desse nível de educação:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

O (Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de junho) procede ao desenvolvimento da Lei Quadro, estabelecendo o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento. O (Despacho nº 5220/97, de 4 de agosto) aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Recentemente, com a necessidade de ajustes do documento de Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (3 a 6 anos), esse Despacho foi

alterado pelo (Despacho nº 9180/2016, de 19 de julho). Entre as alterações contidas neste Despacho, em consonância com a recomendação do Conselho Nacional de Educação, evidencia-se que a educação é um direito da criança, embora no plano legal a educação pré-escolar não inclui a educação das crianças com idade entre zero e três anos (creche). Esse documento enfatiza a importância de haver uma unidade e sequência em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças de zero aos seis anos tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios, que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e jardim-de-infância.

Trata-se aqui de enfatizar que, embora este documento legal, de iniciativa do Ministério da Educação, não se destine à educação de infância para as crianças menores de três anos, leva-nos a presumir que não deixa de ser valorizado o resguardo feito à importância de conceber e alargar o processo educativo para crianças mais pequenas.

A educação Pré-Escolar tem a sua universalização consagrada para as crianças a partir dos 5 anos de idade pela (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto) que, por sua vez, foi alterada pela (Lei nº 65/2015, de 3 de Julho), passando ser aplicada a crianças a partir dos 4 anos de idade. Esta regulamentação abrange um processo de avaliação da implementação da universalidade da educação pré-escolar às crianças com 4 anos de idade e mecanismos de aferição da possibilidade de estender a universalidade às crianças com 3 anos de idade.

Diante de tal realidade, é possível perceber que em Portugal nos últimos anos se registaram esforços para que a educação dos 3 aos 6 anos se constituísse de facto como um direito das crianças, mas o mesmo não aconteceu com as crianças de 0 a 3 anos de idade.

Apesar da Constituição da República portuguesa declarar que a educação é um direito de todos os portugueses, reconhecer que este é um direito das crianças desde o nascimento, “ainda há um enorme hiato entre intenções e fatos comprováveis” (CNE, 2011, p. 18027).

Conforme é mencionado no relatório (CNE, 2012), não há uma oferta universal de educação dos 0 aos 3 anos de idade na maioria dos países europeus, com exceção nos países nórdicos. Ainda quanto à oferta e procura de vagas em centros de educação pré-escolar públicos vislumbra-se, na maioria dos países europeus, à exceção dos países

nórdicos, uma procura superior à oferta, o que se acentua em relação às crianças mais novas, entre os 0 e 3 anos de idade. Já em relação às mais velhas (3 a 6 anos), a situação equilibra-se, em virtude de num grande número de países as crianças desta faixa etária terem legalmente direito a educação pré-escolar, bem como em virtude de a frequência de pelo menos dois anos na educação pré-escolar ser obrigatória.

Ainda é importante destacar que entre os objetivos anunciados na (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/1997, de 10 de fevereiro), há um reconhecimento de promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças a partir de experiências democráticas baseadas numa perspetiva de educação para cidadania. No entanto, ao compreender que a cidadania pressupõe a participação ativa de todos no processo social, é possível observar que nos referidos objetivos o termo participação aparece especificado apenas quando a incentivar a participação das famílias no processo educativo. Assim, a ideia de cidadania que se refere as crianças é apresentada de forma geral e naturalizada, como um discurso que parece ter-se tornado um slogan das políticas públicas, ou seja, é utilizado, mas pouco especificado no sentido de transformá-lo em prática em relação à sua participação. É importante destacar que, além do reconhecimento dos direitos e deveres, a cidadania significa que estes sejam cumpridos pois, caso contrário corre-se o risco de ficarem apenas no papel.

1.3.2 As políticas de atendimento em creche em Portugal

Tendo como referência a breve apresentação acima a respeito de como a educação de infância está organizada em Portugal, pretendemos a seguir focarmo-nos exclusivamente nas políticas de atendimento em creche, em virtude de ser este o contexto de interesse desta investigação. Assim, procuramos trazer alguns documentos legais que regulamentam o trabalho nesse nível de Educação de Infância, bem como algumas publicações.

Em relação aos documentos legais relativos à creche, como explica Serrano (2015):

O primeiro normativo legal encontrado em Portugal sobre a “creche” foi o Decreto Regulamentar nº 69/83, de 16 de julho. Este diploma veio regulamentar o Decreto-Lei nº 350/81, de 23 de dezembro, que caracteriza os infantários como “os estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos, com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento” (p.64).

O decreto citado demonstra, em certa medida, uma perspectiva que vai além do caráter assistencialista, ou seja, direcionada apenas aos aspectos da higiene, cuidados físicos e alimentação, considerando também que devem ser garantidas ações que contribuam para o desenvolvimento da criança.

Como aponta Eichmann (2014), a contínua integração das crianças nas instituições e o aumento expressivo do número das respostas sociais - creche, suscitaram a necessidade de um reordenamento na estrutura funcional e organizacional dessas instituições, por meio da formalização e publicação de um conjunto de normas reguladoras onde constam as condições de instalação e funcionamento das instituições. Sugerem Aguiar, Bairrão e Barros (2002) que tal aumento pode estar ligado à inserção cada vez maior das mães no mercado de trabalho, mas também ao reconhecimento de que as experiências educativas na primeira infância são fundamentais no desenvolvimento das crianças.

Com o objetivo de implementar as respostas sociais de maneira a garantir melhores condições de atendimento para as crianças até aos 3 anos, desde 1984 ocorreram sucessivas alterações legais no que se refere às condições de funcionamento, objetivos, nível de exigência formativa dos seus profissionais (Eichmann, 2014).

A seguir, o “Quadro 1” apresenta alguns dos sucessivos Decretos-lei, Despachos Normativos, entre outros documentos oficiais, referente à Legislação e documentação de referência sobre a creche e respectivos objetivos.

Ano	Documento Oficial	Objetivos Principais do Documento
1984	Decreto-lei nº 158/84, de 17 de maio	Estabelecer e definir o regime jurídico aplicável à atividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu enquadramento em creches familiares.
1989	Decreto-lei nº 30/89, de 24 de janeiro	Reforçar a capacidade fiscalizadora dos centros regionais e sujeitar obrigatoriamente a licenciamento prévio a instalação e o funcionamento dos estabelecimentos que desenvolvem atividades de apoio social no âmbito da ação social exercida pela Segurança Social.
1989	Despacho Normativo nº 99/89, de 27 de outubro	Aprovar as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos.
2010	Manual dos processos chave-Creche Instituto da Segurança Social (ISS)	Implementar um Sistema de Gestão da Qualidade
2010	Modelo de Avaliação da Qualidade - Creche Instituto da Segurança Social (ISS)	Apoiar o desenvolvimento e implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade nas Respostas Sociais.
2010	Questionários de avaliação da satisfação Clientes, Colaboradores, Parceiros – Creche Instituto da Segurança Social (ISS)	Apoiar à implementação do Modelo de Avaliação da Qualidade.
2010	Sistema de Qualificação das Respostas Sociais (SQRS) Instituto da Segurança Social (ISS)	Garantir o acesso a serviços e equipamentos de qualidade.
2006	Portaria nº 426/2006, de 2 de maio	Criar e regulamentar o Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES).
2008	Despacho n.º 5266-A/2008, de 26 de fevereiro de 2008	Candidaturas ao Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES).
2011	Portaria nº262/2011, de 31 de agosto	Estabelecer as normas reguladoras das condições de funcionamento e instalação das creches.
2011	Recomendação nº 3/2011 do Conselho Nacional de Educação (CNE)	A Educação dos 0 aos 3 anos em Portugal
2012	Portaria nº 411/2012, de 14 de dezembro	Ajustar o que respeita aos elementos que devem constar do processo individual de cada criança.
2014	Decreto-Lei nº 172-A/ 2014, de 14 de novembro	Revisão do estatuto das instituições particulares de solidariedade social
2015	Decreto-Lei n.º 115/2015, de 22 de junho	Estabelecer os termos e as condições para o acesso à profissão e o exercício da atividade de ama, bem como o regime sancionatório aplicável à referida atividade
2015	Portaria nº Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto	Estabelecer os termos e as condições para o acesso à profissão de ama e o exercício da respetiva atividade, bem como o regime sancionatório aplicável àquela atividade.

Quadro 1: Decretos-Lei, Despachos Normativos, Resolução, Portarias, documentos oficiais sobre a creche

Atualmente, a creche em Portugal é compreendida como um contexto formal de educação e de apoio às necessidades das crianças, como também das famílias em relação ao atendimento das crianças, num local seguro enquanto trabalham.

A (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto), ao reconhecer a legitimidade da creche como instituição educativa, afirma ainda que esta deve proporcionar à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade.

Como é possível perceber, embora a creche seja reconhecida como uma instituição educativa que possui as suas especificidades e particularidades no sentido de promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos, a mesma parece não ser reconhecida como sendo um direito das crianças. Nesta Portaria, isto é visível, a partir da afirmação de que este espaço é destinado ao acolhimento das crianças durante o período de impedimento dos pais. O termo impedimento remete-nos para a ideia de que a creche deva ser um lugar para acolher as crianças, por exemplo, quando os seus responsáveis legais estiverem a trabalhar ou outro motivo qualquer, relacionado a necessidade dos adultos de ter um lugar para deixar as crianças e não como um direito delas. Desse modo, como já foi mencionado anteriormente, em consonância aponta a Conselheira Teresa Vasconcelos na Recomendação nº 3 do CNE, a educação das crianças de 0 a 3 anos em Portugal “é, por definição institucional, um problema de apoio às famílias e de solidariedade social e não uma questão clara do “direito à educação” consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (CNE, 2011, p. 18026). Por outro lado, as políticas de atendimento em creche também não garantem que este direito se efetive na prática.

No entender de Araújo (2017), as possibilidades de participação das crianças estão implicadas também com a garantia dos direitos de provisão e proteção. No caso da provisão, no que se refere ao acesso aos serviços de creche em Portugal, esta autora traz alguns dados que acreditamos ser pertinente apresentar para ilustrar, em certa medida, a situação em que se encontra o país em relação a este acesso.

Diante desse quadro, a mesma autora explica que embora haja este alargamento da rede de creches, do ponto de vista legal do enquadramento legislativo, ainda se continua a negligenciar a educação das crianças de 0 a 3 anos. Neste sentido, a autora

reafirma, o que já foi dito anteriormente, quanto à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, não fazer qualquer alusão ao atendimento a crianças desta faixa etária, acrescentando também que o mesmo ocorre na (Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro) e (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto).

Quanto aos objetivos da creche à (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto) estabelece:

- Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
 - Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
 - Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
 - Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
 - Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
 - Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.
- (p. 4338)

Os objetivos mencionados estão relacionados com os interesses das famílias e das crianças. No que se refere às crianças, estes objetivos estão mais voltados para o ser individual do que coletivo, para o sujeito passivo da ação do adulto, para o sujeito biológico de necessidade e pouco para o sujeito coletivo portador de direito como o de participação. A forma como são explicitados estes objetivos denunciam, em certa medida, uma cidadania baseada mais nas necessidades das crianças do que nos direitos. Esta ideia focaliza o modelo protetor na relação entre adultos e crianças.

Em concordância com o que afirma Soares (2005) com base em Lansdown (1994), é fundamental procurarmos caminhos para ultrapassar tal modelo, no sentido de considerar que as crianças não têm apenas necessidades, mas também direitos. A autora deixa claro que com esta afirmação não se pretende ignorar a vulnerabilidade da criança relativamente ao adulto. Para esclarecer a ideia de vulnerabilidade, esta autora salienta que Lansdown refere dois tipos de vulnerabilidade: a inerente e a estrutural. A primeira diz respeito ao que torna as crianças dependentes da proteção do adulto, que tem a ver com os aspetos físicos, de subsistência, de maturidade e de experiência, os quais são considerados inquestionáveis e que se torna ainda mais evidente quanto mais nova for a criança. A segunda é considerada uma construção social e política, que tem a

ver com a posição histórica e da ideia acerca da natureza da infância e da própria sociedade.

Acreditamos que uma perspectiva voltada apenas para a interpretação das necessidades acaba por colocar a criança numa condição de passividade, como objeto de intervenção de adulto. Em vez disso, impõe-se que os referidos objetivos propostos para a creche, além de se pautarem nas necessidades, também estejam pautados nos direitos. Desse modo “sublinha-se também a ação das crianças como estratégia para a realização dos direitos, bem como a promoção de valores como a igualdade e a universalidade dos mesmos” (Fernandes, 2009, p.28). Afirma ainda esta autora que intervenções sociais baseadas no respeito e na salvaguarda dos seus direitos requerem uma responsabilização, tanto social como política, dos parceiros sociais que nela estão implicados. Nessa direção, há de se questionar sobre como vem ocorrendo a operacionalização dos direitos das crianças e o reconhecimento destas como agentes ativos.

Privilegiar uma intervenção social com crianças baseadas nos seus direitos permite, assim, acentuar uma imagem social das crianças enquanto sujeito de direitos e com ação social, decorrendo daqui a exigência de lhe reservar espaços sociais de participação (Idem, pp.28-29).

Sendo assim, tal como sugere Araújo (2017), é importante questionarmos a forma como estes direitos são considerados no quotidiano, em instituições de educação de infância voltadas para o atendimento a bebés e crianças mais novas.

A (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto), ainda estabelece um conjunto de atividade e serviços prestados pela creche, designados tais como cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança; nutrição e alimentação adequada; cuidados de higiene pessoal; atendimento individualizado; atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças; disponibilização de informação à família sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança.

No sentido de dar continuidade aos objetivos propostos para a creche, esta Portaria estabelece que seja elaborado e executado pelas instituições um projeto pedagógico e deste fazem parte:

- O plano de atividades sociopedagógicas que contempla as ações educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social;
- O plano de informação que integra um conjunto de ações de sensibilização das famílias na área da parentalidade (Idem, p. 4339).

É mencionado também neste documento que o projeto pedagógico deve ser elaborado pela equipa técnica articulada com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado semestralmente e revisto quando necessário.

Isto posto, retomando o que já foi dito anteriormente, ressalta-se a necessidade de questionar até que ponto as creches têm forjado um cenário favorável para que as crianças exerçam o seu direito constituído para a participação. É claro que não cabe aqui uma resposta à priori, espera-se que posteriormente, no capítulo onde serão realizadas as interpretações dos dados obtidos na investigação, esta questão seja explicitada no bojo do diálogo entre a teoria e os dados empíricos

Com o Programa de Cooperação para o desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas, em 2005 o Instituto de Segurança Social (ISS), criou e anunciou um conjunto de instrumentos e documentos com o objetivo de melhorar as respostas das creches em Portugal. A partir deste programa criaram-se como produtos os Manuais de Gestão da Qualidade, com o objetivo de desenvolver e implementar os serviços prestados. Estes manuais, por sua vez, a partir de princípios e conceitos que visam um atendimento de qualidade para educação da primeira infância, estabelecem os “padrões de desempenho e os necessários critérios quantificáveis, que implementados de forma gradual, permitem avaliar todo o trabalho realizado, medindo a satisfação e perceção dos clientes, colaboradores e parceiros de uma determinada resposta social (ISS, 2014, p. 4).

Como subprodutos desses manuais de Gestão da Qualidade, implementaram-se Manual de Processos-Chave (ISS, 2010a); Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais (ISS,2010b); Questionários de Avaliação da Satisfação (Clientes, Colaboradores e Parceiros) (ISS, 2010c).

A Segurança Social, através do (ISS, 2010a, p. 2) propôs que os prestadores de cuidados responsáveis pelas crianças pautassem a sua intervenção pelos seguintes critérios de qualidade:

- Ter em consideração o superior interesse da criança, especialmente quando se encontra a planificar a atividade, aspeto que implica um trabalho de grande proximidade com a família desta. Há que estabelecer uma parceria forte com a família das crianças que estão ao seu cuidado, de forma a obter informação acerca das capacidades e competências das crianças.
- Nos cuidados tidos ao nível da qualidade das relações que a criança vai estabelecer, quer com outras crianças, quer com os adultos. É num contexto relacional que as aprendizagens da criança ocorrem pelo que quando se está a planificar um trabalho com estas crianças, este é um aspeto central a ter em consideração.
- Todas as crianças necessitam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas e importantes para algo. Este sentimento é possível de ser construído através do respeito mútuo e através de relações afetivas calorosas e recíprocas entre a criança e o adulto responsável por ela.
- Compreender as formas como estas crianças aprendem. Este é um processo complexo, em que se tem que promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. Só desta forma é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades. Isto implica:
 - Pensar a criança como um aprendiz efetivo e ativo, que gosta de aprender.
 - Criar um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa.
 - Estabelecer relações que encorajem a criança a participar de forma ativa. Crianças muito novas aprendem melhor através de aprendizagens ativas em que se encontrem envolvidas e que possuam significado para elas, pelo que a brincar será o melhor contexto em que estas crianças aprenderão.
 - Procurar conhecer o grupo de crianças pelo qual se encontra responsável, aprendendo a observar o seu comportamento e interações.
 - Estabelecer uma rotina diária consistente que reforce e valorize as continuidades. Desta forma, as crianças desenvolverão um sentimento de pertença a um ambiente que podem prever no seu quotidiano.
 - Dinamizar oportunidades para que a criança possa comunicar os seus sentimentos e pensamentos (através da possibilidade de estar sozinha com o adulto de referência).
 - Dispor de adultos que estão interessados e envolvidos na prestação dos cuidados à criança.

Com base nesses critérios estabelecidos para a intervenção dos adultos com as crianças na creche, pode-se afirmar que estes figuram no plano subjetivo. No entanto, uma vez materializados, a criança adquire status de prioridade absoluta, com o seu interesse superior considerado e respeitado, situando a criança numa condição de ator social participante do processo.

Tais critérios fundamentam-se, mesmo que não explicitamente, em uma intervenção que procura respeitar os direitos das crianças. Para o que nos interessa mais especificamente, a participação dos bebés, de entre estes critérios é possível vislumbrar intervenções que, no nosso ponto de vista, tem um papel preponderante na potencialização da participação das crianças como por exemplo na dinamização de oportunidades para as crianças expressarem os seus sentimentos, conhecer as crianças, aprendendo a observar o seu comportamento e interações, criar ambientes que atendam os interesses e necessidades de cada criança, promover oportunidades de escolhas e planificar o trabalho com as crianças tendo em consideração o superior interesse das mesmas.

Também nos compete questionar: Estes critérios efetivam-se, de facto, no cenário do berçário? As crianças neste contexto são consideradas prioridade absoluta? Os seus interesses são de fato considerados? É dado às crianças o seu direito constituído de participação? Os adultos do berçário criam possibilidades para que os bebés possam efetivamente exercer a sua participação?

Além desses critérios, o documento supracitado sugere alguns elementos para organizar e nortear o trabalhar na creche, os quais são nomeados como Processos-chave (PC). Estes, por sua vez, são apresentados da seguinte forma:

PC01- Candidatura

PC02- Admissão e Acolhimento

PC03- Plano Individual

PC04- Planeamento e Acompanhamento das Atividades

PC05- Cuidados Pessoais

PC06- Nutrição e Alimentação

Cada um destes processos-chave contempla: objetivo, campo de aplicação, fluxograma das atividades/modo operativo, indicadores, dados de entrada e saída e responsabilidades; instruções de trabalho e impressos que servem como instrumentos de trabalho e registos das ações realizadas (ISS, 2010a, p.4).

Outro produto diz respeito ao Sistema de Qualificação das Respostas Sociais (SQRS), o qual objetiva a qualificação das respostas sociais através da avaliação da conformidade dos serviços com os requisitos estabelecidos nos critérios do modelo, apresentando 3 níveis de exigência para o seu cumprimento – Nível C, B e A. A partir do

respetivo sistema é atribuída uma marca de certificação conforme os referidos níveis. Esta certificação é regulada pelo ISS, ao qual compete definir as especificações e requisitos de certificação, bem como o seu acompanhamento anual.

Outro documento implementado pela Gestão de Qualidade é intitulado como Modelo de Avaliação da Qualidade da Resposta Social Creche (ISS, 2010b). Este documento, explicita que o seu desenvolvimento está pautado na necessidade sentida de ajustar as respostas sociais às novas realidades com que nos confrontamos, contribuindo também com as políticas públicas para um exercício de cidadania mais responsável.

A experiência da implementação de Sistemas de Gestão da Qualidade, que originaram as primeiras respostas sociais certificadas com a marca ISS, prova que é possível certificar a prestação de serviços no Sector Social, respeitando necessidades e expectativas das partes interessadas e levando em conta as especificidades de funcionamento destes serviços (Idem).

Ao ter em conta que a avaliação da qualidade da creche deveria constituir-se como um processo democrático no qual todos os envolvidos participam: educadores, famílias e crianças, importa questionar: qual é o lugar dos bebés nesse sistema de avaliação, uma vez que estes são atores sociais, sujeitos produtores de cultura e também portadores de direito de participação? Até que ponto tal sistema de avaliação promove ou dificulta a participação dos bebés no quotidiano do berçário? A participação dos bebés provoca algum tipo de implicação à qualidade do trabalho quotidiano do berçário?

Também, entre esses produtos, estão as Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais (RTES), que estabelece um conjunto de requisitos mínimos exigíveis para a construção de novos equipamentos sociais e adaptação dos existentes em matéria de segurança e qualidade do edificado, contemplando a Localização e Inserção Urbana; Programa Espaço-Funcional; Segurança, Salubridade e Conforto; Construção Instalações e Equipamentos; Economia, Durabilidade e Manutenção.

Não é possível apenas apresentar os documentos de avaliação da qualidade sem problematiza-los, pois eles estão ligados a uma perspetiva que visa o acompanhamento e melhoria da qualidade, mas partem de uma lógica empresarial que não cabe à educação, tendo em vista que eficiência e excelência são conceitos centrados em um

padrão estabelecido por algo externo, geralmente o mercado, e não aos sujeitos que constituem os contextos, que geralmente são meros executores dos processos de avaliação e não participam da definição dos indicadores de qualidade e da definição da metodologia para a sua utilização.

A educação em creche, apesar de não ser tutelada pelo Ministério da Educação, é citada por este em alguns dos seus documentos legais, entre os quais destacamos aqueles que dizem respeito aos discursos organizadores das práticas educativas nas instituições da Educação de Infância em Portugal. Neste sentido, vale a pena destacar o documento de Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (3 a 6 anos), aprovado pelo (Despacho nº 9180/2016, de 19 de julho).

Tendo em conta o ordenamento e os documentos legais relativos ao atendimento em creche, propostos pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e da Segurança Social, vale aqui atentar para o facto de ainda não haver, oficialmente, Orientações Curriculares para a Educação das crianças de 0 aos 3 anos, documento este que estabeleça diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos com o propósito de orientar as instituições que contemplem a creche, resposta social de âmbito socioeducativo, quanto a elaboração e avaliação de suas propostas educativas.

Em uma análise geral do que foi apresentado, uma vez que esta não é uma questão central do trabalho, é possível perceber a ideia de garantir, pelo menos em parte, os direitos das crianças nos documentos legais e publicações proposto para a creche pelo MTSS, por exemplo, no que concerne ao estabelecimento das condições mínimas de funcionamento da creche; da criação de um sistema de qualificação da creche que visa garantir um atendimento com qualidade por meio de avaliação dos serviços prestados e dos processos chave criados para nortear os serviços oferecidos.

Neste último documento, ao estabelecer critérios de qualidade para o atendimento na creche, como já mencionado, enfatiza-se a criança como prioridade absoluta, colocando-a em um lugar central e ativo em seus processos de vida. Vale destacar que estes critérios, embora não de forma explícita, têm como base os direitos consolidados como por exemplo a desenvolver-se integralmente, a atenção individualizada, a sentirem-se incluídas e valorizadas, ao respeito mútuo, a receber atendimento adequado, à brincadeira, a um ambiente flexível, à prestação de cuidados adequados, entre outros. Para além destes, pode-se dizer que os respetivos critérios

têm em conta a efetivação do direito de participação quando se refere a importância de se ter respeitado o seu superior interesse, a possibilidade de escolhas, a participar de forma ativa e a expressar os seus sentimentos.

Importa salientar que a efetivação dos direitos relativos à participação é essencial no contexto da creche uma vez que, por meio da sua participação, as crianças têm a possibilidade de exercer a sua condição de sujeitos ativos nesses espaços institucionais. Nessa linha de entendimento, as crianças “são e devem ser vistas como ativas na construção das suas próprias vidas, a vida que as rodeia e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos dos processos da estrutura social” (James & Prout, 1990, p.8).

Ainda que pese a importância da preocupação em garantir a provisão e proteção das crianças com o objetivo de garantir melhores condições estruturais de funcionamento em contexto de creche. Isto não significa que o direito de participação deva ser menos importante, conseqüentemente negligenciado. Se, por um lado, há motivos para não dicotomizar a discussão acerca dos direitos das crianças, por outro há de se assegurar que ambos se efetivem no contexto da creche. Tal como sugere Corrêa (2003) “uma forma interessante, para pensar a qualidade no atendimento à criança, relaciona-se à ideia de garantia e efetivação dos seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos” (p.91).

1.3.3 A creche investigada

A instituição onde foi realizada a investigação localiza-se no norte de Portugal¹⁷. É uma das respostas sociais desenvolvida por uma Fundação de Solidariedade Social sem fins lucrativos. Tem o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública e Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD).

Para além da creche, a respetiva instituição desenvolve atividades no âmbito das respostas sociais de acolhimento de longa duração de crianças e jovens até aos 18 anos de idade, destinadas à proteção das crianças em situação de perigo; acolhimento de pessoas idosas em situação de risco ou perda de independência, por um período

¹⁷Inspirada na investigação de (R. F. Pereira, 2015) e em conformidade com a Convenção dos Direitos da criança e os princípios éticos da investigação, optamos em não nomear a instituição investigada nem a cidade. Tal critério será melhor explicitado no decorrer do trabalho, mais especificamente quanto a utilização das imagens dos bebés na pesquisa.

temporário ou permanente. Desenvolve ainda ofertas formativas para as crianças, nomeadamente Jardim Infância/Educação Pré-Escolar (crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico).

Como o interesse de pesquisa está focalizado na creche, especificamente na sala do berçário desta instituição, a seguir apresentaremos a caracterização deste contexto de vida coletiva, detendo-nos principalmente na sala do berçário. Acreditamos ser importante esta caracterização, por se tratar de um contexto específico e particular. Poderá, além disto, trazer elementos importantes naquilo que é o interesse desta investigação.

1.3.3.1 Alguns aspetos norteadores sobre o trabalho na creche

Conforme consta no seu Regimento Interno da Instituição investigada, a mesma rege-se pelo estipulado no (Decreto-Lei nº 172-A/2014, de 14 de novembro), Estatuto IPSS, (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto), Protocolo de Cooperação em vigor, Circular de Orientação Técnica acordadas em sede de CNAAPAC, Contrato de trabalho para as IPSS.

Quanto às atividades e serviços prestados pela creche, no referido regimento consta que estes são adequados à satisfação da criança e orientados pelo atendimento individualizado, de acordo com as suas competências e capacidades, especificamente:

- Nutrição e alimentação adequada, qualitativa e quantitativamente, à idade da criança, sem prejuízo de dietas especiais em caso de prescrição médica;
- Cuidados de higiene pessoal;
- Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidade específicas das crianças;
- Disponibilização de informação à família sobre o funcionamento da creche e desenvolvimento da criança.

Quanto o projeto educativo desta instituição, segundo consta neste documento, a sua elaboração baseia-se nos objetivos gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, na Lei de Bases do Sistema Educativo, nas metas de Aprendizagem do pré-escolar, nas premissas de educação de bebés em creches, e nos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo de trabalho diário e refletido com as crianças.

Este documento, em relação a creche, delimita como objetivos:

- Proporcionar o atendimento individualizado de cada criança num ambiente de segurança e conforto, rico em afeto e atenção, promotor de desenvolvimento global e harmonioso.

- Organizar o espaço, tempo e materiais de acordo com os interesses e necessidades de cada criança, promovendo atividade lúdico-pedagógicas que garantam o seu desenvolvimento integral.

- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidade no processo educativo de cada criança.

- Colaborar no despiste precoce de qualquer inadequação ou deficiência encaminhando adequadamente as situações detetadas.

Decorre destes objetivos um enfoque maior nas necessidades, as quais são definidas pelos adultos a partir do que é estabelecido nas políticas públicas para a resposta social creche. Como já foi mencionado anteriormente, é importante atentar para o fato de que a centralidade nas necessidades coloca as crianças numa condição apenas de objeto de intervenção da ação do adulto, isto é, de sujeito passivo.

Quanto aos referidos objetivos propostos para a creche, vale destacar que neste trabalho o nosso olhar não está voltado para a efetividade destes mas acreditamos que na medida em que estes objetivos compõem a estrutura da creche, eles conformam um contexto social onde quotidianamente as crianças estão em situações que podem constranger ou possibilitar a participação das crianças, uma vez que estes objetivos sustentam uma compreensão de criança e do fazer pedagógico. Assim, como afirmam Dahlberg, Pence e Moss (2003) “o que pensamos serem estas instituições determina o que fazemos e o que acontece dentro delas” (p.87).

Nessa direção, Moss (2001) sugere que devemos questionar-nos quanto à forma que entendemos as instituições da educação da infância. Acrescenta o autor que os objetivos destas não são claros, pois tal como a infância eles podem ser considerados como construções sociais que predominam em determinado momento e sociedade. Nesse sentido, o mesmo autor propõe duas possíveis formas de conceber as instituições da educação da infância como construção social. Uma como serviços das crianças, a qual compreende as instituições da educação da infância como espaços para a produção eficiente de resultados pré-determinados através de aplicação de tecnologias efetivas.

Já a outra forma refere-se ao espaço das crianças que compreende as instituições da educação da infância. Esta, segundo o autor, refere-se aos espaços físicos e discursivos que providenciam oportunidades para que muitos projetos que envolvem crianças e adultos e as suas consequências possam ser conhecidos.

Nessa linha, considera o referido autor que Gunilla Dahlberg captou o sentido de espaços das crianças quando a propósito de Reggio Emilia afirmava a ideia de ir para além da visão modernista de unidade orgânica e encorajar múltiplas linguagens, confronto, ambiguidade e ambivalência. Acrescenta Moss, que tal como ela apontou, compreender a instituições da educação da infância como espaço das crianças significa que elas possam ser vistas como espaços para muitas possibilidades, muitos projetos. Reconhece ele que o projeto educativo implica diferentes dimensões, isto é, sociais, económicas, culturais, políticas, estéticas e éticas. Como também que estes projetos devem ser determinados “em conjunto pelas crianças e pelos adultos e, mais uma vez, são contestáveis, não há nada inevitável acerca do que acontece nos espaços das crianças” (Moss, 2001, p.5).

Como ele propõe, ao invés de considerarmos o contexto das instituições de educação de infância como serviços para as crianças devemos considerá-las como arenas de ação das crianças e dos adultos, onde eles se envolvem em enunciações partilhadas. Nesse caso, como já dito anteriormente, a ação social/agência das crianças não se constitui à sombra dos adultos, mas sim numa relação que envolve partilha de poder entre adultos e crianças.

Este reconhecimento de criança está presente no Projeto Educativo da creche investigada, ao anunciar uma proposta educativa na creche ancorada na articulação do modelo curricular High/Scope e a Metodologia de trabalho de Projeto.

Segundo este documento, com base nesta articulação é preconizada uma aprendizagem ativa das crianças, a qual é iniciada pela criança e mediada pelo educador. Desse modo, a ação educativa não está centrada no papel diretivo do adulto, sendo este o responsável por favorecer às crianças possibilidades de ação, iniciativa e decisão. Numa abordagem High/Scope, como explica Oliveira-Formosinho (2007), o papel do adulto é, “na maior parte das vezes, o de observar, apoiar e, posteriormente, analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (p.76).

Post e Hohmann (2001) afirmam que a observação da criança se constitui como um importante elemento da referida abordagem, sendo que o conhecimento individualizado das crianças molda, além das interações entre adultos e crianças o ambiente físico, os horários e as rotinas.

Conforme o Projeto Educativo o ambiente educativo deve ser organizado e estruturado no sentido de despertar nas crianças a curiosidade, vontade de explorar, de tomar iniciativas e de realizar planos. Esta organização, tanto do espaço como dos materiais, tem um papel fundamental para desenvolver na criança uma atitude de cidadania, respeito e aceitação em relação às diferenças.

Quanto à rotina diária, afirma-se no Projeto Educativo que cabe ao educador organizá-la de forma a proporcionar um dia-a-dia que contemple os interesses e necessidades das crianças a partir de atividades e experiências estimulantes e enriquecedoras.

Ao referir-se ao trabalho com projetos, é explicitado que estes partem do interesse das crianças. São desse modo, elaborados em conjunto com as crianças, a partir das questões levantadas por elas e pela observação por parte da educadora a respeito do interesse das crianças. Alega-se neste documento que, desse modo, as crianças têm a possibilidade de serem autoras das suas descobertas, aprendizagens e aquisições num processo participativo e cooperativo entre crianças, equipa educativa, ambiente educativo e outros intervenientes significativos. Ainda segundo este documento, os objetivos educacionais e as atividades a desenvolver com as crianças são discutidos e decididos em conjunto por meio de reuniões com a equipa.

Salienta-se, assim, que de acordo com o Projeto Educativo a criança é vista como um ser competente com um papel ativo no seu processo educativo, o qual é construído a partir da sua participação, dos seus interesses e necessidades.

Ainda em relação à operacionalização do Projeto Educativo na creche, esta é realizada através de Projetos Pedagógicos, elaborados anualmente em cada sala, conforme características e necessidades apresentadas pelas crianças.

1.3.3.2 O espaço físico da creche

No edifício com 3 andares temos a creche, localizada no último andar, o qual dispõe de sala de berçário, sala de 1 ano, sala de 2 anos, um refeitório, gabinete do

diretor técnico, sala isolável, destinada às crianças em situação de doença súbita, instalações sanitárias/chuveiro/zona para troca de fraldas, zona para higienização e troca de fraldas do berçário, zona para organização das refeições dos bebês, varanda para atividades de ar livre e pátio externo (recreio).

1.3.3.3 A equipe de profissionais da creche

Fazem parte da equipe de profissionais da creche: três Educadoras de Infância, uma das quais assume a função de Diretora Pedagógica e nove Ajudantes da Ação Educativa; usufrui também dos serviços gerais, administrativos e de cozinha da instituição. Conta também com a colaboração de uma professora de música que desenvolve semanalmente sessões de expressão musical.

1.3.4 O berçário da creche

É importante salientar que a nossa maior atenção está voltada, prioritariamente, para o espaço da sala do berçário, uma vez que apenas num dos momentos de observação o espaço externo foi utilizado pelos bebês.

Acreditamos ser relevante apresentar a seguir a caracterização detalhada referente à composição do espaço/tempo do berçário investigado, uma vez que esta poderá trazer elementos que contribuam para elucidar a sua lógica organizacional proposta pelos adultos.

1.3.4.1 O espaço físico do berçário

Para dar uma maior visibilidade quanto ao espaço físico da sala do berçário, a seguir na “Figura 7”¹⁸ apresentamos o desenho da planta da sala do berçário conforme a estruturação observada:

¹⁸ **Legenda Planta da sala do berçário:** 1- Hall entrada, 2- Copa de leite, 3- Zona de higienização, 4- Sala de atividades e refeições, 5- Zona de descanso I, 6- Zona de descanso II, 7- Varanda (Espaço exterior para atividades ao ar livre)

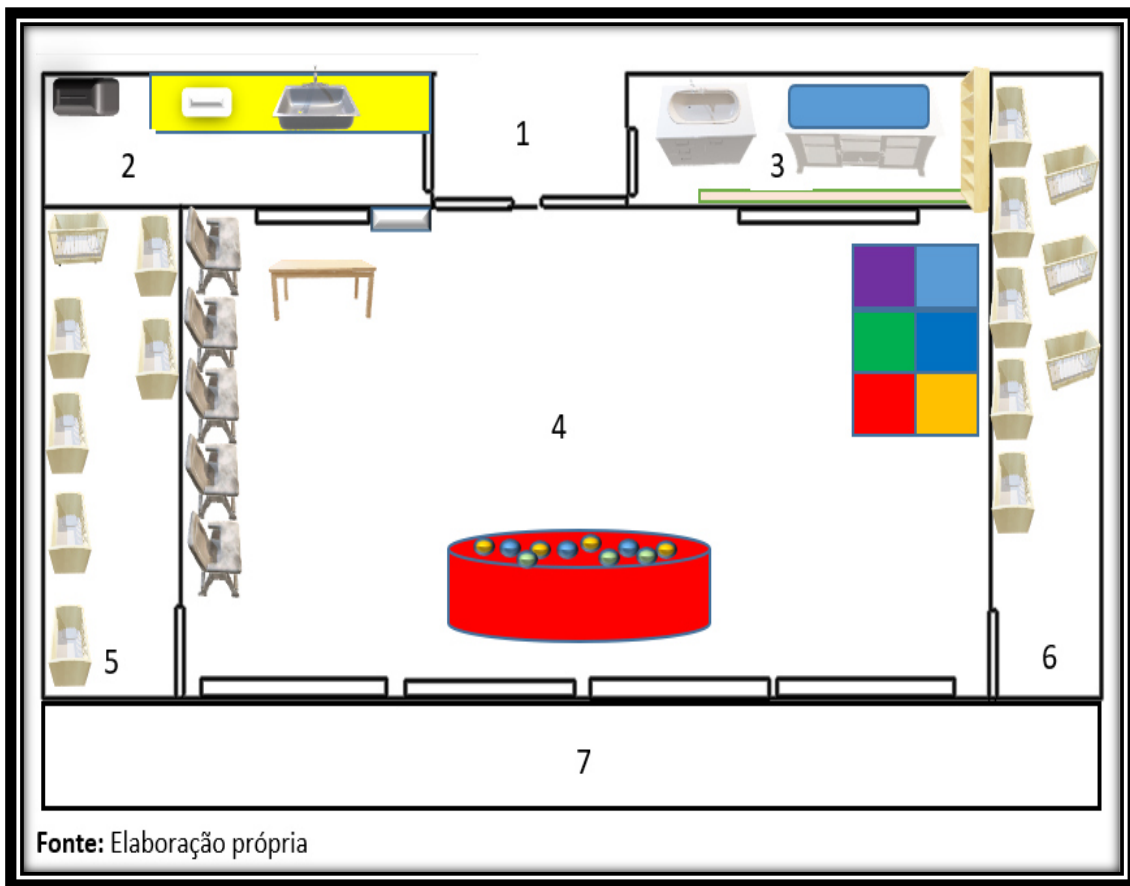


Figura 7: Planta da sala do berçário

A sala do berçário é composta por duas zonas de descanso e uma sala de atividades e refeições, ambas separadas, mas com comunicação entre si por meio de portas com partes envidraçadas. Este espaço é amplo e apresenta-se em forma geométrica retangular. Também anexa a esta sala encontram-se uma zona de higienização e troca de fraldas e uma copa de leites. Junto à sala do berçário, no espaço externo, há uma varanda que é utilizada para a realização de atividades ao ar livre.

As zonas de descanso destinam-se aos tempos de repouso e encontram-se dentro da sala, porém separadas por uma parede. Comunicam entre si por meio de uma porta de correr que contém uma parte envidraçada de modo a permitir a visualização entre estas e a sala. Ambas as zonas de berços não possuem janelas e têm pouca iluminação; os berços encontram-se dispostos de forma a permitir o fácil acesso e circulação pessoal. Uma delas localiza-se à direita de quem entra na sala do berçário e contém sete berços, enquanto a outra encontra-se à esquerda e possui oito berços.

Anexa à sala de atividades, no lado direito de quem entra, há a copa de leite que, por sua vez, é utilizada pelas ajudantes da ação educativa para a preparação dos

biberões e para servir as refeições. O acesso a esta ocorre por meio de uma porta lateral, localizada no hall de entrada do berçário. Esta é separada por uma parede e articula-se à sala por meio de uma janela. Este espaço possui frigorífico, forno de micro-ondas, lugar para arrumos, lavatório.

Ainda à esquerda do hall de entrada do berçário encontra-se a zona de higienização, equipada com uma bancada com tampo almofadado e banheira incorporada, com misturador de água corrente, quente e fria, arrumos para produtos de higiene e prateleiras para roupas de muda. A articulação entre esta zona e a sala ocorre por meio de um vidro, localizado acima da altura dos bebés, que oferece a visualização de um lado para o outro.

Tal como apontam Post e Hohmann (2011) é imprescindível que o espaço do berçário inclua zonas claramente delineadas para alimentos e comer; para o repouso, para higienização, troca de fraldas e vestir. Elas explicam que, por razões de saúde, torna-se necessário que a zona destinada à comida (organização de alimentos ou refeições), se encontre nitidamente separada de qualquer das outras áreas como por exemplo a zona de higienização e sala. As autoras sugerem também que a zona de repouso esteja separada da área de brincar.

A sala de atividades e refeições destina-se aos tempos ativos. Esta sala é bastante ampla e iluminada, com cores suaves, possui janelas que ficam na altura dos bebés possibilitando, assim, a visualização do espaço externo, denominado como varanda para atividades de ar livre. O piso desta sala é revestido com alcatifa em tom suave. Possui pouco mobiliário, o que possibilita aos bebés e adultos uma boa movimentação. Também possui brinquedos, livros de banho, piscina de bolinhas, casinha, espelho, objetos coloridos para manuseio das crianças, tapete de borracha colorido, um colchão grande, cadeiras de bebé para refeição, mesa pequena e retangular para apoio dos alimentos, cadeira de bebé (que possui um formato oval, estrutura em plástico, cinto de segurança com protetor acolchoado e pode ser utilizada para transporte em automóvel) e ar condicionado.

No início das observações, a respetiva sala apresentava-se organizada quase sempre da mesma maneira: os objetos e brinquedos eram dispostos, pelas ajudantes da ação educativa, especificamente nos momentos de brincadeiras livres, sendo logo de seguida guardados em baixo dos berços, na zona de repouso. Assim sendo, as crianças

somente tinham acesso a estes brinquedos conforme a disponibilidade estabelecida pelas ajudantes, uma vez que são elas que permanecem com eles a maior parte do tempo. Quase sempre, eram os mesmos brinquedos e objetos disponibilizados aos bebês, limitando-se assim a peças de montar tipo lego em tamanho grande, alguns livros infantis com imagens e bolas coloridas que fazem parte da piscina de bolinhas.

Este cenário modificou-se a partir do mês de abril, coincidindo com a entrada da nova educadora de infância na sala do berçário. A organização da sala passou a ter uma maior flexibilidade em relação à disposição dos objetos, sendo também incluídos mais objetos e brinquedos como por exemplo uma estante pequena sem portas e à altura das crianças, que permitia o livre acesso dos bebês aos brinquedos (livros de banho, bonecas, carrinho, objetos sonoros). Com isto, apenas alguns brinquedos permaneciam guardados na zona do repouso, mas observou-se que estes eram utilizados nos momentos em que a educadora de infância propunha alguma atividade específica. A mesa das refeições, nos momentos que não era utilizada, transformava-se numa casinha, sendo para tal colocado sobre esta um pano com o design de uma casa com janelas e portas. Também passaram a fazer parte da sala brinquedos: um tapetinho com mobileis suspensos para o manuseio dos bebês e espreguiçadeiras para aqueles que ainda não tivessem adquirido a marcha, assim como uma mesinha com objetos sonoros. De referir que a inclusão dos novos elementos na sala não comprometeu o espaço livre para a movimentação dos bebês e dos adultos.

No quotidiano do berçário investigado, a organização do espaço-tempo movimenta-se em torno de uma sucessão cronológica de atividades de rotina: entrada/saída, refeições, higienização, repouso, atividades dirigidas pela educadora e atividades livres.

Observamos que a organização da rotina berçário é planeada pela educadora, com base nas normas de funcionamento da creche, sendo que estas, por sua vez, estão pautadas nos documentos legais propostos pelo Instituto de Segurança Social. Ainda em relação a organização das refeições, uma vez que os bebês são alimentados individualmente, as ajudantes da ação educativa definem quem será alimentado antes ou depois, a partir dos registos facultados pelos pais na entrada. O repouso também é definido do mesmo modo.

1.3.4.2 As atividades de rotina do berçário

Como aponta M. Barbosa (2010), os bebês quando ingressam no berçário deparam-se com um novo contexto, com pessoas e formas de organização diferenciadas daquilo que lhes é familiar. Como é evidente, a creche embora mantenha uma proximidade com as famílias, procurando compreender e atender as suas necessidades singulares, “terá estratégias educativas diferenciadas, pois ela precisa de atender as crianças na perspectiva da vida coletiva e não do atendimento individual como acontece nos lares” (Idem, p. 4). Com base nessa perspectiva, a rotina no berçário é materializada no cotidiano da instituição.

Em relação a rotina do berçário investigado, explicou a educadora de infância desse grupo que:

Normalmente a organização das rotinas no berçário é estabelecida pela instituição, mais ou menos, mas depois a educadora adapta um bocadinho ao grupo. No berçário o que se faz mais é, muitas rotinas segundo a alimentação deles, porque quando eles são pequeninos eles têm de comer de 3 em 3 horas, tem que estar constantemente a ver a fralda, fazer a higiene para eles não ficarem assados e tem que dormir também. Quando eles são muito pequeninos às vezes eles têm que dormir, por isso depende muito do grupo. Quando o grupo já é maiorzinho as crianças já conseguem ficar mais tempo acordadas. De manhã os bebês já brincam mais livremente, porque eu na parte da manhã estou na sala das crianças de um ano, e depois a tarde é que faço atividade dirigida, porque eles já acordaram, já estão bem dispostos, já conseguem interagir mais, estão mais abertos a receber o que nós lhes mostramos e eles aí ... quando eles estão com sono não vale a pena, pois eles o que querem é carinho e aconchego para dormir, não conseguimos realizar nenhuma atividade.

(Transcrição entrevista com a educadora de infância do berçário, maio/2014).

Para M. Barbosa e Horn (2001) a organização da rotina no cotidiano da instituição de educação de infância,

pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, das suas necessidades. (...) também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere a proposta pedagógica da instituição, que deverá dar suporte.

Conseguir apurar essas dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência, que nada tem a ver com o grupo de crianças com a qual interagimos diariamente (p.67).

Assim, para que seja possível vislumbrar com mais detalhes a dinâmica de organização das atividades de rotina no quotidiano do berçário investigado, apresentamos a seguir a caracterização destas.

Entrada e saída dos bebés no berçário

Relativamente à entrada dos bebés na creche investigada, esta ocorre em horários flexíveis, a partir das 7h30. As crianças chegam gradativamente, registando-se um maior fluxo a partir das 9h. A grande maioria das famílias opta pelo período integral de permanência das crianças na creche, mas há algumas que preferem trazer somente num dos períodos (matutino ou vespertino). A saída dos bebés ocorre entre as 17 e 19h. A partir das 17h, conforme a ordem de saída das crianças, as ajudantes da ação educativa preparam os bebés, organizam os pertences nos respetivos sacos ou mochilas antes da chegada das famílias, trocam-lhes as fraldas e a roupa quando necessário, limpam-lhes o rosto e as mãos. A medida que chegam os pais ou responsáveis, há uma ajudante, fora da sala, que os recebe e lhes faculta as informações contidas no registo diário do bebé, sobre o modo como decorreu o dia, os cuidados de higiene, saúde, descanso, alimentação e o humor da criança durante o período de tempo que esteve ao cuidado da creche.

O horário a que os bebés chegam ou saem da creche varia conforme a dinâmica de organização familiar, ou seja, os horários de trabalho dos pais e, em algumas situações, em virtude do ritmo dos bebés, sobretudo nas famílias que tem disponibilidade de tempo para tomar conta dos bebés em casa.

À medida que os bebés vão chegando à creche, são levados pelos pais ou responsáveis até a porta da sala do berçário, sendo que a partir deste momento eles entram sozinhos. Antes disto, alguns pais/responsáveis, dirigem-se até à zona da higienização, acompanhados dos seus filhos e penduram a mochila; outros fazem isto depois de deixá-los na sala. Em seguida, os pais dirigem-se a uma ajudante, que se encontra próxima a porta de entrada do berçário para que a mesma realize o registo de algumas informações relevantes como por exemplo sobre o sono, a que horas acordou, estado de saúde, horários de medicamentos, horário da última refeição e outras informações relevantes. Estas informações são registadas todos os dias. Enquanto isto, os bebés ficam na sala e movimentam-se livremente, utilizam os objetos e brinquedos

disponíveis e interagem com os colegas, com ou sem supervisão. Sublinha-se que neste tempo, tal como também no da saída, há um número menor de adultos (ajudantes), em função dos turnos de trabalho.

Os referidos registos são realizados em função do que é estabelecido como norma da creche que, por sua vez, toma como base os documentos legais propostos pelo Instituto de Segurança Social, entre estes o Manual de Processos Chave (ISS,2010), que estabelece critérios de qualidade para os serviços prestados na creche. Entre os propósitos desse documento, é indicado o superior interesse da criança por parte dos adultos que fazem parte do quotidiano da creche, especialmente quando se encontra a planificar o trabalho quotidiano com as crianças. Para tanto, é referido que há necessidade de estabelecer uma parceria forte com a família das crianças que estão aos cuidados da creche, de forma a obter informação acerca dos bebés a fim de implementar o planeamento dos trabalhos com os mesmos.

Ainda neste mesmo documento, entre outras instruções de trabalho, é sugerido que na receção das crianças sejam realizados, por um colaborador designado, os registos diários das informações relevantes fornecidas pelas famílias sobre os bebés, por exemplo, em relação a saúde da criança, sono, alimentação alterada, etc.

Assim, esses registos realizados pelas ajudantes, trazem alguns aspetos da vida dos bebés que são externos à creche, isto é, do convívio familiar como por exemplo a respeito de como dormiu a noite, o horário que acordou e da última refeição, o estado de saúde, entre outros. Importa explicitar que os registos realizados pelas ajudantes do berçário a respeito dos bebés não se limitam a este único momento da entrada das crianças, mas ocorrem ao longo do dia.

Acreditamos que estas informações poderão trazer elementos para a compreensão de certas manifestações dos bebés e, por sua vez, contribuir nas decisões quotidianas que lhes dizem respeito como por exemplo na organização dos tempos do berçário.

Acreditamos, então, que estes registos realizados pelos adultos do berçário deveriam contribuir para trazer a fala dos bebés sobre aquilo que eles experienciam e comunicam no ambiente familiar, fala esta que pode ser considerada de relevante importância no sentido de trazer elementos para a compreensão de certas manifestações dos bebés na rotina diária do berçário e, por sua vez, contribuir nas

decisões quotidianas que lhes dizem respeito como por exemplo na organização dos tempos do berçário.

Como explica M. Barbosa (2000) “a estrutura e o modo de funcionamento da instituição - horário de entrada e saída das crianças, horário de alimentação, turno dos funcionários - são fatores condicionantes do modo de organizar os tempos e espaços do berçário” (pp.40-41).

As crianças e os adultos lidam constantemente com o espaço-tempo do berçário à medida que desenvolvem as atividades diárias como por exemplo as dirigidas pela educadora, as brincadeiras livres, a alimentação, o repouso e a higiene. Estas atividades, por sua vez, são o resultado da leitura que os adultos fazem a respeito do respetivo grupo de crianças, principalmente das suas necessidades e interesses (M. Barbosa & Horn, 2001).

Higienização dos bebés

Quanto a higienização dos bebés, o adulto realiza as trocas de fraldas ou de roupas quando necessário de forma individualizada. Em alguns momentos foi possível perceber um estreitar da relação com as crianças, nomeadamente quando o adulto conversava com os bebés enquanto realizava essas ações e os bebés respondiam por meio de sorrisos, balbucios e movimento com o corpo. Já em outros momentos, devido a outros constrangimentos, como por exemplo o número reduzido de profissionais nos tempos de almoço, isto não acontecia tão frequentemente.

O espaço onde se realizam os cuidados pessoais (troca de fraldas, higiene do rosto e das mãos) é utilizado apenas para esse efeito, encontrando-se separado da sala do berçário. No entanto, desta é possível visualizá-lo através de um vidro na parede que separa os dois espaços. Neste há um trocador, que está junto de uma área com água quente corrente, próximo de um armário com equipamentos e utensílios necessários para o efeito (toalhetes, fraldas, pomadas, contentor de fraldas sujas), local com arrumos para as chupetas, roupas e calçados das crianças, sendo estes organizados de forma individualizada e com a devida identificação.

As trocas de fraldas ocorrem ao longo do dia, tantas vezes quantas forem necessárias. À medida que os bebés terminam de almoçar, as ajudantes da ação educativa, gradativamente, realizam, de forma individualizada, a higiene do rosto,

verificam o estado da fralda e realizam a sua troca se necessário. Após isto, eles são levados ao berço para descansar. À medida que os bebés acordam, as ajudantes verificam o estado das fraldas e, simultaneamente, na sala, outras ajudantes alimentam os bebés. Antes da saída dos bebés, as ajudantes realizam a higiene do rosto e das mãos e, como também verificam o estado das fraldas e da roupa, procedendo, se necessário à sua troca.

Refeições

As refeições dos bebés são realizadas na própria sala, de forma individualizada. Assim, conforme a quantidade de adultos disponíveis para alimentar seria também a quantidade de bebés a serem alimentados por vez, sendo no máximo 4 bebés. Entretanto, algumas vezes, essa quantidade de bebés não era mantida, isto porque a dinâmica desse momento envolvia também organizar e servir os alimentos e ainda a realização da higienização dos bebés. Por este motivo, nem sempre era possível ter número suficiente de adultos para alimentar a respetiva quantidade de bebés ao mesmo tempo, acarretando um maior tempo de espera para aqueles que aguardavam pela refeição.

Quanto ao critério de escolha de quem deveria ser alimentado antes ou depois, uma vez que os bebés eram alimentados de forma individualizada, era definido com base nos registos do horário da última refeição. Em simultâneo com as refeições, os bebés que aguardavam para serem alimentados, deslocavam-se livremente na sala, sendo que também neste momento era realizada a higienização (troca de fraldas ou de roupa quando necessário).

Para melhor compreensão da dinâmica de organização e preparo das refeições, é preciso esclarecer que estas são preparadas na cozinha da instituição e servidas por uma das auxiliares na zona da alimentação anexa à sala do berçário. O menu é elaborado por uma nutricionista, tendo como base as necessidades nutricionais dos bebés na respetiva faixa etária. O referido menu diferenciava-se apenas no caso de restrições alimentares ou no caso dos mais pequenos, atendendo às características e especificidades de introdução dos alimentos em função da faixa etária. No que concerne à quantidade de alimento servida, esta seguia a mesma proporção para todos com exceção dos mais pequenos

Destaca-se que mais adiante, no capítulo de interpretação dos dados sobre a participação dos bebés, optou-se por um recorte dos tempos das refeições referentes aos horários de almoço e lanche, uma vez que os horários estabelecidos pela instituição para a realização do trabalho de campo abrangiam estes momentos da refeição. O horário do almoço acontecia aproximadamente entre as 11h30 e 12h30; já o lanche da tarde era entre às 14h30 e 16h.

Repouso

Como os bebés não almoçavam todos ao mesmo tempo, o repouso iniciava-se gradualmente, à medida que eram levados para a zona de berços, sendo que até as 13h aproximadamente todos os bebés já se encontravam nos berços. Então, a partir dessa hora, as ajudantes fazem o revezamento de paragem para o almoço, estando todas novamente na sala entre as 14h e as 14h30, sendo que a educadora também não permanece na sala e retorna nos momentos de atividade dirigida.

Quando os bebés são colocados nos berços pelas ajudantes, alguns choram, mas em seguida dormem, outros continuam a chorar por algum tempo, mas também acabam por adormecer, e alguns adormecem em seguida, sem chorar. No caso dos bebés que choram e se recusam a ficar no berço, as ajudantes realizam algumas tentativas para acalmá-los como, por exemplo, colocar o bebé virado de bruços ou com a coberta no rosto, entrega-lhes a chupeta ou um paninho para segurar, niná-los a balançar as costas. Os bebés permanecem na zona de descanso até por volta das 14h30/15h.

Atividade dirigida pelo adulto

A atividade dirigida pelo adulto é aquela planificada e estruturada pela educadora, realizada pelo menos uma vez no dia, ocorrem, de maneira geral, no período da tarde, sendo propostas e coordenada pela educadora de infância com auxílio das ajudantes da ação educativa. São propostas para todas as crianças e são realizadas individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo. Também consideramos, como atividade dirigida pelo adulto aquela que se refere a atividade de expressão musical; no entanto, esta é desenvolvida por uma profissional específica, que participa

apenas do quotidiano do berçário neste momento, uma vez na semana, às quintas-feiras, por volta das 11h da manhã, com duração de aproximadamente 30 minutos.

É importante destacar que a atividade dirigida é nomeada como atividade lúdico pedagógica pelas profissionais que atuam com os bebés quotidianamente, assim como também consta a mesma denominação do registo do planeamento das atividades diárias do berçário. Embora as atividades desenvolvidas no berçário estejam, na sua grande maioria, voltadas para o cuidado físico e a saúde dos bebés, estas não podem ser consideradas apenas numa dimensão estrita de cuidados físicos. Diante disso, é possível perceber que, por mais que o discurso da desmistificação da dicotomia entre o cuidar e o educar esteja presente nos documentos legais propostos pelo estado e pelas instituições de educação de infância, questiona-se até que ponto na prática está divisão ainda acontece. A organização da rotina do berçário, as atividades de descanso, refeição, livres, parecem não ser consideradas lúdicas e pedagógicas, já que são classificadas à parte.

Conforme consideram M. Barbosa e Horn (2001), todos os momentos no trabalho com as crianças de zero a seis anos, podem ser pedagógicos e de cuidados. Segundo as autoras, isto dependerá do modo como se pensam e se procedem as ações. Acrescentam as autoras que ao desenvolver as atividades quotidianas no berçário, proporcionam-se cuidados básicos, ao mesmo tempo que se favorece a construção da autonomia, dos conceitos, do conhecimento físico e social, entre outros.

Atividade livre

A atividade livre é o momento da rotina que ocupa a maior parte do tempo dos bebés na creche, acontecendo em simultâneo aos tempos de entrada e saída, refeições, higiene, enquanto aguardam, sendo este tempo utilizado para preencher os horários na semana em que não há atividade dirigida. Nestes, de um modo geral, os bebés desenvolvem atividades livremente, manipulam e utilizam os brinquedos, livros de histórias e objetos dispostos na sala do berçário, na varanda próxima à sala do berçário ou no parque externo.

Sublinha-se que, durante a recolha dos dados da pesquisa, foi possível observar a utilização deste espaço pelos bebés apenas numa situação onde foi realizado uma

atividade dirigida pela educadora, já o parque externo não foi utilizado pelos bebês no período de observação.

A atividade livre permite que as crianças realizem livre escolha do que fazer, dos brinquedos e materiais disponibilizados pelos adultos. Durante as atividades livres, com exceção dos horários de refeição e entrada, os bebês ficam sob supervisão de um ou mais adultos. Nos momentos de atividade livre, quando os adultos não estão envolvidos com outras tarefas, eles interagem mais com os bebês, como também se demonstram mais atentos às ações das crianças, comentam entre as profissionais sobre as ações e reações dos bebês, trocam carícias com eles, conversam, por vezes, propõem brincadeiras e cantam para eles.

1.3.4.3 Os atores participantes do berçário

- Os bebês

Participaram desta pesquisa dezoito bebês, com idade entre os 3 e 18 meses, duas educadoras de infância, quatro ajudantes da ação educativa e uma professora de música que desenvolve sessões de expressão musical com todas as crianças uma vez por semana. Estes números correspondem ao total de participantes, tendo em conta o período de realização das observações (entre fevereiro-agosto/2014) e a rotatividade de bebês e educadoras no berçário.

Destaca-se que durante o respetivo período ocorreram algumas alterações contextuais que influenciaram o andamento desta pesquisa no que se refere à composição da quantidade de atores participantes e que serão enumeradas a seguir.

No início das observações no grupo do berçário (fevereiro/2014), os atores participantes da pesquisa eram catorze bebês entre os 3 e os 18 meses, uma educadora de infância e três ajudantes da ação educativa.

No mês de abril/2014, houve uma substituição de educadora de infância, tendo saído aquela que estava no berçário desde o início das observações deste grupo e entrado outra educadora. Também começou a fazer parte deste grupo mais uma ajudante da ação educativa, para além das três ajudantes que já existiam.

Também no início do mês de maio/2014, das catorze crianças do berçário, quatro destas transitaram para o grupo de bebês de 1 ano da mesma creche. E entre os meses

de abril e maio, ainda durante o período de observação, outros quatro bebés começaram a frequentar o berçário, retornando ao total inicial de catorze bebés.

Quanto a esta transição dos bebés para o grupo de crianças de 1 ano, num diálogo com a Diretora Técnica da Instituição ela explicou a investigadora que:

A transição dos bebés ocorreu porque no início do ano há crianças que, como ainda não andam, mantêm-se no berçário até adquirirem a marcha. Entretanto, já pertencem à sala de 1 ano e, assim, logo que possam transitam. Isto acontece, também porque estas duas salas (berçário e 1-2 ano) se articulam devido às especificidades de cada criança.

(Registo diário de campo, em maio/2014)

O “Quadro 2” a seguir traz alguns dados relativos aos bebés do berçário: nome, data de nascimento e idade dos bebés no início e no final das observações. É importante ressaltar que as referidas idades têm em consideração as alterações contextuais, conforme explicitado anteriormente, ocorridas durante as observações no grupo do berçário, isto é, a transição de alguns bebés para o grupo de 1 ano e a entrada de novos bebés no grupo do berçário.

Nomes¹⁹	Data de nascimento	Idade/Início observações	Idade/Fim observações
Bruno	03/01/2013	13 meses (fev./2014)	19 meses (mai./2014)
Eva	04/01/2013	13 meses (fev./2014)	19 meses (mai./2014)
Guilherme	12/01/2013	13 meses (fev./2014)	19 meses (mai./2014)
Telma	15/01/2013	13 meses (fev./2014)	19 meses (mai./2014)
Diogo	11/02/2013	12 meses (fev./2014)	18 meses (ago./2014)
Joice	09/02/2013	15 meses (mai./2014)	18 meses (ago./2014)
Adam	19/02/2013	12 meses (fev./2014)	18 meses (ago./2014)
Valentim	10/03/2013	11 meses (fev./2014)	17 meses (ago./2014)
Malu	10/03/2013	11 meses (fev./2014)	17 meses (ago./2014)
Mara	30/04/2013	11 meses (abr./2014)	16 meses (ago./2014)
Rick	29/04/2013	10 meses (fev./2014)	16 meses (ago./2014)
Mário	19/07/2013	07 meses (fev./2014)	13 meses (ago./2014)
Mari	01/08/2013	06 meses (fev./2014)	12 meses (ago./2014)
Rui	06/08/2013	06 meses (fev./2014)	12 meses (ago./2014)
Tom	12/08/2013	06 meses (fev./2014)	12 meses (ago./2014)
Fran	05/09/2013	08 meses (fev./2014)	11 meses (ago./2014)
Júlio	02/01/2014	04 meses (mai./2014)	07 meses (ago./2014)
Téo	18/02/2014	03 meses (mai./2014)	06 meses (ago./2014)

Quadro 2: Dados relativos aos bebés, data de nascimento, idade no início e no final das observações

Tal como proposto no estudo de Â Coutinho (2010), a apresentação e o reconhecimento dos bebés serão realizados ao longo da tese, à medida que as suas ações e os seus jeitos de ser forem revelados, ainda que minimamente, e balizados por uma série de interferentes. Esta escolha justifica-se em função de “não incorrer no erro de fazer uma caracterização superficial, centrada em características que podem colocar em comparação aquilo que é singular em cada bebê, não entraremos em pormenores acerca de quem são, ou melhor, como são” (Idem, p.32).

¹⁹Com a preocupação de não revelar a identidade das crianças optamos por substituir os seus nomes verdadeiros.

Quanto às famílias dos bebés do berçário, na sua grande maioria, apresentam uma estrutura nuclear. Ainda quanto ao nível de escolaridade dos pais e mães dos bebés do berçário, apresentamos o “Gráfico 1” e “Gráfico 2” com os respetivos dados.

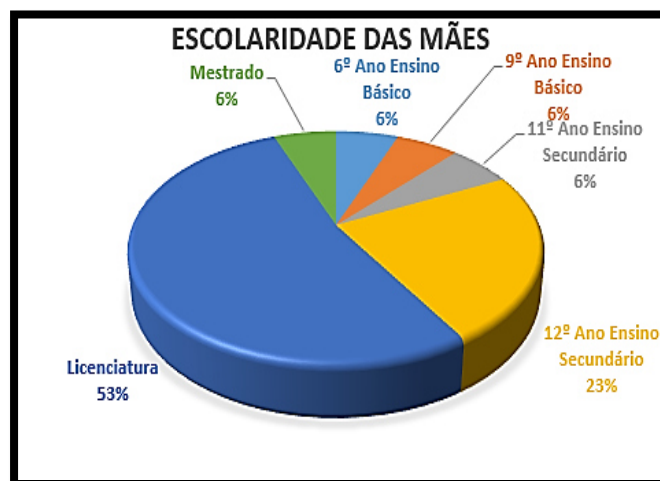


Gráfico 1: Nível de escolaridade das mães dos bebés

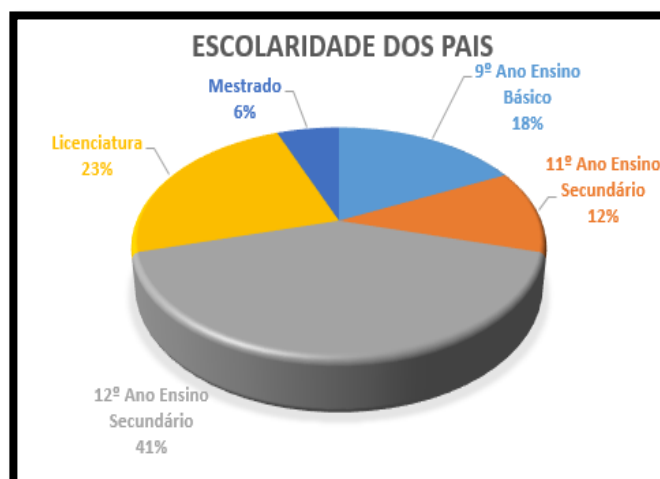


Gráfico 2: Nível de escolaridade dos pais dos bebés

Como é possível perceber nos “Gráficos 1 e 2”, a escolaridade das mães é compreendida entre o 6º ano do ensino básico e o mestrado. A maioria das mães tem a licenciatura. No caso dos pais, a escolaridade está entre o 9º ano do ensino básico e o mestrado. A grande maioria possui o ensino secundário.

No quotidiano do berçário, durante a recolha dos dados, observamos que as famílias, diariamente, através dos momentos de entrada e saída trocam informações com as profissionais do berçário sobre os bebés. Para além dessas trocas, segundo informações fornecidas pela direção, as famílias são convidadas a participar da vida dos

bebés na creche em reuniões promovidas pela instituição (em grupo e individual com a educadora e/ou direção), workshops organizados pela instituição para os pais e eventos comemorativos.

Esta perspectiva de construir uma relação de troca com as famílias, está presente também no Projeto Educativo da instituição, ao afirmar que a ação educativa com as crianças assenta numa relação de partilha e troca constante de saberes e informações entre educadores e famílias. Esse documento enfatiza ainda que, por meio do envolvimento dos pais na educação dos filhos, procura-se conhecer particularidades das crianças, cujas informações são apontadas como sendo de grande importância para as planificações educacionais. Por sua vez, esta prática é considerada, como uma forma de dar respostas mais eficazes às necessidades das crianças e às expectativas das famílias.

- Os adultos

Em relação aos adultos participantes, a educadora de infância e ajudantes da ação educativa são aquelas que atuam diretamente com os bebés no quotidiano do berçário. A educadora de infância trabalha 8 horas na creche por dia, mas no berçário com as crianças encontra-se a tempo parcial, uma vez que também é ela a responsável pelo grupo de crianças de 1 ano. Já quanto as ajudantes da ação educativa, três delas permanecem em tempo integral com as crianças, em escalas de horários distintos na entrada, das 7h30 às 9h e saída 17h às 19h30, uma das ajudantes a tempo parcial. A professora²⁰ de música desenvolve expressão musical no berçário uma vez na semana, no período da manhã.

As educadoras²¹ têm entre 29 e 43 anos de idade, ambas são licenciadas em Educação de Infância e o tempo de trabalho com a faixa etária de creche situa-se entre 1 e 7 anos. As ajudantes da ação educativa têm entre 30 e 56 anos, possuem escolaridade ao nível do ensino secundário (entre 9º e 12º ano.) e tempo de trabalho com a faixa- etária de creche entre 1 e 16 anos.

²⁰ Não tivemos acesso aos dados da professora de música.

²¹ Optamos por não nomear as profissionais em função de uma questão ética que envolve o compromisso assumido junto as profissionais quanto a preservação do seu anonimato.

1.4 O Processo de geração de dados

Neste ponto, a partir do referencial teórico-metodológico que norteia a nossa investigação, passamos a apresentar os procedimentos utilizados para a geração dos dados deste estudo qualitativo, de cunho etnográfico com bebês.

Ao considerar que neste estudo o que se pretende não é explicar a realidade, mas sim compreendê-la em toda a sua complexidade, optou-se por uma abordagem qualitativa²² de cunho etnográfico.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que a pesquisa qualitativa emerge de um cenário inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., que “alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11).

Assim, entende-se que esta abordagem seria a mais adequada para o desenvolvimento desta pesquisa que tem em conta as ações e voz dos bebês no sentido de investigar a participação dos bebês em contexto de creche. Logo, a fonte direta dos dados é um contexto social onde se materializam quotidianamente as ações e interações entre adultos e bebês, bebês e seus pares. Como já referido, trata-se de um berçário de uma creche. Quanto aos dados recolhidos, procura-se observar de perto as particularidades das crianças no seu contexto de vida e registá-las de forma detalhada, “o que significa riscos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

De acordo com Triviños (1995) a pesquisa com enfoque qualitativo, apesar de não se apoiar em informações estatísticas, não apresenta caráter especulativo, mas sim um tipo de objetividade e de validade conceitual que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico. Hoje em dia, a pesquisa qualitativa ocupa

²² Conforme as características da pesquisa qualitativas referidas por Bogdan e Biklen (1994), destacamos neste estudo: a fonte direta de dados é o contexto real onde as ações se materializam, sendo o investigador o instrumento principal de “recolha de dados”; os dados recolhidos são predominantemente descritivos, permitindo uma abordagem minuciosa do mundo, em que nada é considerado trivial e passível de ser deixado ao acaso; o processo é mais relevante que os resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; o significado é de fundamental importância, estando o investigador interessado no modo como as pessoas dão significado às coisas e às suas vidas e em aprender as perspectivas ou o significado que os participantes atribuem as suas experiências.

um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e as suas intrincadas relações sociais (Godoy, 1995).

Nessa vertente de argumentação, numa pesquisa qualitativa, o investigador geralmente está implicado numa experiência sustentada e intensiva com os participantes. “Isto permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes” (Creswell, 2007, p. 186). Assim, tal como afirma Galeffi (2009), há por parte do investigador o esforço “em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente tendo-se em vista a autocondução responsável e conseqüente da vida de relação presente” (p.15).

Lüdke e André (1986) consideram que o contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem justifica-se por estes serem fortemente influenciados pelo contexto. Nesse sentido as autoras compreendem que as “circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas no contexto onde aparecem” (Idem, p. 12). O investigador, ao recolher diretamente os dados, tem a possibilidade de interagir com os participantes do estudo e até, em algumas situações pode ser considerado mesmo como mais um participante.

Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008) a pesquisa qualitativa contribui para uma maior aproximação e colaboração entre investigador e os participantes da investigação. Assim, convém lembrar que esta proximidade requer por parte do investigador o desenvolvimento de empatia com os participantes adultos e bebês, como também requer esforços para interpretar os seus vários pontos de vista.

Nessa linha de argumentação, é possível vislumbrar a utilidade da abordagem qualitativa, ao se tratar de uma pesquisa com bebês, onde as suas experiências vivenciais acontecem num espaço coletivo real e requer o entendimento que eles são atores sociais competentes e com capacidades de comunicar e interpretar os seus mundos de vida por meio de suas diferentes linguagens. É portanto, indispensável considerar a sua voz e a ação social no processo interpretativo para compreender a sua participação no cotidiano. Assim, a proximidade e a implicação do investigador com os participantes é fundamental nesse processo que envolve observar, participar e ouvir os bebês no espaço coletivo de um berçário. Para tanto, este tipo de pesquisa pressupõe

trabalho de campo intensivo e de longa duração, o que possibilitará uma melhor compreensão dos fenômenos sociais em questão.

Com base no pressuposto da abordagem qualitativa, o conhecimento nessa investigação é construído a partir da interatividade entre investigador e os sujeitos da pesquisa (bebés e adultos). Importa ressaltar que, embora a relação entre ambos investigador e sujeitos participantes, se estabeleça a partir de valores diferenciados, a mesma não se constrói de forma hierarquizada. O papel do investigador não é o de meramente recolher os dados fornecidos pelos sujeitos participantes. Da mesma forma, esses dados são produzidos por meio do contato entre o campo, o investigador e os sujeitos.

A partir dessa perspectiva, a busca do conhecimento científico permite a subjetividade do investigador. Isto significa que o investigador, no contato direto com os participantes ao recolher os dados, filtra-os “através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, nas análises de dados qualitativos” (Creswell, 2007, p.186).

Então, desenvolver uma pesquisa qualitativa remete, necessariamente, à subjetividade do investigador. Acrescenta o autor acima citado que, ao ter em conta a subjetividade, a abordagem qualitativa preocupa-se em compreender como o sujeito diz e não somente o que diz considerando ainda as suas emoções e os significados que atribui ao mundo que o cerca. Logo, o investigador não é visto como um recetáculo vazio, mas sim como alguém que possui vida, história, emoção.

Assim, uma pesquisa qualitativa, como explicam Taylor e Bogdan (1986) envolve a necessidade da utilização de uma maior diversidade de instrumentos metodológicos para recolha dos dados. Na mesma esteira, Creswell (2007) indica que numa investigação qualitativa “os investigadores coletam formas múltiplas de dados e gastam um tempo considerável no ambiente natural reunindo informações” (p.190).

Trata-se aqui de enfatizar que nesta investigação optamos pela utilização de diferentes instrumentos de geração de dados, com o objetivo de tornar possível a aproximação às realidades de vida dos bebés (Â. Coutinho, 2015), como também de modo a que a interpretação das manifestações dos participantes da investigação, acerca da participação dos bebés no berçário, possa ocorrer da forma mais fidedigna possível.

Tais instrumentos foram compostos por observação participante, vídeo gravação, fotografia e entrevista “não-estruturada”.

É importante destacar que primamos por alguns cuidados que decorrem de preocupações éticas indispensáveis, os quais são evidenciados no decorrer de todo o processo de investigação: na entrada em campo com os protocolos de autorização dos adultos e entrega dos termos de consentimento informado²³, por meio dos quais os adultos participantes dos berçários manifestam a sua vontade em participar da investigação, como também os pais/responsáveis legais o fizeram em relação aos bebês, o assentimento dos bebês, o cuidado com a privacidade e confidencialidade, a salvaguarda de que os participantes possam desistir da pesquisa a qualquer momento, o estabelecimento de relações de confiança entre a pesquisadora e os participantes adultos e bebês, o cuidado com a utilização dada ao material de investigação recolhido no processo de investigação, o cuidado em proteger as crianças não as colocando em situações que possam correr riscos, o respeito pelos interesses de todos os envolvidos e as suas prioridades por meio de processos justos, isentos e promotores de bem-estar dos participantes, entre outros (Fernandes, 2016a).

A autora acrescenta que o caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância.

Cabe aqui mencionar que a alteridade tal como explica Schmitt (2008) é considerada como

aquilo que, sendo de fora de mim, sendo do outro, me atinge, me modifica, me constitui, me completa, me diferencia, me altera, seja na linguagem, seja nos hábitos, nos gostos, nas palavras, na forma de brincar e nas diversas expressões sociais. Nas relações estamos sempre a estabelecer alteridade com o outro ser humano ou com os objetos e produções culturais que trazem em si a linguagem e sentidos atribuídos socialmente (p.149).

No caminhar da investigação propomo-nos estabelecer uma relação respeitosa com o modo de ser dos bebês, procurando escutá-los na sutileza dos seus dizeres. Concordamos com o que afirma M. Barbosa (2014) que “a capacidade de pensar e agir

²³ Termos de consentimento informado anexo.

das crianças se desenvolve, principalmente, em um mundo que as escuta. Escutar as crianças não é tarefa fácil” (p.244), mas necessária.

A seguir serão apresentados os procedimentos de geração de dados: a entrada no campo da pesquisa, os instrumentos utilizados na geração de dados e os procedimentos de interpretação dos dados gerados na pesquisa.

1.4.1 A entrada no campo de investigação

Realizar pesquisa com crianças, como aponta S. Cunha (2013), denota um recomeçar a cada investigação, uma recomposição do pesquisador no cotidiano da instituição, com educadoras de infância, com ajudantes da ação educativa, “horários, rotinas, exigências administrativas, legais, autorizações em várias esferas e principalmente com os grupos de crianças e com cada criança” (Idem, p.14).

Assim, as primeiras aproximações do campo de pesquisa ocorreram gradativamente, após contato telefônico para consentimento da instituição. A partir deste, foi marcada uma reunião com a Direção Técnica²⁴ da instituição para apresentar a proposta de pesquisa, a fim de obter permissão para desenvolver este estudo num grupo de crianças do berçário, como também realizar os protocolos iniciais de consentimento informado.

Em uma primeira conversa com a Diretora, a investigadora explicitou a temática da pesquisa, a relevância da pesquisa em questão, os objetivos acerca da participação na pesquisa, procedimentos metodológicos e éticos. Além disso, ela procurou estabelecer uma relação de confiança, afirmando a sua disponibilidade para eventuais questões que fosse necessário clarificar, assim como o compromisso em não permanecer no grupo diante de qualquer reação contrária à presença da investigadora, tanto por parte dos adultos como dos bebês. Foi explicado ainda que, no cotidiano do grupo ela, estaria aberta a escutar o grupo de profissionais no sentido de rever as suas ações sempre que necessário, a fim de não causar prejuízos na organização da rotina diária do berçário. Após esta conversa com a diretora, foram entregues os Termos²⁵ de

²⁴A Direção Técnica da Creche compete a um técnico a quem cabe a responsabilidade de dirigir o serviço, sendo responsável, perante a Direção, pelo funcionamento geral do mesmo. Na sua ausência, a Diretora Técnica é substituída pelo Coordenador da Creche. (Regulamento Interno na Creche, aprovado 03 de maio, 2013).

²⁵ Os formulários de consentimento e autorização foram produzidos pela investigadora. Nos anexos da tese encontra-se uma cópia de cada um dos referidos formulários.

Consentimento²⁶ Livre Esclarecido, de autorização para o uso de imagens²⁷ e de autorização da instituição pesquisada para a realização do estudo.

Como explica Corsaro (2005):

Independentemente do grau de participação adotado, contudo, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos. Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de geração de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefactos). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais (p.445).

Importa referir que tal permissão não se encerra com o protocolo de consentimento/autorização dos adultos, uma vez que a mesma decorre ao longo de toda a permanência no campo (Graue & Walsh, 2003).

Conforme afirma M. Ferreira (2010), a negociação da presença do investigador não se circunscreve nem limita apenas a um único momento – habitualmente a negociação inicial que formaliza a entrada do(a) investigador(a) no terreno. A obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende geralmente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente activa e renegociada ao longo da pesquisa, terá de ser refletida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie (p.178).

Posteriormente, e depois de estabelecidos os devidos protocolos de autorização dos adultos para a realização da investigação, foram realizadas as primeiras aproximações ao grupo do berçário com o objetivo de construir uma relação de confiança com os bebés e adultos bem como receber o assentimento dos bebés em relação à presença da investigadora no grupo. Importa destacar que tal assentimento não se limita apenas a um único momento, isto é, às primeiras aproximações aos participantes, mas sim no decorrer da permanência em campo.

Quanto à questão de permitir ou não participar da investigação, no caso dos bebés, M. Ferreira (2010) sugere que, ao invés de falar em consentimento informado,

²⁶Os formulários de consentimento livre esclarecido foram assinados pelos pais /responsáveis legais dos bebés, pela educadora e ajudantes do grupo do berçário e pela direção geral da instituição.

²⁷ Por meio do formulário de autorização do uso das imagens, a investigadora procurou esclarecer a utilização futura dos dados visuais gerados.

seria mais produtivo falar em assentimento, uma vez que, enquanto atores sociais, embora possam ter um entendimento “lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua ação/agência” (p.164). No próximo ponto iremos aprofundar este aspeto, a propósito do assentimento dos bebés.

1.4.1.1 Tecendo relações: as primeiras aproximações com os participantes

Os primeiros momentos de aproximação dos participantes foram carregados de dúvidas e incertezas sobre como reagiriam à presença da investigadora no quotidiano do berçário, se ela conseguiria ou não estabelecer empatia com os adultos e bebés participantes, uma vez que naquele espaço seria para eles uma estranha que, por vezes, estaria com eles.

Como explicam Graue e Walsh (2003) é fulcral numa investigação qualitativa o estabelecimento de empatia com os sujeitos, o que pode ser uma tarefa difícil. Dado este facto, sugerem ao investigador que opte pela presença prolongada em campo, que tenha facilidade de relacionamento com as outras pessoas, mesmo aquelas consideradas de trato mais difícil.

Desse modo, como já referido, a escuta cuidadosa poderá favorecer ao investigador uma compreensão mais ampla a respeito da perspetiva do outro: adultos e bebés, contribuindo, assim, para o estabelecimento de empatia entre investigador e participantes da pesquisa. Também não nos podemos esquecer que aquilo que os bebés nos querem dizer não se materializa pela palavra. Expressando-se antes por meio de outras formas de comunicação não verbais, que também estão presentes nas relações dos adultos.

Tal empatia é perpassada pelos laços de confiança que, pouco a pouco vão sendo construídos ao longo do trabalho de campo. Fliod (2014), inspirado nas palavras de Guerin, Riff e Testevuide (2004) explica que confiança resulta de um processo que ao mesmo tempo é ativo e caótico e que emerge a partir dos eventos que constituem a pesquisa participante. Destaca o autor que o comportamento do investigador no campo da pesquisa é crucial para o estabelecimento de confiança pois por meio do seu comportamento é que os sujeitos participantes da pesquisa buscam as suas intenções, o significado do seu trabalho, o senso de colaboração. O autor destaca ainda que a

capacidade do investigador de se comportar com consistência e constância é o que parece condicionar a qualidade da colaboração na pesquisa e a sinceridade nas ações dos pesquisados. Para tanto, o autor sugere que o investigador deve sempre agir com consistência, compreensão e integridade.

No excerto abaixo reporta-se a experiência do primeiro contato da investigadora com os sujeitos da investigação, para exemplificar o dito no parágrafo anterior:

Após a investigadora receber dos adultos o consentimento para a realização da pesquisa, ela foi até a creche para conversar com a Diretora Técnica a respeito da sua entrada no berçário, do funcionamento da rotina do grupo, do assentimento dos bebês, data de início deste e os dias na semana que estaria com o grupo. Nesta ocasião, a diretora, após a conversa, levou-a conhecer todos os espaços da instituição. Ao chegar à porta de entrada da sala do berçário, a investigadora observou a movimentação das ajudantes da ação educativa com os bebês, a qual indicava o envolvimento delas em diferentes tarefas. Simultaneamente as ajudantes entravam e saiam da zona de berços com os bebês que acabavam de acordar do descanso da tarde, realizavam a troca de fraldas, uma delas servia o lanche e outras alimentavam alguns bebês. No meio de toda essa movimentação, alguns bebês deslocavam-se livremente pela sala e interagem com os objetos que ali estavam, outros choravam. Ao perceber toda essa dinâmica, apesar da diretora a deixar à vontade para entrar na sala, a investigadora optou em não o fazer por acreditar que, naquele momento, poderia deixar os bebês mais agitados com a sua presença, como também dispersar as ajudantes dos seus afazeres, atrapalhando o andamento da rotina. Além disso, também a investigadora considerou que nesse dia o grupo não contava com a sua presença no espaço do berçário. Então, sem entrar no espaço no qual se encontravam as ajudantes com as crianças, a diretora apresentou-a às ajudantes, informando-as que ela era a investigadora que iria realizar a pesquisa de doutoramento com o grupo. A acolhida deu-se de forma mútua com um sorriso entre investigadora e ajudantes, ocorrendo o mesmo com alguns bebês que em seguida se aproximaram da porta, embora outros se demonstrassem indiferentes à sua presença. A bebê Malu começa a chorar, aproxima-se de uma das ajudantes, estende os braços para ela como se estivesse a pedir colo. Em seguida, a investigadora acena para as ajudantes e bebês e afasta-se.

(Registo diário de campo, fevereiro/2014)

Desde o início, a investigadora tentou manifestar nas suas atitudes um olhar atento, cuidadoso, sensível e responsável com cada participante, por entender que desta forma eles poderiam dar continuidade às interações de vida quotidiana naquele espaço. Desse modo, a partir de um comportamento ético de respeito com os

participantes a investigadora conseguiu, pouco a pouco, constatar o nascimento de uma relação de confiança e empatia.

Para tanto, é fundamental que a escuta do investigador seja sensível às diversas estratégias de comunicação que os participantes buscam estabelecer. Uma reflexão que se faz pertinente na atuação do investigador é estar atento aos detalhes implícitos no diálogo que se estabelecem e marcam uma linha ténue na construção de confiança e empatia entres os sujeitos envolvidos na investigação.

Tal como afirma Peirano (2014) “palavras não são o único meio de comunicação: silêncios comunicam. Da mesma maneira, os outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que é necessário avaliar e analisar” (p. 386).

É importante ainda salientar que, além de se ter em conta a escuta dos participantes nas suas diferentes formas de comunicação, uma outra questão ética se impõe: o investigador estar ciente das implicações da sua presença no contexto investigativo e com base nisto tentar minimizar os constrangimentos que possam surgir (Creswell, 2007). Esta ação reflete a responsabilidade do investigador para com os sujeitos e o contexto de investigação.

Assim, tendo em conta essa perspectiva, em fevereiro de 2014, iniciaram-se as primeiras aproximações do grupo de bebés do berçário. Estas aproximações ocorreram em dois dias na semana, em turnos alternados, quintas-feiras à tarde e sextas-feiras de manhã, conforme o cronograma estabelecido pela respetiva diretora.

Nessas primeiras aproximações, o tempo diário de permanência em sala era flexível, variando entre duas a quatro horas diárias, perfazendo um total de vinte e quatro horas em oito dias de contacto com os bebés. Retomando o que foi dito anteriormente, este tempo teve como propósito construir uma relação de confiança com os participantes da investigação como também receber a aceitação inicial dos bebés, o que será melhor explicitado mais à frente. Importa aqui salientar, que o referido tempo não foi definido à priori, mas sim a partir dos acontecimentos que emergiam do campo, assim como a aceitação dos participantes não foi considerado apenas nas primeiras aproximações, mas ao longo de todo o tempo da geração de dados.

Em relação ao assentimento dos bebês, este configura-se como uma responsabilidade ética para com as crianças, isto é, o reconhecimento dos bebês como parte ativa dos processos constitutivos da creche, atores portadores de direitos,

onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhes dizem respeito. Estes direitos e respetivos princípios éticos expressam continuidades, mas também mudanças no entendimento das crianças e, por consequência, nas relações entre adultos-investigadores e crianças, dado que estas são agora conceptualizadas não como meros objetos de investigação, mas como sujeito com direitos e actores sociais capazes de interpretar o que se passa (M. Ferreira, 2010, p.161).

Por concordar que a participação se constitui como um processo democrático, e que mesmo os bebês têm o direito de manifestar a sua opinião e de serem ouvidos, embora esta escuta não ocorra da forma convencional, não seria coerente deixar de considerar a demonstração ou não do desejo da presença da investigadora por parte também dos bebês.

Graue e Walsh (2003), ao referirem quanto ao comportamento ético, explicam que o mesmo está ligado à atitude que o investigador leva para o campo investigativo e para a sua interpretação pessoal dos fatos. Partindo do pressuposto de que entrar na vida das pessoas é ser um intruso, os autores afirmam ser necessário obter permissão, “permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas” (Idem, p.76).

Apesar de compreender que o bebê ainda não tem condição para tomar uma decisão do ponto de vista formalmente elaborado, entendemos que o bebê é competente para manifestar a sua aceitação através de outras formas de expressão, na relação que ele estabelece com o outro estranho, no caso o pesquisador.

Para Alderson (2005), um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência. Tal ideia acaba por reforçar o pressuposto comum aos adultos, “de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir o seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas” (Idem, p.423).

De maneira geral as crianças, simplesmente, deparam-se com o investigador, ou seja, com uma pessoa diferente a fazer parte do seu quotidiano, gostando elas ou não

da sua presença. Mas, há de se considerar que se este adulto estiver numa posição de escuta e observação atenta poderá identificar se há o assentimento ou não.

Aponta Gottlieb (2009), que na pesquisa, os bebês ainda ocupam um espaço marginalizado no que se refere a negociar ativamente na vida cultural. Ao contrário dessa ideia, por compreender que os bebês percebem e entendem, a seu modo, o mundo que os rodeia, eles também têm o direito de manifestar a sua permissão ou não. Uma vez que os bebês possuem competências peculiares, e estão numa condição de dependência dos cuidados dos adultos para a sua sobrevivência, cabe a estes estarem atentos ao que os bebês tentam dizer a respeito do mundo e das pessoas à sua volta, por meio, por exemplo, da sua gestualidade, dos seus movimentos, da maneira de relacionar-se com os outros, com ela mesma, com os objetos, com o mundo (Friedmann, 2005).

Com base nessa perspectiva e partir de uma postura ética, para perceber a aceitação ou não da presença da investigadora por parte dos bebês, ao longo da permanência em campo, ela buscou estar atenta aos efeitos da sua presença no cotidiano do berçário, uma vez que estes nem sempre são manifestados de forma explícita e precisam ser tidos em conta no sentido interromper ou não a coleta dos dados.

Graue e Walsh (2003) atentam para o fato de que na vida das pessoas, frequentemente negociamos essa permissão com os outros. Entretanto, raramente os adultos o fazem com as crianças, uma vez que tradicionalmente se acredita que são os adultos aqueles que detêm o saber, por isto cabe a eles permitir ou não a participação das crianças, como também são eles quem fixam as regras. Esta centralidade no saber adulto é demarcada em virtude das diferenças entre ele e a criança, sendo evidente que estas existem, mas há de se considerar que elas se constituem de forma qualitativa, pois “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (Cohn, 2005, p. 33).

Kramer (2002) concorda que em relação à negociação da presença do investigador em campo, na maioria das vezes são os adultos aqueles que são consultados e muito raramente as crianças e, quando se trata de bebês é ainda é mais difícil, o que para esta autora se deve à pouca idade. Aspectos como o pouco domínio da oralidade para expressarem o que pensam, requer por parte do adulto saber interpretar

o que os bebês dizem sem falar, a partir suas diferentes formas de se comunicar, aspecto que é, muitas vezes, um desafio para o investigador.

Assim, ouvir os bebês nas suas diferentes formas de comunicar é essencial para não correremos o risco de perdê-los enquanto atores da sua própria vida. Como afirma esta autora, ouvi-los, “pode vir a trazer grandes lições para a nossa existência adulta que se preza “dona da verdade” e, conseqüentemente, autoritária e prepotente” (Friedmann, 2005, p. 22).

Diversos campos de estudos têm vindo a defender a ideia de que os bebês podem saber muito mais coisas do mundo que os rodeia, que aquilo que pensamos saber. Como afirmam (Richter & M. Barbosa, 2010) “os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber” (p. 87). Desde que nascem, são muito sensíveis aos estímulos do seu entorno assim como ao interagir com o mundo atribuem sentidos às coisas e pessoas.

No primeiro dia de inserção no grupo, ao olhar pelo vidro da porta da sala, a investigadora observou que naquele momento não havia ninguém neste espaço. Então, a ajudante informou a investigadora que os bebês se encontravam na zona de berço a descansar, mas que por volta das 14h e/14h30 eles costumavam acordar.

Enquanto a investigadora esperava os bebês acordarem, aproveitou para conversar com as demais ajudantes sobre o funcionamento da rotina quotidiana dos bebês. Também ela demonstrou preocupação em não incomodar o andamento da rotina, por isto solicitou que se houvesse algo nesse sentido, poderiam dizer-lhe para que fosse possível rever as suas ações nesse espaço, como também sobre qualquer dúvida que viesse a surgir. Esta preocupação de não tornar a sua presença demasiadamente invasiva, decorrente de uma questão ética, esteve presente ao longo de toda a sua permanência em campo. Neste momento a educadora de infância, ainda não estava na sala, no entanto, tendo esta mesma conversa já sido realizada anteriormente.

Enfim, o choro dos bebês vindo de uma das zonas de berços, anunciava que alguns deles já estavam acordados. Assim sendo, estava na hora do esperado encontro com eles, os participantes bebês.

Com muito cuidado e respeito, a investigadora entrou naquele espaço carregando, entre outras coisas, a satisfação de estar ali e o desejo de ser aceite também pelos bebés, o que é possível de ser verificado no excerto a seguir:

Sentada no tapete da sala, próxima a porta de saída de uma das zonas de berço, a investigadora escutou o choro de uma bebé; em seguida, outro bebé também começa a chorar. Após alguns minutos de choro, uma ajudante desloca-se até este espaço. Quando ela entra, os bebés parecem parar de chorar. Naquele momento, a investigadora teve vontade de entrar, mas preferiu aguardar um pouco mais, visto que eles acabavam de acordar. Logo após a ajudante sai com o bebé Rui ao colo, ele olha na direção da investigadora, com um olhar interpelante e curioso, espreita por cima dos ombros da ajudante enquanto ela caminha no sentido da porta de saída da sala. Ela retribui o olhar com um gentil sorriso. No percurso até a saída da sala, Rui continuava com um olhar curioso na direção da investigadora. Novamente um bebé começa a chorar e logo outros fazem o mesmo. Após alguns minutos, uma ajudante entra e dirige-se a este local. A investigadora aproveita, então, para pedir a permissão desta para acompanhá-la, e ao obter resposta afirmativa, entrou naquele espaço. Ao entrar, os bebés estavam acordados e dentro dos berços, alguns em pé e apoiados no berço ou sentados, outros deitados, alguns choravam outros não. No primeiro instante, ela permanece próxima da porta e observa a reação dos bebés. Aqueles que estavam a chorar olham para a auxiliar, intensificam o choro e esticam os braços na sua direção, e ela responde: “Calma, calma já vão sair, é só esperar mais um pouquinho!”. A ajudante acaricia as costas de Malu e coloca-lhe a chupeta na boca. Faz o mesmo com Valentim e Tom. Ao perceber que os bebés não choravam mais, a investigadora aproxima-se deles e diz: “Olá!”. Alguns olham na sua direção e desviam o olhar, outros, com um olhar curioso, olham-na fixamente. Assim ela procura estabelecer um diálogo com eles ao partilhar olhares, sorrisos, carícias nas costas, no rosto. Eles respondem a isto com olhares e desvios de olhares, alguns arriscam sorrisos, outros esticam os braços na sua direção, como se estivessem a pedir colo. A ajudante levanta Valentim ao colo e caminha em direção à porta. Ela pergunta se a investigadora vai ficar ali. E ela responde afirmativamente e, assim, a ajudante sai da zona de berço

(Registo diário de campo, fevereiro/2014)

O encontro com os bebés foi um momento importante para o estabelecimento de vínculos afetivos. Estes foram sendo consolidados não apenas no período do assentimento dos bebés, mas ao longo dessa investigação. Quando se refere a afetividade, Mahoney e Almeida (2005) que com base em Wallon, afirmam referir-se “à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno sempre acompanhado de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (p.1).

As ações dos bebês revelam a forma como eles afetam e são afetados pelos acontecimentos. Eles, como bons observadores que são, percebem as ações e reações desse outro, investigador adulto, e atribuem um sentido afetivo às experiências vivenciadas entre ambos. Embora este sentido se materialize no plano da subjetividade dos bebês, não está isolado da ação do meio sociocultural, pois é construído na coletividade, na interação, na atuação de diferentes grupos sociais. Assim, pode dizer-se que o afeto é um grande regulador das ações e que se constitui como um elo que permite construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações.

Estar aberta a interagir com os bebês, retribuindo-lhes gentilmente os olhares, gestos, choros e pedidos de colo, parece ter contribuído para tornar mais agradável este momento de encontro com a estranha que acabava de chegar. Nessa ocasião, a impaciência em permanecer nos berços, seguido pelo intenso choro dos bebês, parecia incomodá-los mais do que a presença da investigadora. Assim, as respostas da investigadora, de certo modo, contribuíam para amenizar aquela situação e criar conexões afetivas entre ela e os bebês.

Uma vez que a intenção da investigadora era de se apresentar e se tornar familiar aos bebês, apenas observar não seria o suficiente, por isto foi necessário estabelecer uma relação mais ativa e afetiva. Dificilmente seria possível ficar a investigadora invisível para eles e tão pouco ignorar aquilo que manifestavam. Além disso, há de se considerar também que os bebês reivindicam a nossa atenção o tempo todo e são extremamente potentes no sentido de nos mobilizar diante dos seus apelos.

Assim, quando Corsaro (2011) propõe entrar no campo de forma reativa, esperando que as crianças reagissem à sua presença, certamente não se tratava de bebês, pois se assim fosse, talvez não seria a melhor forma de lidar com eles nesse primeiro encontro. Isto porque os bebês constroem as suas impressões a respeito dos objetos e das pessoas de forma mais direta, sendo assim imprescindível a investigadora apresentar-se a eles a partir de um contato mais próximo.

Em concordância com o que foi observado por Agostinho (2010) na sua investigação de doutoramento, adotar uma postura à espera das reações a presença da investigadora seria um tanto ficcional como também contraditória. A autora, além de questionar a entrada reativa proposta por Corsaro, também afirma que ao assumir o papel do adulto atípico, o investigador assume uma posição superficial em relação as

crianças, de fingimentos e manipulações perante elas, uma vez que espera ser aceite como um adulto diferente ou atípico, assumindo os papéis de adulto incompetente, amigo e criança grande. Desse modo, o investigador estaria a desconsiderar uma postura ética diante das crianças. Para esta autora é fundamental que o investigador assuma o seu estatuto de adulto, uma vez que este não se trata de uma criança grande. Ainda em relação à ideia de ser um amigo, isto “requer uma relação de proximidade, que pode se instaurar e supõe-se até que seja a vontade de muitos pesquisadores, mas exige o reconhecimento de que é um pacto que requer estabelecimento entre partes e que não se detém o poder sobre o outro” (p.50).

A esse propósito acreditamos ser relevante trazer as reflexões de Marchi (2018) em relação aos modos de aceder ao campo mobilizados por Corsaro, especificamente quanto à entrada reativa e aos papéis de adulto atípico, para que seja possível a aceitação do pesquisador no campo da pesquisa pelos grupos de crianças como também para que elas não percebam que estão a ser observadas ou a participar de uma pesquisa.

Das críticas tecidas pela autora em relação a esses modos de entrada no campo, propostos por Corsaro, ela concorda que os mesmos cumprem com o propósito de favorecer que as crianças se manifestem da maneira mais autêntica nos seus modos de ser e agir, para que desta forma o investigador consiga vislumbrar a dinâmica da construção das culturas de pares infantis. Ressalva a autora que esta estratégia, quando bem-sucedida “o resultado é o de (re)estabelecer paradoxalmente (pois a intenção do investigador é a de se tornar nativo, isto é, um igual ou menos diferente) a distância entre o investigador (sujeito) e seu objeto” (Idem, p.734). No entanto, ela questiona se não estaria a voltar desta maneira a uma perspectiva positivista do investigador, que assume uma postura imparcial e neutra frente ao seu objeto de estudo, para garantir a objetividade na recolha dos dados, interferindo o menos possível nas situações observadas.

Dessa forma, a mesma aponta um problema do ponto de vista ético que se constitui a partir da postura reativa e o papel de adulto atípico no que se refere ao investigador não se apresentar às crianças e nem as informar sobre a pesquisa.

Nesse movimento de a investigadora se apresentar ao grupo do berçário, o olhar interpelante dos bebés, logo no primeiro instante, parecia ser o primeiro sinal de

questionamento acerca da sua presença ali. É importante lembrar, como já mencionado, que por mais que as interpretações tecidas pela investigadora busquem o ponto de vista dos bebês, sempre estará na condição de adulto ao fazer isto. No entanto, isto não impede que se coloque no lugar do outro, tendo em conta as suas diferenças, como deve acontecer em qualquer relação.

Acreditamos que numa relação respeitosa, adentrar um novo espaço implica apresentar-se às pessoas que ali estão, sendo que tal não ocorre de forma diferente mesmo ao tratar-se de bebês. Tal como propõe Agostinho (2010) inspirada em Christensen (2007), nessa investigação, assumimos o nosso estatuto de adulto que de forma consciente

assume o papel de quem deseja e cuida que suas intervenções não sejam diretivas nem condutoras, que evita o adultocentrismo histórico na relação com as crianças e que não deseja controlar nem conduzir; assume sua identidade adulta, não a escamoteia nem pretende fazê-lo (Christensen, 2007, citado por Agostinho, 2010, p.48).

Mesmo que o papel de investigadora possa não ficar explícito ou ser compreensivo para os bebês, ela procurou demonstrar, desde o início, através das suas ações, que estava ali para estar com eles e, assim, ao interagir tentava perceber como reagiam a isto.

Diante do que foi exposto, como menciona Fernandes (2016a):

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 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 (p.763).

Para os bebês, talvez a investigadora parecesse ser uma adulta como as demais que conviviam com eles no cotidiano do berçário, no que se refere ao tamanho físico e forma de vestir-se, mas talvez fosse diferente no sentido de estar mais disponível a responder às suas solicitações. Quando nos referimos a isto, não estamos a querer dizer que a investigadora fazia tudo o que os bebês desejavam, mas sim que buscava acolher as suas indagações e necessidades, que emergiam deste primeiro encontro com eles como, por exemplo, de carinho, conforto, segurança e confiança. Assim, consideramos que esta diferença pode ter contribuído para construir mais facilmente uma relação de empatia entre bebês e investigadora.

Desde o primeiro encontro com os bebês até à finalização do trabalho de campo, sem dizer uma única palavra, os bebês a todo momento comunicavam por meio do corpo aquilo que queriam dizer sobre a presença da investigadora naquele espaço. Atentos aos detalhes das suas ações, gestos, movimentos, olhares, sons, cheiros, os bebês procuravam, a todo momento, informações que lhes possibilitassem construir uma ideia a respeito daquela estranha que integrara o seu grupo. É evidente que nem tudo o que os adultos dizem é compreensivo para os bebês sendo que, no entanto, eles “compreendem imediatamente e plenamente a linguagem corporal” (Post & Hohmann, 2011, p.69). Assim sendo, o lugar do corpo assume um papel importante na comunicação dos bebês, é parte constitutiva do diálogo entre adultos e bebês e pode ser tomado como um elemento que conjuga a oralidade do adulto, uma vez que os bebês significam o mundo à sua volta a partir das interações com o outro adulto, por meio da comunicação pelo corpo e pela oralidade.

Tal como aponta Â. Coutinho (2011) o corpo do bebê é o corpo que

fala, que comunica a todo momento, que convoca o outro para determinada ação. É um corpo que se desloca, que se aquieta, que se abaixa, deita-se, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Para as crianças de modo geral a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não “é” apenas um dado biológico, mas ele está em constante comunicação e relação com o mundo social (pp.224-225).

Para Friedmann (2005) as crianças são extremamente sensíveis e tudo as afeta. O autor acrescenta também que o corpo é o primeiro veículo a sentir diretamente qualquer sinal ou invasão vindo de fora. Como aponta M. Barbosa (2010) há de se ter em conta que este corpo se conecta profundamente com o afeto, intelecto e motricidade, como também é a forma como “estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história” (p. 2).

No universo da pesquisa o investigador passa a se constituir como um outro, e a sua presença também provém da corporalidade. Assim, o contato corporal com os bebês também vai se constituir como um elemento da sua subjetividade. Como indica Lupton (2012) “corporalidade e subjetividade são relacionais: corpos são experientes e conceituados em relação a outros organismos, bem como aos discursos, práticas, ideias e espaços objetos não-humanos e outros seres vivos” (p.39).

Uma vez que a relação dos bebés com os outros e com o mundo acontece de uma forma muito corporal, segurar, tocar, acariciar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar, foram elementos que parecem ter contribuído para afetar os bebés positivamente e construir sentimentos de confiança, empatia e segurança.

Esta relação mais próxima e corporal também parecia contribuir no sentido da identificação e cumplicidade entre investigadora e participantes bebés, uma vez que os choros foram substituídos por sorrisos e pedidos de colo.

Isto também foi observado com Malu, a bebé que, segundo comentou uma das ajudantes, costumava chorar muito com a presença de pessoas estranhas na sala. Como pode ser verificado no excerto de nota de campo a seguir:

Malu dentro de um berço na zona de descanso II, ao perceber a saída da ajudante deste espaço, chora. A investigadora aproxima-se dela, acaricia-lhe o seu rosto e segura a sua mão. Parece que isto faz com que ela diminua a intensidade do choro. A investigadora estica os braços em sua direção e sorrindo pergunta: Queres vir comigo? Em resposta, Malu olha e estica os braços na direção da investigadora, como se estivesse a concordar. Com ela no colo, a investigadora tenta estabelecer um diálogo. Assim, ela diminui a intensidade do choro. Olha fixamente para o rosto da investigadora, depois, timidamente, volta o seu olhar para o chão. Com Malu no colo, a investigadora baloiça o seu corpo e cantarola. Aos poucos ela diminui o choro até parar. Os demais bebés olham na direção da investigadora, Telma baloiça o corpo e sorri. Aos poucos os bebés param de chorar. Depois de algum tempo, outra auxiliar entra na sala, com um sorriso no canto da boca e uma expressão de surpresa diz: “Olha a Malu, não está a chorar! Gostaste da Andréia, Malu?” Malu olha fixamente para a ajudante enquanto ela conversa. Depois, a ajudante comenta com a investigadora que Malu costuma chorar muito quando entra uma pessoa estranha na sala, por isso diz que ficou surpresa em vê-la no colo da investigadora sem chorar.

(Registo diário de campo, fevereiro/2014)

Entretanto, surge um impasse entre aquilo que parecia estar a ser bom para os bebés e a perturbação da ordem instituída pelos adultos, como pode ser observado no excerto a seguir:

A ajudante, ao ver Malu no colo da investigadora, adverte-a para ter cuidado no sentido de não dar muito colo a esta bebé e aos outros bebés, explicando que se a investigadora os acostumar desta forma, vai ficar difícil para elas quando a investigadora não estiver ali, uma vez que o grupo exige muita atenção e não é possível se dedicarem exclusivamente a uma criança como também porque eles precisam de se habituar a não andar sempre ao colo. Em seguida, a ajudante leva

Malu para ser trocada. A investigadora aproxima-se dos outros bebês, mas é claro que desta vez não os pega ao colo. Assim, tenta distraí-los conversando com eles, cantarolando, batendo palmas e acariciando-lhes as costas e o rosto. Diogo retribui à investigadora com sorrisos, olhares atentos. À medida que as ajudantes levam os bebês desta sala para fazer a higienização, alguns são deixados nas cadeiras de alimentação para serem alimentados e outros deslocam-se pela sala livremente. Como a porta da zona de descanso II está aberta, alguns bebês aproximam-se e ficam a espreitar de longe a investigadora. Alguns não se aventuram a entrar, apenas observam de longe enquanto outros entram e interagem entre eles e com os bebês que estavam nos berços. Valentim entra, senta-se à beira de um dos berços e puxa a caixa de brinquedos que estava em baixo deste. Ao fazer isto, antes de abrir a caixa, olha para a investigadora e sorri. Ao retribuir-lhe o sorriso, ele começa a retirar os brinquedos de dentro da caixa. Neste momento, outra ajudante entra na sala para ir buscar a última criança que está no berço. Quando ela percebe o que Valentim está a fazer com os brinquedos, com um olhar de reprovação diz: “Não, não, não é para tirar os brinquedos agora”. Em seguida baixa-se, guarda os brinquedos e leva Valentim para a sala parque. Ao voltar, solicita à investigadora para não deixar os bebês entrarem na sala enquanto os outros aguardam nos berços pois segundo ela, ali elas não conseguem ver o que eles estão a fazer. Assim que a ajudante sai da sala, com a última criança ao colo, a investigadora sai da sala e ela fecha a porta.

(Registo diário de campo, fevereiro/2014)

Os comentários das ajudantes deixam transparecer um certo descontentamento quanto a dar colo aos bebês e deixar aqueles que estavam na sala de atividades e refeições entrar na zona de descanso II e mexer nos brinquedos guardados. Para elas, isto poderia prejudicar o andamento da rotina quotidiana, causando transtornos no desempenho das suas funções diárias, como também que dar colo poderia tornar-se um hábito para eles.

Além disso, no anseio pela aceitação dos bebês, a investigadora não poderia desconsiderar a presença do outro adulto e a relação de poder presente entre eles. Considerá-la não significa reproduzi-la, mas sim respeitá-la. Isto exigiu uma reconstrução diária do seu papel de investigadora diante dos acontecimentos inusitados que emergiam das interações com os participantes adultos e bebês.

Tal como afirma Guimarães (2011) no seu estudo com bebês, enfrentar a alteridade é um desafio que também se impõe na relação com o outro-adulto, no sentido de ultrapassar julgamentos das suas atitudes, para compreender as possibilidades e limites do diálogo com ele.

Esta situação suscitou à investigadora refletir acerca do seu papel como também em relação à sua própria prática, pois embora participante estava ali de passagem, com um objetivo particular. No movimento da pesquisa, enquanto pesquisadores participantes, concordamos com Gobbato (2011) quando afirma que não estamos isolados dos acontecimentos, mas sim imerso naquele contexto em meio as situações que lá acontecem, exigindo por parte da investigadora uma reconstrução diária do seu ofício diante do imprevisto, do inusitado que a cerca.

Além disso, também se impõe o compromisso ético de não prejudicar o andamento da rotina quotidiana do grupo. De modo a não causar prejuízos tanto para os participantes (bebés e adultos) como também aos propósitos da pesquisa, a investigadora procurou outras formas para lidar com os apelos dos bebês, que não transgredissem as normas estabelecidas pelos adultos, mas sem deixar de estabelecer um diálogo mais próximo e que os respeitasse na sua alteridade.

Logo nos primeiros dias do assentimento, a investigadora foi percebendo a necessidade de saber lidar com esse inesperado, que é constante quando se trata de uma investigação com bebês. Mas isso não é um movimento fácil, pois naquele momento ela estava ali na condição de outro diferente, que não é neutro, não é a educadora e nem a ajudante.

Os momentos em que os bebês transitavam livremente pela sala, sem intervenção dos adultos foram aqueles que contribuíram para uma interação mais intensa com eles. Isto é, quando as ajudantes organizavam as refeições, realizavam a troca de fraldas e alimentação. Como nesses momentos as profissionais estavam sempre muito ocupadas, as ações da investigadora com os bebês acabavam por ajudar as ajudantes como, por exemplo, quando eles choravam muito devido à espera da vez de ser alimentados, quando tentavam morder os colegas ou quando disputavam brinquedos.

Em situações como estas, a investigadora tentava estar atenta aos apelos dos bebês, responder aos seus convites, cantar, brincar com eles, embalar a cadeirinha baloiço, ficar do seu lado fazendo-lhes carinho, evitar ou avisar as ajudantes quando tentavam morder. Sem interferir muito na organização do berçário, essas ações foram importantes para a aproximação da investigadora com os bebês, o que contribuiu para conhecê-los melhor e eles a ela. Embora na condição de participante do quotidiano do

berçário, a investigadora era um outro “de fora” que ainda não conhecia bem aqueles bebês e as suas rotinas. Por isto, quando eles estavam com ela, não só procurava partilhar com as profissionais as situações experienciadas com eles como também solicitava a opinião delas sobre como deveria agir frente às situações que exigiam maior atenção do adulto como, por exemplo, quando choravam muito, mordiam, entre outras.

No decorrer do assentimento, interpretar a aceitação dos bebês implicou um olhar atento e sensível às sutilezas e detalhes dos seus dizeres. Como afirma Â Coutinho (2013):

O olhar permite a captação dos assentimentos e ao mesmo tempo permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas. Nessa perspectiva, o olhar é uma ação que permite a partilha e o sentido do que é comunicado. A tarefa da tradução das ações das crianças bem pequenas coloca para quem se propõe desenvolvê-la a condição de aprendiz dessa polifonia própria da comunicação entre as crianças, o que para alguns pode remeter a incompletude e falta revela-se, na verdade, como uma complexa trama relacional (p.9).

Para esta tarefa, inicialmente a investigadora optou por utilizar apenas a câmara fotográfica e o diário de campo, como instrumentos para registrar esse momento, embora tivesse receio de que a utilização destes instrumentos, durante o assentimento, pudesse reduzir as suas possibilidades de interação com os participantes, que considera ser de fundamental importância para desenvolver uma relação empática com os sujeitos da pesquisa.

Por este motivo, a investigadora utilizou poucas vezes a câmara fotográfica no início das observações. Também vale a pena salientar que, nesse primeiro momento, a respetiva ferramenta despertou o interesse dos bebês, levando a que eles constantemente se aproximassem da investigadora na tentativa de explorar o objeto e interagiam com ela.

Em relação ao “tomar notas”, em diário no campo, após alguns dias de observação, a investigadora sentiu a necessidade de alterar este processo em virtude das reações dos participantes adultos, uma vez que parecia causar certo desconforto por parte de algumas profissionais. Assim, ela optou por fazê-las fora da instituição, o mais breve possível, para que as informações não se perdessem.

Nesse sentido, concordamos com Garanhani, Martins e Alessi (2015) quando afirmam que, por vezes, projetamos procedimentos para conduzir a utilização dos

instrumentos, mas é a entrada em campo que “vai definindo e/ou delineando-os, com efetiva clareza” (p.315).

Nas duas primeiras semanas os bebês já davam pistas da sua aceitação, sendo tal evidente por meio dos sorrisos, da busca do olhar, do desejo de estarem próximo, dos colinhos solicitados, das partilhas nas brincadeiras e de ensaios de “conversas” por meio de balbucios, a busca pela investigadora, o choro na despedida.

Durante estas semanas, a investigadora esteve tão próxima das crianças, interagindo com elas a tal ponto, que em dados momentos o papel de investigadora se misturava com o das profissionais adultas. Tanto elas, como os bebês se mostravam à vontade com a investigadora, e, embora fosse necessário interagir com os participantes, num dado momento ela precisou de começar a distanciar-se um pouco, de modo a definir o seu papel de investigadora no grupo, sendo que tal não quer dizer que tenha deixado de interagir com os bebês e ajudantes quando necessário.

Nas duas primeiras semanas de inserção no campo, os bebês evidenciaram pistas da aceitação da presença da investigadora. Entretanto, ela acreditou ser importante dar continuidade ao assentimento, uma vez que percebeu a necessidade de fazer o exercício de se distanciar gradativamente e com isto perceber qual seria a reação deles. Como menciona Fochi (2013) no seu estudo, realizar pesquisa com bebês implica uma postura do “aguardar”.

Embora a presença da investigadora no cotidiano do berçário parecia ter provocado uma boa aceitação por parte dos participantes da pesquisa, há de se considerar que neste contexto ela será sempre uma estranha que ali está. Nessa direção, e em consonância com o que afirma Graue e Walsh (2003):

O investigador que pensar que está a ser inteiramente aceite está a viver no mesmo estado de realidade tenuemente construída em que vive o educador de infância, que afirma saber tudo o que se passa na sala de aula ou o pai que adota o mesmo tipo de atitude com os filhos. Ninguém conhece totalmente o outro – na melhor das hipóteses podemos aproximar-nos (p.77).

Como o contexto do berçário é dinâmico, as relações que ali se estabelecem também são, as circunstâncias podem influenciar o curso dos acontecimentos provocando de alguma forma mudanças de opinião em relação a presença da investigadora. Por esta razão, cabe ao investigador lançar um olhar de estranhamento

frente a realidade que experiencia, para não correr o risco de naturalizar as ações dos participantes.

1.4.2 Os instrumentos utilizados na geração de dados

Após a conclusão da primeira etapa da entrada no campo, com os protocolos iniciais (contato com a instituição, apresentação da pesquisa, documentação de livre consentimento esclarecido e o assentimento dos bebês) que decorreram entre os meses de novembro de 2013 a fevereiro de 2014, iniciou-se a geração de dados empíricos na direção de responder as questões investigativas.

Inicialmente esta geração de dados foi realizada nos mesmos dois dias da semana que foram estabelecidos no cronograma do assentimento, ou seja, quintas-feiras à tarde e sextas-feiras pela manhã e tiveram a duração de aproximadamente quatro horas diárias e oito semanais, embora muitas vezes mesmo que já tivesse sido cumprindo o horário a que a investigadora se dispunha, permanecia um pouco mais por considerar necessário naquele momento. Entretanto, os respectivos dias foram mais flexíveis nos últimos meses, visto que, em conversa com a educadora do grupo, a investigadora manifestou o desejo de conhecer a rotina da turma em outros momentos da rotina diária do berçário. Uma vez que a educadora concordou com o pedido, foi possível alterar os dias de observação de sexta-feira para terça-feira. Assim, a geração de dados decorreu até o início do mês de agosto de 2014.

Convém sublinhar que o tempo de permanência em campo não foi definido à priori, mas no decorrer do processo. Assim, a decisão de interromper a geração de dados ocorreu quando se avaliou que as informações que emergiam da recolha começaram a tornar-se redundantes em relação às questões de estudo. Por outras palavras, à medida que foi possível constatar que o volume e a qualidade das informações resultantes dos materiais levantados em campo apresentavam-se de forma consistente e densa. Tal como afirma Duarte (2002):

(...) identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos (p.144).

Guerra (2006) explica que a saturação permite ao investigador não apenas indicar em que momento deve parar como também generalizar os resultados ao universo de trabalho. Conforme ele salienta, a saturação é definida depois de o investigador ter gerado um certo número de dados e perceber que não há nada de novo quanto ao objeto de estudo.

Ao considerar os elementos já mencionados para a escuta dos bebês, optamos pela escolha dos procedimentos, metodologias e instrumentos utilizados nessa investigação, os quais foram construídos no percurso da pesquisa como possibilidades para “transver, compor e examinar o que vislumbramos durante a nossa convivência junto às crianças” (S. Cunha, 2013, p.14). A este propósito, o desenvolvimento de um estudo interpretativo com bebês remete a uma busca constante de novas e criativas maneiras de (re) definição de estratégias metodológicas compatíveis com a escuta dos bebês. Isto requer uma certa flexibilidade investigativa e uma constante adequação dos procedimentos metodológicos.

No caso desse estudo os instrumentos consistem em: observação participante em tempo real, vídeo gravação, fotografia e entrevista “não-estruturada” ou “aberta” com as educadoras. Acrescentam ainda Greene e Hill (2005), referenciando Branner (1992), que é vantajoso utilizar mais do que um instrumento de geração de dados, uma vez que isto pode oferecer a oportunidade de triangulação dos dados. Explica ainda Flick (2005) que numa perspectiva metodológica esses procedimentos adequam melhor a investigação ao seu objetivo; já no que se refere a uma perspectiva prática, criam exigências muito maiores às pessoas envolvidas.

Graue e Walsh (2003), ao discorrer sobre os instrumentos de pesquisa, explicam que estes

são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática (p.149).

Importa referir que mais a frente iremos apresentar e aprofundar um pouco mais a respeito dos referidos instrumentos de geração de dados utilizados na presente investigação.

Desse modo, levar a cabo este trabalho que se interessa, olhar e escutar os bebês a partir do que eles têm a nos dizer, exigiu trilhar diferentes caminhos que nos levaram a primar pela imaginação e originalidade. Caminhos estes repletos de idas e vindas, de inúmeras certezas e incertezas que emergiam diante da questão de pesquisa, desafiando-nos a expandir o percurso, seguir e pensar em destinos que possibilitassem revelar a voz e a ação social dos bebês, com o objetivo de compreender a sua participação em contexto institucional. Ação esta que nas pesquisas acaba, muitas vezes, por ser invisibilizada pelo olhar adultocêntrico. Dessa maneira, aquilo que os bebês tentam dizer sobre os seus mundos de vida é silenciado, prevalecendo, então, a voz do adulto que fala por eles seguindo a sua própria lógica, retirando os bebês da sua condição de ator social.

Ao contrário disto, nesta investigação com bebês pretende-se tal como afirma M. Barbosa (2014),

oferecer um espaço de transformação para os seus interlocutores, que saem da visão das crianças como seres frágeis, incapazes e chegar à visão de que são sujeitos que exigem proteção e cuidado, mas que, paradoxalmente, possuem potência. O pesquisador com crianças cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram. Pessoas que preferem escutar as crianças para compreendê-las. É uma micro-revolução, constituir com os pequenos uma experiência de capacidade, em vez de falta, de deficiência, como temos feito até agora. A capacidade de pensar e agir das crianças se desenvolve, principalmente, em um mundo que as escuta (p.10).

Então, na tentativa de não deixar os bebês ausentes daquilo que lhes diz respeito, nessa pesquisa procuramos direcionar o olhar para o que eles têm a nos dizer. Nesta direção, trilhamos caminhos estratégicos que nos possibilitassem escutar os bebês no cotidiano do berçário, a partir deles mesmo, na sua alteridade e com um sentimento de estranhamento.

Reitera-se, desse modo, a ideia de que conduzir uma pesquisa qualitativa, que interroga o como as coisas acontecem no sentido de privilegiar a voz e ações dos bebês, não é uma tarefa fácil. Há muitos elementos que podem gerar múltiplas interpretações, uma vez que os bebês produzem significações de maneira distinta das culturas dos adultos e, como já dito anteriormente, utilizam modos particulares de inteligibilidade,

de representação e de simbolização dos seus mundos de vida. Nessa trilha de preposições, uma investigação com bebês:

Torna-se então sinónimo de mergulhar na complexidade dos acontecimentos e só depois os interrogar, de aprender a conhecê-los em seu funcionamento e significação concreta e só depois interferir a ordem provisória de propriedade e a sua pertinência; de aferir com os membros a validade das minhas interpretações para entender o entendimento dos outros (M. Ferreira, 2002, p.41).

Para a construção das interpretações dos dizeres e ações do outro bebê, tornou-se necessário construir um olhar aguçado, como também exercitar o domínio da emoção e o esforço para ser fidedigna diante das situações observadas (Camera, 2006). Em concordância com as palavras desta mesma autora, os momentos de observação no terreno foram marcados

pela preocupação com os referenciais teóricos que norteiam a minha pesquisa, explicitando aquilo que deveria olhar, frequentes lampejos de osmose afetiva, isto é, o que constituía num certo movimento pendular de olhar e me olhar olhando, precisando muitas vezes refletir sobre esse fenómeno (Idem, p.40).

Essa reflexão faz-se necessária uma vez que no encontro com os bebês, como adultos que somos, trazemos atitudes e sentimento construídos através de nossa própria história pessoal de infância e das nossas perspectivas que refletem uma dada conceção de criança e infância, muitas vezes ilustradas por um ou mais das variadas ideologias dominantes da infância (Greene & Hill, 2005).

Nos próximos pontos, apresentaremos os referidos instrumentos que foram utilizados no decorrer do trabalho de campo que permitiram dar visibilidade à voz dos participantes bebês e adultos para compreender a participação dos bebês em contexto de creche. Quanto a introdução destes instrumentos propostos nesta pesquisa ocorreu gradativamente após o assentimento dos bebês, no decurso da investigação, a fim de criar certa familiaridade dos participantes com os diferentes elementos que passaram a fazer parte do quotidiano.

a) A Observação participante

As observações tiveram como foco a participação dos bebês nas relações quotidianas com os adultos e seus pares no contexto onde o fenómeno social se

manifesta. Como já referido, Lüdke e André (1986) ressaltam que a observação direta possibilita ao observador chegar mais próximo da perspectiva do sujeito.

Ao tratar-se de uma pesquisa com bebês, os elementos a serem apreendidos na geração de dados não emergem, fundamentalmente, da fala e da escrita, mas do ambiente, das ações individuais e coletivas dos participantes, da linguagem não-verbal, entre outros, os quais não representam apenas como dados em si, mas como elementos para sua posterior interpretação. Assim, a observação é um importante instrumento no processo de investigação.

Para Graue e Walsh (2003) a observação sistemática e disciplinada é uma competência que pode ser aprendida. Os referidos autores afirmam que os bons observadores conseguem ver coisas que outros não veem, mencionado que “Toda a observação começa com o que é visível àquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo que não tínhamos reparado aquilo que o observador comum não vê” (p.128).

Para tanto, observar exige um exercício constante de familiarização e distanciamento. Tal como consideram as referidas autoras, este exercício um jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo, o que acaba por ser tornar um desafio na produção nos estudos da criança.

Nas palavras de Amorim (2001) o investigador, ao mesmo tempo que é hóspede também é anfitrião, ou seja, tem o papel de acolher e distanciar-se, abrigar e traduzir. Nesse movimento, busca ultrapassar “uma perspectiva universal que petrifique em categorizações estanques o observado e, ao mesmo tempo, a possibilidade de construir mapeamentos, o que a autora chama de “inteligibilidade comum das diferenças” (Idem, p.29).

Alguns momentos do campo foram emblemáticos nesse movimento de buscar ser hóspede e anfitrião, no sentido de equacionar proximidade e distância. No percurso da geração de dados, procurou estabelecer-se o distanciamento necessário, enquanto investigadora, nas relações com os bebês e com tudo que se encontrava à volta no cotidiano deles. No entanto, esta postura por alguns momentos foi abalada pelo movimento dinâmico infantil que em determinadas situações se estabelecia e colocava a investigadora num outro papel de mais um integrante das dinâmicas propostas pelos bebês. Desse modo, nesse exercício de distanciamento, no sentido de olhar de modo

mais reflexivo para aquela realidade e construir sentido a respeito do que a investigadora via, sentia e experienciava ela procurou ter em conta não apenas os interesses enquanto investigadora, mas também aqueles que emergiam dos bebês durante as observações.

Na tentativa de apresentar o exposto, apresentamos a seguir algumas cenas que aconteceram em um episódio de “atividade livre”:



Imagem 1: Cena “O silêncio de Telma” - Episódio Atividade Livre, março/2014

Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Na cena “O Silêncio de Telma”:

Telma e Bruno parecem estar a dialogar entre si. Próximos à janela, eles apontam para o exterior, onde estavam algumas crianças a brincar e, por vezes, olham um para o outro, balbuciam e voltam a olhar para o exterior. Quando Bruno se afasta, Telma olha na direção da investigadora e sem emitir um som sequer observa-a por alguns instantes. Da maneira como ela olhava para a investigadora parecia estar a questionar a sua atitude de ficar apenas ali parada a observar e filmar. A atitude de Telma parece reforçar a ideia de que os silêncios comunicam e o quanto é importante enquanto investigadora estar atenta, também, a este modo de comunicar, para não correr o risco de invisibilizar aquilo que os bebês, também têm a nos dizer mesmo sem dizer como, por exemplo, a respeito do

nosso papel enquanto investigadora. Após alguns instantes, Bruno olha na direção da investigadora e tenta estabelecer um diálogo com ela. Nessa altura ela aproxima-se dele e continua a filmá-lo.

(Registo diário de campo, março/2014)



Imagem 2: Cena “O diálogo entre Bruno e a investigadora” - Episódio Atividade Livre, março/2014

Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Na cena “O diálogo entre Bruno e a investigadora”:

Bruno, ao ver a investigadora, aproxima-se a interpela com o seu olhar e tenta dialogar com ela, tal como fez com Telma. Embora a investigadora tenha percebido a intenção de Bruno de estabelecer uma relação mais próxima com ela ou até mesmo de incluí-la nas dinâmicas de pares do grupo, com a preocupação de não intervir de modo direto ou condutor, a investigadora

escolhe em corresponder apenas com um sorriso às suas tentativas de interação. Talvez esta postura da investigadora de não intervir lhe tenham provocado um certo estranhamento ou até mesmo um descontentamento pois após alguns instantes, Bruno deixa de interagir com ela, volta-se para a janela e de cabeça baixa fica a olhar para a beira desta. Ao fazer isto, por vezes espreita na direção da investigadora e, do mesmo modo que Telma, parece questionar a sua atitude. Logo Telma se aproxima de Bruno e recomeçam o diálogo entre eles. Por vezes, Bruno olha na direção da investigadora como se estivesse à espera que ela interagisse com ele.

(Registo diário de campo, março/2014)

Na cena a seguir intitulada como “O olhar de Telma para a investigadora”, Telma afasta-se de Bruno e tenta estabelecer um diálogo com a investigadora:

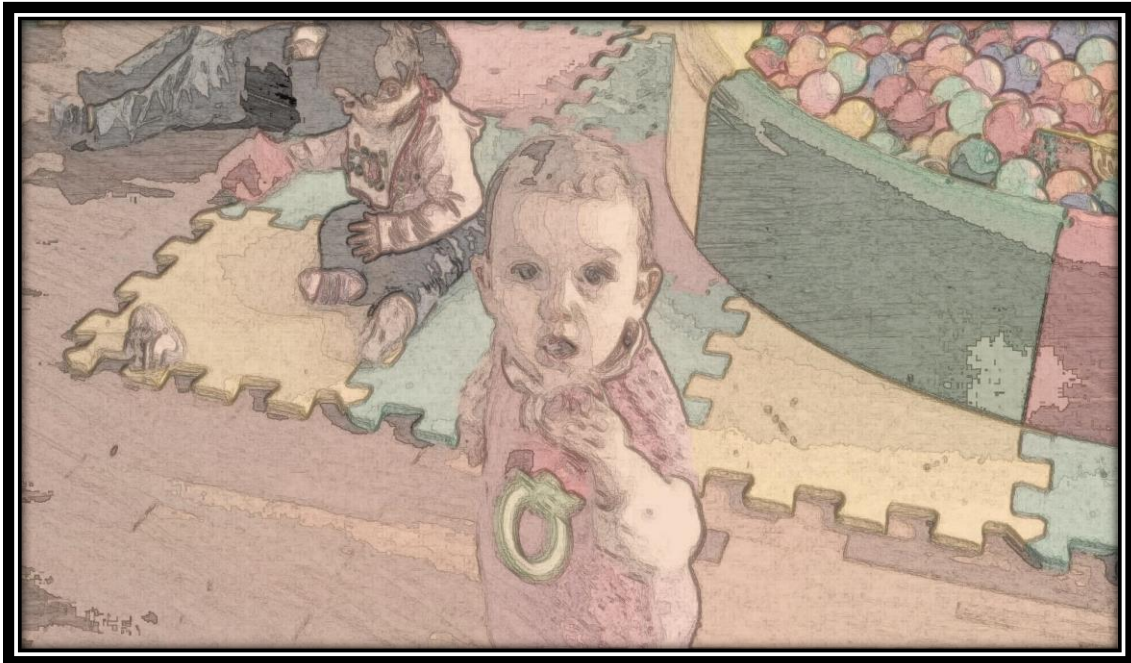


Imagem 3: Cena “O olhar de Telma para a investigadora” - Episódio Atividade Livre, março/2014

Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues

Nesta cena, Telma olha na direção da investigadora, movimentava o corpo, balançava o chocalho e balbucia “uuuuuuuu”. Diante dos apelos e olhares interpelantes dos bebés, a investigadora começou a sentir-se desconfortável em não estabelecer uma relação mais próxima com os bebés, respondendo aos seus apelos de atenção.

(Registo diário de campo, março/2014)

A partir disso, tal como também aconteceu com R. F. Pereira (2015) em sua investigação com bebés, a investigadora começou a questionar-se se, naquele momento, distanciar-se dos bebés e não corresponder às suas solicitações nas suas diferentes formas de comunicação, não estaria a ser desrespeitosa com eles. Inspirada

nas palavras da autora, refletimos sobre “que pesquisadora seria esta que se propõe a escutar os bebês e que no campo finge não os escutar? Os bebês esperavam um retorno da parte da investigadora, e ela não poderia fingir de “cega, surda e muda” diante deles” (p.106).

Ao ter em conta alguns aspetos éticos que envolvem o papel do investigador, nomeadamente de ser responsável pelos participantes evitando qualquer tipo de danos, como também de considerar e respeitar os seus interesses, a investigadora decidiu nesse momento interromper a observação e interagir com eles, mesmo sabendo das possíveis implicações em relação ao rumo da produção dos dados.

No processo da pesquisa várias foram as situações que fizeram a investigadora refletir sobre o seu papel de observador participante. Importa aqui considerar que a relação entre investigadora e participantes (bebês e adultos) se constrói continuamente o que implica, reflexividade e construção de relações não hierárquicas.

Graue e Walsh (2003) complementam essa ideia afirmando que o papel do investigador em campo é negociado repetidamente ao longo do estudo, à medida que as “necessidades dos participantes vão mudando, à medida que as condições se alteram, as exigências físicas se modificam e as relações se constroem, se rompem e são reparadas” (p.98). Os autores acrescentam ainda que as decisões sobre posições e papéis não são decididas unicamente pelo investigador. Segundo eles, “os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo melhor a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades que no início não eram visíveis” (Idem). Ainda nesse cenário, onde a relação entre investigador e participantes demanda minimizar a diferença de poder entre eles, a produção dos registos das experiências com as crianças deve acontecer de forma respeitosa, complexa e sensível.

No que diz respeito aos registos de observações, estes começaram a ser realizados em campo, após as primeiras aproximações, quando a investigadora percebeu que os bebês e as profissionais estavam mais familiarizadas e à vontade com a sua presença.

Assim, para realizar os registos, ela sentava-se no chão e ao escrever apoiava o diário de campo na beira da janela da sala. Quando estava a realizar os registos, alguns bebês aproximavam-se, observavam, por vezes tentavam tirar a caneta da mão da investigadora. Quando isso acontecia ela permitia-lhes explorar o diário e a

esferográfica. Acreditamos que nessas situações, a possibilidade de poder experimentar os instrumentos de pesquisa, seja o caderno de anotações, seja a câmara fotográfica e de filmagem, possibilitou-lhes saciarem a sua curiosidade em relação a estes, bem como estabelecer uma relação mais próxima com a investigadora (Â. Coutinho, 2010).



Imagem 4: Cena “Guilherme, Telma, Eva e o diário de campo” - Episódio Atividade Livre, abril/2014
Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues

À medida que a investigadora começou a realizar os registos fílmicos e fotográficos, a tarefa de registar as observações acabou por tornar-se difícil de realizar, pois a utilização destes exigia conciliar também a necessidade de atender as solicitações dos bebés e lidar com a sua curiosidade em relação a estes instrumentos. Por isso, no decorrer da pesquisa de campo a investigadora optou por não realizar este tipo de registo durante as observações.

Como sugere C. Coutinho (2011), as notas de campo eram realizadas da seguinte forma:

Descritivas (notação e descrições): refere-se às descrições minuciosas do ambiente, da aparência física e do caráter dos participantes, daquilo que dizem e de como atuam;

Reflexivas (análise): refere-se às especulações por parte do investigador, expressões dos seus sentimentos, interpretações, ideias e impressões formadas a partir dos dados que observa (p.291).

Os registos em diário de campo constituíam-se a partir de relatos escritos “daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Assim, as observações eram registadas inicialmente com anotações contendo informações breves. Estas anotações eram realizadas no fim do dia de observação, fora da sala do berçário, em alguns momentos na própria instituição e noutros assim que saía da instituição para que não fossem esquecidos. Posteriormente, as notas de campo eram, acrescidos de alguns relatos ampliados do que foi percebido naquele momento. Tal como indicam Graue e Walsh (2003), “as notas tomadas no campo são incompletas; são apenas recordações que nos permitirão mais tarde escrever narrativa completa” (p.159). Em conformidade com o que apontam os autores, o registo posterior à observação proporcionou um relato mais completo, apresentando mais detalhes sobre a realidade observada. As informações registadas em diário de campo serviram para complementar as transcrições dos registos fílmicos e das conversas²⁸ informais com as profissionais do berçário.

b) A vídeo gravação e a fotografia

A escolha por utilizar tanto a vídeo gravação como a fotografia diz respeito à necessidade que emerge da pesquisa com bebés, ou seja, captar os ditos que não são pronunciados verbalmente, mas sim expressos nos meandros, nos detalhes, na complexidade das relações.

Nesse sentido, Sarmiento (2014) afirma que a utilização das metodologias visuais em estudos sociais da infância perpassa

²⁸ No que se refere às conversas informais, Mendes (2012) com base em Patton (2002), afirma que estas “baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante” (Patton, 2002, citado por Mendes, 2012, p. 190).

o fato das crianças não deterem capacidade de expressão verbal idêntica à dos adultos. “ouvir a voz das crianças” – desiderato teórico e metodológico apropriadas às características dos seus sujeitos de pesquisa. Se os métodos observacionais, em geral, e etnográficos em particular, se têm constituído como os de mais alargada aplicação, visando dar conta da ação das crianças, pela possibilidade de acesso a linguagem corporal, ao movimento, ao fluxo das interações e à sequência das práticas sociais num espaço-tempo infantil determinado, essa observação pode ser potenciada pelo recurso à gravação vídeo ou à fotográfica sendo, desse modo, produzida uma importante informação visual para análise e interpretação (pp. 209-210).

A vídeo gravação, conforme Graue e Walsh (2003), como qualquer outro instrumento de investigação, apresenta desafios e, entre esses, destaca-se o de descobrir formas criativas de utilização. Para tanto é necessária preparação, o que requer levar em consideração o ambiente conforme a estrutura física, verificar se o local comporta a instalação da filmadora, a disposição dos móveis, a iluminação e o fluxo de pessoas. Além disso, é preciso criar um clima adequado para a coleta de dados, permitindo que o sujeito da pesquisa participe naturalmente de modo a acautelar interferências nos seus tempos e espaços.

Na pesquisa com bebês a vídeo gravação é uma linguagem que,

é trazida como um olho (olhar) que mergulha, invade e compartilha. Que quer sentir esse olhar, participar, fazer. Não apenas registrar, mas oportunizar uma análise, uma revelação de outros gestos. Um olhar afetivo que quer ver o “ver” dos bebês. Um olhar que cheira, que sente, que entra nos materiais a partir dos outros sentidos (V. Pinto, 2010, p.11).

No panorama das possibilidades de uma etnografia visual Â. Coutinho (2010) menciona que as imagens – e no caso do vídeo também os sons – nos permitem explorar a dimensão da palavra, que se esvazia muitas vezes do seu sentido real pelo percurso de passagem que tem de fazer entre o observador, o descrito e o analisado. Com o vídeo, a manutenção do vivido é muito mais possível, embora a lente não capte todos os elementos e a atmosfera que envolvem os acontecimentos, a sua capacidade de registrar detalhes, que em num primeiro olhar talvez não pareçam revelantes, é digno de ser reconhecido (pp.61-62).Sarmiento (2014), ao referir-se às metodologias visuais, menciona que a diferença fundamental que esta apresenta em relação a qualquer outra estratégia metodológica diz respeito ao domínio técnico dos instrumentos de recolha de imagens (no caso sobretudo de imagens fotográficas e videográficas) bem como

também quanto aos cuidados éticos relativos à realização, análise e utilização de imagens.

Em relação à utilização das imagens das crianças em pesquisa, M. Barbosa (2014) chama a atenção para as tensões presentes nesta escolha. Amparada em Butler (2010) a autora atenta para o fato de haver uma regulação do campo visual que se constitui como um ato de poder. Assim, ela afirma ser necessário discutir estas tensões, no sentido de construirmos "uma ética em pesquisa com crianças que possa proteger, mas que também possa mostrar as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação" (Idem, p.9).

Imbuída dessa reflexão, esta autora considera que as crianças estão no mundo e não fora dele. Assim, propõe alguns questionamentos que nos trazem elementos para contextualizar o posicionamento ético no processo de pesquisa com crianças, relativamente à questão da confidencialidade e à necessidade do uso das imagens das crianças, dos seus nomes e das suas contribuições "Por quê registrar e estudar essas situações? Por quê fotografar ou filmar? Nesta pesquisa, importa ou não nomear as crianças? Como narrar a experiência por meio de narrativas visuais éticas?" (M. Barbosa, 2014, p.24).

Com base nas reflexões e questionamentos da autora acreditamos ser de fundamental importância nessa pesquisa a utilização das imagens dos bebês, o que vem ao encontro de uma perspectiva que privilegia as crianças como autores e atores sociais, com vez e voz nos seus mundos de vida. Nesse prisma, importa dar visibilidade aos seus dizeres no sentido de compreender as implicações da participação dos bebês nas ações dos adultos em contexto de creche. Outro elemento a se ter em conta quanto à utilização das imagens, diz respeito à autoria dos dizeres dos bebês, pois "embora os estudos transcrevam os seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias" (Kramer, 2002, p.51).

Quando nos referimos aos dizeres dos bebês é necessário ter em conta as múltiplas formas de linguagens que os bebês utilizam para comunicar e isto inclui "o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala" (Demo, 2012, p. 33).

Acreditamos que deixar de apresentar as imagens ou esconder o rosto dos bebés seria incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa, ou seja, que eles também têm direito de falar por si próprios e têm condições de fazê-lo. Além disto, há de se considerar que as suas falas, fundamentalmente expressas pela linguagem corporal, são vislumbradas a partir das sutilezas dos detalhes das imagens. Por tudo isto, apagar o rosto dos bebés nas narrativas visuais seria como apagar parte de um diálogo, o que poderia deixá-lo incompleto ou sem sentido.

Por outro lado, também consideramos que as narrativas dos bebés, expressas a partir das imagens e apresentadas no texto da tese, constituem-se como uma forma dos bebés participarem da sua tessitura, não apenas por intermédio da escrita da adulta pesquisadora, o que acreditamos ser um princípio ético coerente com a conceção de infância deste estudo. Na tentativa de não apagar o rosto das crianças, na intenção de que as suas expressões permaneçam visíveis e ao mesmo tempo proteger a identidade dos bebés, optamos por utilizar um filtro na imagem cujo efeito nos remete para a ideia da arte de banda desenhada (histórias em quadrinhos). A utilização deste filtro mantém a expressão das crianças, mas também altera a imagem da criança. Esta foi uma escolha intencional no sentido de não abrir mão das imagens e ao mesmo tempo não expor as crianças. Tal escolha foi a melhor que encontramos para este momento, ainda que se saiba que ela não está isenta de riscos.

É importante destacar também que, além do que foi apresentado até aqui, quanto à utilização das imagens dos bebés na pesquisa como procedimento ético, foi solicitada a autorização para o uso das imagens por meio do termo de livre consentimento, por parte dos participantes (adultos e bebés). No caso dos bebés a assinatura deu-se pelos seus representantes legais.

Importa também salientar que optamos em não nomear a instituição investigada como também a cidade onde foi desenvolvida a pesquisa, referindo-se apenas que a pesquisa foi realizada no norte de Portugal. Esta escolha de preservar a confidencialidade da instituição, entre outros, tem como propósito contribuir para não expor informações que permitam identificar e localizar os bebés, sendo esta uma tentativa de resguardar a integridade das crianças, protegendo-as de eventuais perigos. Além desses cuidados que tivemos para não expor a imagem das crianças e a sua identidade, optamos por não utilizar os nomes verdadeiros dos bebés.

De referir que, ao longo de todo o texto da tese, conforme acordado com os participantes adultos os seus nomes verdadeiros não foram utilizados como forma de garantir a sua confidencialidade. Esta garantia de confidencialidade não é sinónimo de anonimato, uma vez que foi autorizada a utilização das imagens. Assim, quando nos referimos às profissionais do berçário são designadas como Educadora de infância e Ajudante de ação educativa.

Martins Filho e M. Barbosa (2010) salientam que a utilidade das metodologias visuais não se restringe a ilustrar as seções ou dar um “colorido ao texto” mas sim contribuir para reconstruir o olhar do investigador “apresentando-se como outras possibilidades de escrita – outros textos – da realidade analisada” (p.22).

Sarmiento (2014) afirma que este tipo de metodologias não são simples ajudantes documentais, mas sim processos de conhecimento. Nessa direção, o autor propõe um conjunto de atributos necessário ao investigador que se utiliza das metodologias visuais:

- Capacidade científica para definição de um plano de trabalho ou projeto de investigação;
- Qualidade técnica, sobretudo no caso em que a investigação exige produção de imagens;
- Sentido ético e o escrupuloso respeito dos princípios como uma exigência de base;
- Sensibilidade interpretativa, tanto maior quanto maior for a correspondente racionalidade analítica, moldada no domínio teórico.

Quando referimos a pesquisa com um grupo de bebés, é importante ter em conta o dinamismo das suas ações, pois simultaneamente movimentam-se pela sala, brincam, manipulam objetos, interagem e comunicam entre si e com os adultos que fazem parte do berçário, incluindo a pesquisadora, por meio de gestos, expressões faciais, olhares, posturas corporais, movimentos. Desse modo, a vídeo-gravação é um instrumento que contribui para captar imagens e detalhes que podem passar despercebidos no momento da observação participante. Assim, o material de vídeo gravado complementa estas observações, possibilitando ao investigador revisitar várias vezes e em diferentes momentos os episódios captados no campo.

Tal como Martins Filho e M. Barbosa (2010) assinalam, a utilização da filmagem nas pesquisas consiste em uma forma “de obter dados os mais próximos possíveis ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar com maior expansão e expressão aquilo que não é perceptível à primeira vista” (p.23).

A vídeo gravação e a fotografia permitem que os acontecimentos sejam posteriormente observados muitas vezes, sendo “particularmente útil ao nível da microanálise” (Graue e Walsh, 2003, p.136). Este aspeto permite um certo grau de exatidão na coleta das informações, contribuindo para complementar os dados não captados no momento do registo de observação ao vivo, sendo que posteriormente uma mesma cena poderá ser vista quantas vezes forem necessárias, sendo possível aprofundar a análise das manifestações das ações.

Martins Filho e M. Barbosa (2010) afirmam que esta possibilidade de ver e rever as imagens “aguça a memória, a imaginação, a criação e a reconstituição da própria história vivida, pelas imagens e nas imagens” (p.22). Kramer (2002), com base em Lopes (1996), considera que há de se considerar ainda que as imagens captadas mostram sempre o passado lido aos olhos do presente, embora já não seja o mesmo passado, mas sua leitura ressignificada. Diante disto, a leitura das imagens se apresenta como um instrumento de aproximação da realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado (p.51).

Quanto à câmara de filmagem optamos por posicionar num tripé, à altura dos bebés, durante o tempo que permanecia em campo, como é possível observar nas “imagens 5, 6 e 7”:

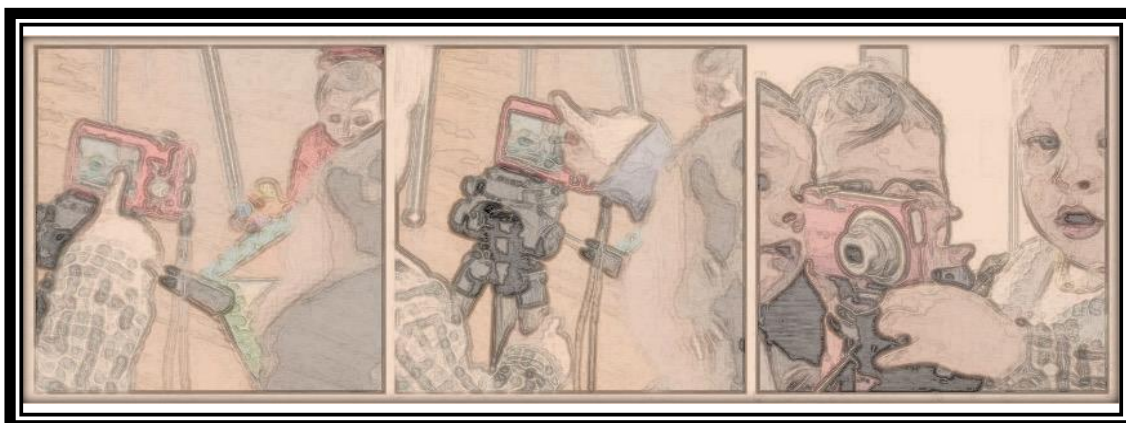


Imagem 5: Cena “Adam, Valentim e Rui explorando a câmara de filmagem” - Episódio Atividade Livre, maio/2014

Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues



Imagem 6: Cena “Malu explorando a câmara de filmagem” - Episódio Atividade Livre, junho/2014
Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues



Imagem 7: Cena “Valentim e Malu explorando a câmara de filmagem” - Episódio Atividade Livre, julho /2014
Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues

Em um primeiro momento, esta escolha dificultou as filmagens pois geralmente os bebês aproximavam-se, tocavam, observavam e carregavam o tripé de um lado para o outro.

No caso do tripé com a câmara de filmagem, por estar mais ao alcance deles, exigiu negociar a sua permanência no respectivo lugar. Para isto, aos poucos fomos tentando estabelecer um diálogo, a fim de auxiliá-los a aceitar que era preciso deixar o instrumento naquele respectivo lugar. Assim, frequentemente a investigadora procurava baixar-se ficando na mesma altura dos bebês, apoiava o tripé no chão e apontava para a imagem no ecrã com a intenção de chamar a atenção para a funcionalidade daquele objeto, deixava que eles o manusessem e depois dizia-lhes que era preciso deixar ali. Quando ela não estava por perto e as profissionais percebiam que eles estavam a mexer ou tirar do lugar, elas chamavam a atenção de imediato dizendo: “Não, não, não podem

mexer, é da Andréia!”. Isto fazia com que eles se afastassem e, se insistissem, as adultas aproximavam-se deles e afastavam-nos do tripé, aspeto que se manteve ao longo da geração de dados.

Com o passar do tempo, a maioria dos bebés já não se aproximavam tanto deste instrumento. Entretanto Adam, Valentim, Rui, Guilherme e Malu eram os mais insistentes, reunindo-se frequentemente em volta do tripé, sendo que, em alguns momentos, se aproximavam, observavam, investigavam e exploravam o instrumento, mas não o retiravam do lugar onde estava.

Concomitante a esta vídeo gravação, realizava-se a gravação de pequenos vídeos com a câmara fotográfica ou o telemóvel. Tal como na investigação de R. F. Pereira (2011) a opção em filmar ou fotografar dependia da forma como a investigadora interagia com os bebés: quanto estava sem interagir com eles era mais fácil fotografar; já quando isto não acontecia ela preferia filmar. Entretanto, em alguns momentos era necessário interromper as gravações em virtude do interesse e curiosidade dos bebés por este objeto. Com uma atitude sempre paciente, a investigadora tentava partilhar com eles aquilo que estava a fazer e retomava a gravação, mas às vezes tal não era possível pois a cena que tentava capturar escapava em virtude da interrupção ocorrida.



Imagem 8: Cena “A investigadora, Mário e a vídeo gravação” - Episódio Atividade Livre, julho /2014
Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Embora, às vezes, fosse necessário interromper a gravação dos pequenos vídeos em função das intervenções dos bebês, esta postura não prejudicou a geração de dados pois as imagens captadas contribuíam, de algum modo, para ampliar a descrição e a reflexão das observações. Quando se faz pesquisa com bebês é necessário aprender a lidar com situações como estas, pois há de se levar em conta que, por vezes, é “inevitável ter à frente bebês a solicitar alguma forma de interação e negar-lhes um olhar, um sorriso ou palavra” (Â. Coutinho, 2010, p.65).

Em conformidade com o estudo desta autora, a forma de imersão nos mundos sociais dos atores participantes diz respeito

a assumir as dimensões que as relações travadas nesse contexto podem tomar, reconhecer que a curiosidade que reveste o processo investigativo não está presente só do lado de quem investiga, mas também daqueles que estão a ser observados, que tem tanto direito quanto o investigador de interpelar e lançar mão de variados meios para saciar a sua curiosidade (Idem).

Além disso, a autora também afirma que a validade do estudo não é comprometida em função das respetivas escolhas, sendo que a presença mais próxima da investigadora na relação com as crianças permite minimizar o estranhamento da parte delas, tentando acautelar que a presença da investigadora não seja tão invasiva.

Cabe aqui retomar o que já foi dito anteriormente, que a voz dos bebês é materializada, fundamentalmente, através do corpo, os detalhes contidos nas imagens, em certa medida, expressam os seus dizeres a respeito daquilo que experienciam no quotidiano do berçário em relação às formas de participação dos bebês. Como compreende Â. Coutinho (2010), o corpo é linguagem, assim como componente da ação social, já que ele tanto comunica, expressa como estrutura e modifica-se mediante a atuação dos atores sociais. Assim, o registo visual é de fundamental importância para que as vozes dos bebês sobre a sua participação possam fazer-se presentes a partir deles próprios e não apenas por intermédio dos registos das palavras dos adultos.

Em concordância com esta autora, “o principal ganho de uma etnografia visual é a possibilidade de descrever densamente aquilo que é inefável ao tentar ser traduzido em palavras a partir da observação direta da dinâmica das ações dos bebês” (p. 69).

c) Entrevista “não-estruturada” ou aberta

Também foram realizadas entrevistas “não estruturadas” ou “abertas” com a educadora de infância para compreender como era percebida a participação dos bebês no cotidiano da creche. Este tipo de entrevista não foi possível ser realizada com os demais adultos responsáveis pela turma pois justificaram que devido ao tempo e à atenção que os bebês requerem não era possível afastarem-se do grupo. Também não manifestaram o desejo de realizar a entrevista fora de seu horário laboral ou nos seus intervalos, sendo que estes são destinados às suas refeições. Por essa razão, procurou-se realizar, quando possível, conversas informais nos momentos de observação e os comentários posteriormente foram registados em diário de campo.

Conforme refere Â. Coutinho (2011), as entrevistas auxiliam na ampliação das informações que não foram captadas a partir da observação, tendo como intuito explicitar como os participantes pensam, interpretam o seu comportamento no contexto em estudo.

1.5 A interpretação dos dados da pesquisa

Quanto à interpretação dos dados, essa segue um processo indutivo, no sentido de possíveis generalizações. Nesse processo, o pesquisado não se preocupa em procurar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. Lüdke e André (1986) afirmam que o desenvolvimento desse tipo de estudo “aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (p.13).

A interpretação dos dados implicou escolhas e decisões que foram norteadas a partir dos objetivos do estudo, bem como o referencial teórico e epistemológico do investigador.

Nessa direção, optamos pela análise de conteúdo como técnica de interpretação dos dados tendo em conta a complexidade dos dados gerados a partir de meios audiovisuais. Conforme o autor acima citado, a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa que tem como objetivo a busca do sentido

ou dos sentidos de um documento.²⁹ Na mesma linha de pensamento, (Chizzotti, 2006) afirma que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas” (p.98).

Segundo Flick (2005), a análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual independente da sua origem, que vai desde os dados de entrevistas até os produtos dos média. No caso desta investigação, esse material é compreendido por notas de campo, transcrições, fotografias e vídeos.

A partir de uma postura analítica e de reconstrução de sentido, na presente pesquisa tivemos a intenção de produzir sentido social a partir da exploração dos registos filmicos, fotográficos e notas de campo. Consideramos que os sujeitos participantes da pesquisa são a “síntese activa do todo social e pretende-se realizar uma análise de conteúdo que tente interpretar a relação entre o sentido subjectivo da ação, o acto objetivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas em análise” (Guerra, 2006, p.31).

O autor supracitado explica que tal postura é baseada numa sociologia compreensiva que, por sua vez, considera que o foco de análise incide sobre o sentido da ação e as distintas racionalidades dos atores. Ele acrescenta ainda que o desafio encontrado é tornar objetiva a subjetividade.

O centro da análise é a categorização social, accionada por uma narração que permite ao sujeito estruturar o sentido do mundo social e o seu lugar nesse mundo e que torna possíveis as suas apropriação e interpretação metódica do investigador. Este tem um papel fundamental, não se limitando a contar o que lhe contaram, mas «interpretando» essa narração, produzindo as categorias e proposições (hipóteses explicativas) indispensáveis ao entendimento dos fenómenos através de um processo indutivo com origem na própria narração (Idem, p.32).

Guerra (2006) também menciona que a análise compreensiva vai do particular ao geral, à descoberta de recorrências no sentido de construir conceitos e modelos explicativos dos fenómenos sociais que se deparam novamente com tais recorrências. Desse modo, ele alerta que não há lugar para a elaboração de hipóteses de pesquisa, no

²⁹Qualquer imagem pode ser considerada um documento uma vez que o conceito amplo de documento diz respeito a qualquer informação registada num suporte. Imagens como documentos de arquivo são aquelas que, além de veicular conteúdos os mais diversos, são antes e sobretudo produto das ações e transações de ordem burocrática e/ou sociocultural responsáveis pela sua produção (Lacerda, 2012, p. 285).

sentido tradicional do conceito, o qual se fundamenta na relação linear entre variáveis, procurando ver a regularidade que se espera. O que se pretende em uma análise compreensiva “não é apenas uma mera descrição da realidade, mas também a interpretação do sentido das dinâmicas sociais” (Idem, p.39). Ao empreender a análise de conteúdo referente ao material recolhido foi necessário “preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (Creswell, 2007, p. 194).

Nessa direção, empreender este tipo de análise envolveu diferentes etapas (Bardin, 2009; Creswell, 2007; Flick, 2005; Miles & Huberman, 1994). Inspirada nesses autores, surge a proposta que guiará a análise de conteúdo que emerge neste trabalho. Para tanto, são estabelecidos três momentos:

No primeiro momento buscou-se organizar o material recolhido para que fosse possível torná-lo operacional. Assim, no término dos registos fílmicos e fotográficos, os arquivos eram transferidos para o computador e organizados em pasta identificadas pela denominação da respetiva data observada. Após esta organização, foi realizada, várias vezes, a leitura dos materiais recolhidos (filmagem, fotografias, notas de campo), com a intenção de selecionar aspetos relevantes para a etapa seguinte de análise.

No segundo momento, realizou-se a análise descritiva dos dados. Para a realização desta etapa, foi necessário efetuar a redução dos dados. Como explicam Miles e Huberman (1994) esta redução refere-se ao processo de seleção relativamente ao foco da pesquisa. Nesse processo busca-se simplificar, abstrair e transformar os dados recolhidos. Para estes autores, a redução dos dados não é algo separado da análise, mas sim parte da análise. As decisões tomadas pelo pesquisador que envolvem, por exemplo, a escolha dos dados para codificar e extrair padrões que melhor representam a evolução da história a ser contada, entre outras, são todas escolhas analíticas. Acrescentam os autores que a redução de dados é uma forma de análise que aguça, ordena, descarta e organiza os dados de tal forma que as conclusões finais podem ser extraídas e verificadas.

Em função do grande volume de dados que resultou dos registos fílmicos, realizamos inicialmente, a escolha dos registos que iriam compor as análises. Estes, por sua vez, revelavam ações e acontecimentos que interpretamos como sendo mais

significativos para este estudo, tendo em conta os seus objetivos e o referencial teórico. Com base nessas escolhas, os registos foram organizados por episódios³⁰ e transcritos em um quadro analítico inspirado em (Machado, 2005) e (S. Silva, 2005). As transcrições foram dispostas nos quadros de forma a permitir a visualização das ações simultâneas dos sujeitos da pesquisa, conforme modelo a seguir “Quadro 3”:

EPISÓDIO ATIVIDADE DIRGIDA Data: 29-05-2014	
AÇÕES DOS BEBÉS	AÇÕES DOS ADULTOS
<p>B- Os bebés olham para a educadora, em seguida aproximam-se desta.</p> <p>D- Adam aproxima-se da educadora e anda em cima do plástico.</p> <p>F- Adam senta-se e olha para o plástico.</p>	<p>A- A educadora entra na sala e estende no chão um plástico colorido e com texturas.</p> <p>C- A educadora baixa-se, passa a mão no plástico e fala: “Anda Rick, olha, olha!”</p> <p>E- A educadora olha para Adam e diz: “Anda Adam, anda!”</p> <p>G- A educadora tira as sapatilhas de Adam e depois as suas, em seguida desliza os pés e as mãos sob o colorido do plástico e diz: “Olha Adam! Olha, olha!”</p>

Quadro 3: Quadro de transcrição de vídeo por episódio

Ao realizar a leitura pormenorizada dos episódios transcritos, a investigadora passou a extrair dos vídeos algumas cenas³¹. Tal como no estudo de R. F. Pereira (2011), a extração dos vídeos foi realizada a partir do programa de computador de domínio público na internet denominado como *DVD vídeo Soft Free Studio*. Esta extração resultou em fotografia sequenciada quadro a quadro. Além de contribuir para uma

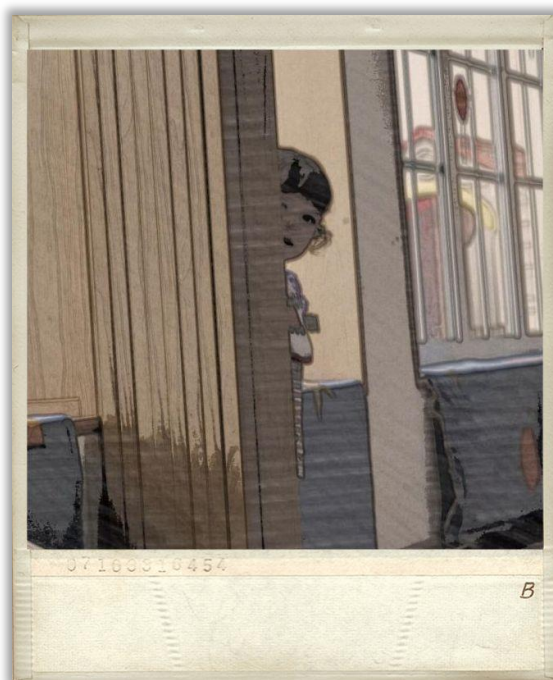
³⁰ Cada episódio corresponde a atividade de rotina do berçário observada (atividade livre, atividade dirigida pelo adulto, descanso, refeição). Um episódio é constituído por várias cenas. Cada cena representa um conjunto de ações em torno da participação dos bebés.

microanálise, o programa utilizado permitiu transformar os vídeos em material impresso, contribuindo para uma narrativa visual.

Para a análise das cenas, realizou-se, então, a leitura cuidadosa de todos os registos obtidos com a geração de dados, nomeadamente as notas de campo, as transcrições dos vídeos, as fotografias. A análise descritiva dos dados ocorreu com base no cruzamento dos dados obtidos por meio das diferentes fontes e a teoria. Desse modo, foi possível contemplar o objeto de estudo a partir de olhares múltiplos, contribuindo, assim, para apreender o sentido da totalidade do observado de forma mais fidedigna possível. Importa destacar que, esta totalidade na pesquisa qualitativa significa apenas a maior parcela de possibilidade de conhecimento de um respetivo momento histórico-social. Assim sendo, se constitui apenas como uma representação do todo.

No terceiro momento foi realizado a interpretação dos dados referente à participação dos bebés no contexto do berçário a partir de três categorias de análises que auxiliaram na compreensão das questões de pesquisa. A primeira diz respeito **às linguagens dos bebés e a participação**. A segunda refere-se **às relações sociais e a participação**. Esta categoria é subdividida a partir de duas temáticas: relações sociais entre adultos e bebés e relações sociais entre os bebés. Já a terceira categoria diz respeito à **institucionalização e a participação**. Esta, por sua vez, é subdividida nas seguintes temáticas: o tempo que não dá tempo para os bebés viverem o seu tempo; os rituais como uma forma de não participação dos bebés; do previsto ao imprevisível; o controle e poder.

CAPÍTULO II - UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL



*Acho que não podem me escutar... e tenho quase certeza de que não podem me ver.
Alguma coisa me diz que estou invisível...³²*

Dada a abrangência do conceito de participação e a multiplicidade de definições que o tem vindo a caracterizar e, porventura, a descaracterizar, pretendemos apresentar uma discussão mais aprofundada a respeito do significado que o conceito de participação assume na tese que aqui se desenvolve. Tal profundidade relaciona-se também com a dificuldade de pensar acerca da participação quando se trata de bebés, tendo em vista uma relação adultocêntrica que está presente de forma geral ao se tratar de crianças, mas que se acentua ainda mais quanto menos idade ela tiver. Em função da “menoridade” (Tomás & Soares, 2004) dos bebés, os adultos acabam por voltar o seu olhar apenas para aquilo que eles ainda não têm, desvalorizando, assim, aquilo que eles fazem, sabem e expressam. Caso a percepção do adulto em relação ao bebé estiver pautada na ideia de irracionalidade, incompetência e passividade, dificilmente ele conseguirá vê-lo como um ator social com potencialidades, poder de ação e participação. Se a participação não é considerada no universo da criança como um todo,

³² Trecho da história “Alice através do espelho”, de Lewis Carroll

é preciso ressaltar que no caso do bebê se torna mais evidente ainda a impossibilidade de considerar que ele participa.

Neste capítulo, pretendemos trazer a ideia de participação infantil a partir do âmbito da Convenção do Direito das Crianças, do Comité dos Direitos da Criança, da Sociologia da Infância.

2.1 O conceito de participação infantil: donde aparece?

A contemporaneidade ocidental, num cenário de sociedades e valores em transformação, abre espaço para uma mudança conceitual em relação à infância e à criança.

Consideramos que foi, principalmente, a partir de um movimento de reconceptualização, que a infância passa a ser compreendida como uma construção social, ideia iniciada pelo historiador francês Ariès (1981) e que representa uma significativa rutura de perspectiva. Nesta, o autor evidencia a infância como uma “realidade social construída e reconstruída ao longo da história” (M. Pinto, 1997, p. 50). Ainda que este autor tenha recebido certas críticas por a sua obra apresentar uma perspectiva histórica linear, como também limites metodológicos de pesquisa, exerceu grande influência na historiografia e nos estudos da infância, como também no campo da educação.

Esta nova visão de infância, contribuiu para a visibilidade do conceito de participação infantil no discurso de diferentes esferas, nomeadamente teórica, social, económica, política, entre outras (UNICEF, 2002). Ao deslocar o olhar para criança como apenas um ser biológico para a sua condição de ser social, traçam-se caminhos em busca de um olhar que valorize a criança, não somente como portador de necessidades, mas também como atores sociais e sujeito de direitos com “voz” (James, Jenks & Prout, 1997).

Assim, desenvolveu-se a partir dos anos 80 do século XX, uma reflexão muito intensa que envolveu profissionais das mais diversas áreas, na busca de possibilitar que elas fossem consideradas desse modo, tendo em conta a sua opinião e a sua voz como fundamentais para construir modos de vida satisfatórios para todos, e, simultaneamente, a participação como um elemento inerente ao próprio processo de desenvolvimento da criança (Sarmiento, 2005).

Sabemos que o conceito de participação infantil não é novo, pois conforme menciona Fernandes (2005), as crianças sempre participaram da vida social. Entretanto, apenas recentemente este conceito aparece no discurso teórico e político no sentido de se resgatar os interesses, necessidades e direitos da criança, sendo assim “a participação infantil como o testemunho da legitimidade da sua ação social” (Idem, p.114).

Nesse sentido, pretendemos aqui apresentar alguns dos argumentos formais que, sem dúvida, tiveram uma grande importância no sentido de sustentar que as crianças sejam consideradas participantes ativas da vida social, nomeadamente: a Convenção sobre os Direitos da Criança, documento jurídico legitimador do direito de participação infantil; o Comentário nº 7 do Comité das Nações Unidas para os Direitos da Criança; a Sociologia da Infância, campo teórica que tem a participação infantil como questão fulcral em suas reflexões.

2.1.1 A Convenção sobre os Direitos das Crianças e o direito do bebé a ser escutado

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, representa um avanço significativo em relação às declarações anteriores. Com a ratificação da CDC, emerge um novo estatuto de criança, o de “sujeito ativo de direitos”, como também o princípio do interesse superior da criança, sendo este um pilar jurídico da proteção integral de todas as ações relacionadas com a infância.

Face à lógica de valorização da voz e a expressão das crianças, a CDC consagra entre um conjunto de direitos, os de participação infantil. Estes, por sua vez, implicam

a consideração de uma imagem de infância activa distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança ser consultada e ouvida, o direito a informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionada que considerem o seu ponto de vista (Fernandes, 2009, p.42).

Em suma, o direito de participação infantil está entre o conjunto de alterações importantes “para a categoria social da infância, nomeadamente a substituição da concepção tradicional de proteção pelo conceito de participação, reconhecendo às crianças direitos semelhantes aos dos adultos” (Tomás, 2014, p. 135).

Convém ressaltar que o reconhecimento dos direitos de participação infantil, não implica “restrição nas exigências de proteção das crianças pelos adultos,

nomeadamente pelas famílias e o Estado” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2009, p.189), mas sim que as crianças passam a ser compreendidas, para além da dimensão “de vulnerabilidade e dependência que lhes limita graus de independência e autonomia face aos adultos” (Trevisan, 2014, p.92).

Concordamos com Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007) que os progressos que emergem da modernidade em vista dos direitos individuais de natureza social, possibilitaram melhorias significativas das condições de vida da maioria das crianças, como também são de grande relevância os avanços constatados a partir de indicadores como as “taxas de mortalidade infantil, a libertação de formas opressivas e ignominiosas de trabalho, o usufruto da informação e da cultura escrita, e o acesso a bens de primeira necessidade (educação, saúde, habitação)” (Idem, p.18). Do mesmo modo, o direito de participação infantil também vem contribuir por permitir, por exemplo, “à criança enfrentar os abusos e negligências dos seus direitos fundamentais e agir no sentido de promover e proteger tais direitos” (Lansdown, 2010, p.2).

Nessa direção, acrescenta Fernandes (2015), o direito à participação infantil não representa um direito em si, isolado, uma vez que considera ser indispensável “tê-lo em consideração na interpretação e implementação de todos os outros” (p.32).

Podemos dizer, então, que o conjunto dos direitos de participação se afigura como um dos aspetos inovadores da CDC em relação às declarações anteriores. Na linha do que afirma Tisdall, (2016) “tais direitos desafiam as ideias tradicionais da infância, que se concentram na dependência, vulnerabilidade e incompetência, para dar muito mais valor às contribuições reais e potenciais das crianças” (p.76). Ainda, quanto aos referidos aspetos, é importante destacar os princípios jurídicos aplicáveis à participação das crianças nomeadamente no seu artigo 12º, o direito de as crianças opinarem em relação aos assuntos que lhes dizem respeito. Este, conforme menciona Fernandes (2015), foi identificado pelo Comité dos Direitos das Crianças como sendo um entre os quatro princípios gerais da CDC, em conjunto com o “princípio da não discriminação, do direito à vida e ao desenvolvimento e a consideração do seu interesse superior” (p.32).

No seu artigo 3º, a CDC remete que “todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o superior interesse da criança (UNICEF, 2019). Isto significa dizer que o interesse das

crianças deve ser considerado como parte do presente sendo fundamental em todas as decisões relacionadas às crianças.

Ressalta Trevisan (2014) que o princípio do melhor interesse da criança continua a ser um dos mais discutidos da Convenção, o que se deve ao facto da “dificuldade em estabelecer consenso sobre a que se refere, sendo necessário atender-se a diferentes variáveis que influenciam o que se considere ser esse melhor interesse” (p.158).

Isto quer dizer que o melhor interesse da criança apesar da sua normatividade legal, ainda tem um caminho a ser percorrido até que se torne uma prática incorporada pela sociedade como um todo.

Ainda no seu artigo 12º, é explicitado que a criança tem o direito de expressar livremente a sua opinião sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, e que essa opinião deve ser tida em conta (UNICEF, 2019). Este artigo também enfatiza a capacidade, a idade e a maturidade como elementos a serem considerados na garantia do direito de as crianças exprimirem a sua opinião nas questões que lhes dizem respeito.

Em concordância com que afirma Trevisan (2014), tal artigo pode ser compreendido como o “mais inovador e mais possibilitador de abertura teórica a uma participação efetiva da criança e ao alargamento do seu estatuto social e é, simultaneamente o que mais questões levanta e mais ambiguidades “ajuda” a construir” (p.165).

Entre outras questões este artigo, ao enfatizar a capacidade, a idade e a maturidade como elementos a serem considerados na efetivação deste direito, abre espaço para interpretações que levam à sua invisibilidade, principalmente quando se trata das crianças mais novas. Na nossa perspetiva, as conceções dos adultos em relação a infância e a criança, influenciam o modo como eles interpretam esses elementos na concretização e materialização ou não desse direito.

Woodhead (2005), ao tecer os seus comentários a respeito deste artigo, adverte que é fundamental haver um equilíbrio entre respeitar a criança competente e reconhecer a necessidade da criança de orientação na realização de seus direitos para a implementação prática de princípios participativos. Para o autor, este equilíbrio para ser atingido dependerá de quais teorias sobre o desenvolvimento de competências recebem o maior peso. Entre estas teorias ele destaca duas visões que se contrastam no

que se refere a ideia de desenvolvimento. Uma que diz respeito à teoria de estágio e outra sociocultural:

O artigo 12º exige que as opiniões da criança recebam o devido peso, de acordo com sua 'idade e maturidade'. Teorias de estágio do desenvolvimento intelectual podem ser utilizadas para prever quando as crianças têm capacidade suficiente para compreender, que seus pontos de vista devem ser ouvidos e levados a sério. Teorias de palco também podem orientar julgamentos sobre quando as capacidades das crianças evoluíram o suficiente para eles não exigirem mais tanta orientação (...). De acordo com essa linha de pensamento, a questão principal seria: "Em que estágio a criança se torna competente para participar?" O papel dos adultos seria monitorizar as capacidades crescentes das crianças e fazer julgamentos sobre se elas estão prontas para participar". Uma maneira alternativa de pensar nas capacidades das crianças de participar em relação à idade e a maturidade estariam mais intimamente associados à teoria sociocultural vygotskiana e pode argumentar da seguinte maneira: os teóricos do estágio estão a fazer a pergunta errada! Respeitar as crianças e a sua competência crescente não é medir o progresso do seu desenvolvimento, como se pode medir a altura de uma árvore em crescimento para decidir quando deve ser cortada. A pergunta mais útil é: Como é que as competências das crianças se desenvolvem através de níveis apropriados de participação? (Idem, p.15).

Rosemberg e Mariano (2010) entendem que a delimitação das etapas da vida, assim como a ideia de infância, constitui-se como uma construção social. Conforme explicam essas autoras, tal delimitação

no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia. Nesse sentido, ao lado das hierarquias de classe, género, raça-etnia e nação, as categorias etárias também configuram relações de domínio. Porém, as relações de domínio não atuam de forma sincrónica, seja na trajetória social, seja na história individual. Isso significa, por exemplo, que a busca de compreensão e superação de relações de domínio de classe (ou de género, raça-etnia, nação) pode gerar ou sustentar relações de domínio de idade (Idem, p.695).

Consideramos que ouvir e considerar a opinião das crianças na concretização e materialização do princípio do seu superior interesse, implica estabelecer relações mais equitativas entre adultos e crianças. Caso isso não ocorra, o que é anunciado no artigo 12º como um direito das crianças dificilmente se tornará uma realidade de facto. Superar essas relações de domínio, que se efetivam principalmente no caso dos bebés, entre outras coisas não menos importantes, implica a superação de visões tradicionais focadas naquilo que os bebés ainda não são e somente serão no futuro. Consideramos que um dos passos a ser dado na direção de modificar essa realidade, está em

ultrapassar essas visões, no sentido de olhar para os bebês como crianças que são no aqui e agora.

Nesse sentido, ter em conta o ponto de vista dos bebês implica considerar as suas diferenças e singularidades e as interdependências entre crianças e adultos. As diferenças, não devem ser vistas como um fator de exclusão social dos bebês no que tange a terem suas vozes audíveis. Pelo contrário, essas diferenças devem ser respeitadas, reconhecidas e consideradas a partir de uma relação mais próxima, que envolve partilha de poder entre adultos e bebês. Tal relação acarreta, por parte dos adultos, maior disponibilidade, capacitação e responsabilização em relação ao que os bebês comunicam por meio de suas diferentes linguagens. Além de saber escutar e compreender as enunciações dos bebês, cabe aos adultos também ponderá-las antes de tomar decisões acerca das suas vidas. Inúmeros estudos vêm indicando que os bebês sabem mais sobre o mundo à sua volta do que podemos imaginar e, por essa razão, não tem sentido esperar que eles tenham mais idade, mais maturidade, mais competência, para considerar o que eles já dizem no aqui e agora. É importante frisar, que essa escuta exige autoconhecimento e conhecimento desse outro bebê que é constituído pelas suas diferenças.

Na direção do que afirmam Hultgren e Johansson (2018), as diferenças entre as pessoas enriquecem e contribuem para o desenvolvimento social aumentando a nossa compreensão dos nossos próprios mundos como mundos que incluem outros onde diferenças como idade, sexo, origem, capacidade etc. não são vistos como problemas ou desvios, mas pelo contrário como recursos em uma sociedade.

Nessa lógica, os bebês, enquanto diferença, têm muito a contribuir no que se refere à definição do que representa ser o seu melhor interesse. Mas, para isto se tornar uma realidade, é necessário um movimento por parte dos adultos no sentido de incluir de fato os bebês nos processos decisórios. Tal inclusão, para os autores supracitados, é uma condição prévia para a participação. Assim, a criança que não está incluída não pode participar nem influenciar. Eles afirmam ainda que a inclusão vai além de afirmar que todos são bem-vindos; pessoas podem ser excluídas por inúmeros motivos: capacidade física, linguística ou cognitiva, idade ou fatores sociais e económicos. A inclusão implica, portanto, que todos que pertencem a um grupo tenham a possibilidade de tomar parte.

Na direção do que afirma Smith (2008), é importante olhar para as crianças no aqui e agora, que elas podem fazer a diferença nos relacionamentos, nas decisões, na resolução de problemas e isso significa que devem ter oportunidades de ter suas vozes ouvidas e respondidas, assim como exercitar a sua agência. Quando se trata dos bebês, esta é uma tarefa complexa que exige do adulto saber como escutar essas vozes que não são expressas pelas palavras, mas pelas múltiplas formas de linguagens que eles dispõem.

No artigo 13º deste mesmo documento, assinala-se que a criança tem o direito de expressar o seu ponto de vista. Este direito inclui a liberdade de “procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança” (UNICEF, 2019, p.13).

Deste modo, a CDC constitui-se como um documento jurídico que apesar de suas limitações e críticas, representa uma “marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.192).

Apesar dos avanços no que concerne às questões legais em relação aos direitos das crianças, a partir da promulgação da Convenção sobre os Direitos das Crianças, é consensual que ainda há muito que percorrer no sentido de sua aplicabilidade.

De certa forma, tal realidade decorre por confrontar-se com certos obstáculos e tensões que se colocam ao exercício da participação das crianças, provocando a exclusão destas quase que totalmente dos processos decisórios em relação aos seus interesses nos seus mundos de vida.

Entre os obstáculos e tensões podemos destacar a ambiguidade entre os direitos de proteção que inserem a criança no âmbito de responsabilidade dos adultos, e os de participação, que têm como base a voz das crianças.

Esta ideia vem ao encontro daquilo que é defendido por Fernandes (2009), quando afirma que a referida ambiguidade entre os direitos de proteção e participação ocorre por estes serem considerados a partir de uma perspectiva que diverge entre a dependência das crianças da proteção do adulto e as possibilidades de participação nas decisões relativas às suas vidas. Consequentemente, enquanto os direitos “legais” ou direitos de proteção são reconhecidos universalmente, apesar de que nem todos

consigam ser exercidos de forma igualitária por todas as crianças, os direitos “morais” ou de participação encontram grandes obstáculos, continuando em grande parte inalterável a sua visibilidade na vida das crianças, ou seja, inaplicáveis no que diz respeito ao seu exercício nos processos decisórios.

Hultgren e Johansson (2018), inspirados nas palavras de Wall (2017), tecem algumas reflexões que nos remetem para essa ambiguidade. Segundo esses autores, os direitos das crianças existem principalmente como um meio dos adultos protegerem as crianças de vários tipos de violências e riscos. Para eles, a preocupação por parte dos adultos em proteger as crianças é evidentemente importante, mas em nome dessa preocupação eles acabam por reduzi-las a objetos de direitos humanos, negando-lhes também a oportunidade de opinar nos assuntos que lhes dizem respeito.

O empoderamento da criança, pelo contrário, significa que os direitos da criança se baseiam num respeito mais profundo pelas crianças como contribuintes igualmente importantes para as sociedades. Assim como para os adultos, os direitos, a proteção e provisão não precisam excluir direitos de participação (Wall, 2017, citado por Hultgren & Johansson, 2018, p.4).

Pinto e Sarmiento (1997) reconhecem ainda que a respetiva controvérsia ocorre uma vez que não há por parte do adulto a compreensão da infância como categoria social, ou seja, que essa é constituída por “atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando a sua idade, ou, ao invés, como destinatários apenas de cuidados sociais específicos” (p.20).

A ideia que se coloca nesse caso é a de criança como um ser passivo, que mesmo tendo direitos reconhecidos, está absolutamente dependente da tutela do adulto, sendo-lhe confiscados os espaços de participação e cidadania. Desta forma, afirma Sarmiento (2012), a criança acaba por ser considerada como cidadã sob tutela, ou como aquele que não é e subsequentemente irá ser. Um ser humano em vias de se tornar cidadã, mas não como uma cidadã de pleno direito.

Tomás (2011) destaca ainda mais algumas tensões, obstáculos e mitos em relação ao exercício do direito de participação: os paradigmas, imagens e concepções de infância vigentes nas sociedades contemporâneas; as concepções de participação estreitas; dificuldade em promover espaços de participação face a interesses políticos-económicos; o entendimento da participação como um desafio ao poder do adulto; a compreensão de que as crianças não devem preocupar-se com responsabilidades

inapropriadas e de que elas já têm muitos direitos consagrados; a ideia de que a infância precisa ser protegida caso contrário as crianças irão transformar-se em pequenos adultos enquanto devem ser crianças; a falta de tempo e recursos financeiros necessários; a reprodução dos modelos adultos de participação; a subestimação das competências infantis; a barreira da linguagem e a falta de competência para falar com as crianças; a organização das dinâmicas familiares e escolares; os perigos que podem causar deixando as crianças decidir sobre tudo na sua vida; a falta de competência das crianças como impedimento para exercerem os seus direitos.

Diante dessas tensões, obstáculos e mitos apontados pela autora supracitada, entendemos que adotar um enfoque de direitos, mais especificamente no que se refere à participação nos contextos de vida dos bebês, requer ultrapassar ideias cristalizadas ao longo do tempo. Conforme aponta Qvortrup (1994) "o mundo adulto não reconhece a praxis das crianças, porque a competência é definida meramente em relação à praxis dos adultos - uma sugestão que é ainda mais poderosa, pois os adultos estão em posição soberana para definir competência" (p.4). É importante salientar que esta ideia de competência será retomada no capítulo de interpretação dos dados.

É suposto que os bebês ocupem uma posição social diferente dos adultos e que cabe a estes a responsabilidade de cuidar deles e protegê-los, mas isto não quer dizer que devam reduzi-los apenas a objetos de direitos, negando-lhes a oportunidades também de agir por direito próprio.

Segundo Nova (1999) "É próprio da condição social do homem ocupar posições com direitos e deveres preestabelecidos independentemente dos indivíduos. Onde quer que esteja um indivíduo na sociedade, ele estará a ocupar uma posição" (p.107), ou seja, estará a desempenhar um papel e, naturalmente, a assumir responsabilidades. No entanto, quando entram em cena crianças e adultos, mesmo cientes de que são portadores de direitos, não podemos perder de vista que há distinção entre papéis e responsabilidades. Trata-se aqui de pensar no poder que perpassa a relação, pois cabe ao adulto a função de proteção das crianças. Mas também cabe ao adulto, a partir de uma relação democrática, criar possibilidades de os bebês influenciarem as decisões que os afetam, sem que nenhum dos pólos da relação - adultos-crianças - tenham que abdicar do seu poder. Afinal o poder faz parte do homem.

Acreditamos que a existência de relações mais equitativas e dialógicas é fundamental no processo de efetivação da participação dos bebês. Entretanto, esse tipo de relação nem sempre se materializa, uma vez que o adulto, geralmente, não consegue deslocar-se da sua posição de soberano, daquele que sabe e define tudo sobre o que representa ser o melhor interesse dos bebês. A partir de tal posição adotada pelo adulto, em vez de uma relação dialógica entre bebês e adultos, materializam-se relações de controle dos adultos sobre as ações dos bebês. Articulado aos outros pontos de tensão apontados por Tomás (2001) este controle, no caso dos bebês, é crucial e necessita ser refletido e ultrapassado. Assim, consideramos que trilhar caminhos na direção de tornar real a participação dos bebês implica também refletir sobre como fazer.

Nessa direção, é importante ter em conta dois fatores que estruturam a participação dos bebês na relação adulto-criança. O primeiro diz respeito à ideia de infância e criança que os adultos têm em relação aos bebês (o modo como os adultos olham para os bebês e definem como a infância deve ser vivida pelos bebês). O segundo está voltado para o modo como as relações adulto-bebê são estabelecidas. Compreendemos que a participação dos bebês fica prejudicada e dificilmente se efetiva, à medida que essas relações estão pautadas a partir da autoridade e do controle dos adultos no sentido de satisfazer exclusivamente aos seus modelos e interesses, em detrimento daqueles que sustentem ser os dos bebês. Ao prevalecer a autoridade e controle dos adultos, não há uma proximidade geracional na relação adulto-criança. No nosso ponto de vista, este distanciamento geracional dificulta ou até mesmo invisibiliza o direito de os bebês participarem efetivamente na construção da ordem social do berçário. De acordo com o que afirma Bendelow e Mayall (2000), isso ocorre porque as crianças, comparadas de maneira única a outros grupos sociais, estão posicionadas como um "grupo minoritário", social, econômica e politicamente dependente de outro grupo social, ou seja, dos adultos.

Nessa direção, Delgado e Müller (2005) concordam que falar de participação das crianças causa certa tensão no mundo adulto, sendo que tal se acentua significativamente quando se trata dos bebês. Segundo as autoras, isto deve-se também à falta de compreensão sobre como os bebês podem participar e tomar decisões. Ressaltam as autoras, que tal compreensão reflete o pensamento de uma sociedade que atua com regras sociais e culturais rígidas e pouco flexíveis em relação às crianças.

Alderson, Hawthone e Killen (2005) propõem que, ao contrário de banalizar os direitos dos bebês, é necessário valorizar o conceito de crianças como agentes, decisores significativos e também o conceito de direitos ser considerado ao longo de um continuum da vida humana do berço ao túmulo. Destacam as autoras que talvez desta forma haverá a possibilidade de respeito e cuidado para todas as pessoas, incluindo aquelas que podem estar nas margens da cidadania.

Ainda em relação à importância atribuída aos bebês enquanto titulares de direitos, posteriormente a CDC, esta ideia encontra-se eco no Comentário nº 7 do (Comité dos Direitos da Criança, 2005). Neste documento se reafirma a necessidade de encorajar o reconhecimento dos bebês enquanto sujeitos de direitos, considerando a etapa da Educação de Infância como período fundamental para a realização desses direitos. No mesmo documento é defendido que o artigo 12º da CDC, relativo ao direito da criança a ser escutada, se aplica também aos bebês. Conforme explica Fernandes (2005) “A participação infantil é, para o Comité dos Direitos da Criança, um princípio fundamental para assegurar o cumprimento dos direitos das crianças” (p.117).

No mesmo documento chama-se atenção para ao Art.2º da CDC, que se refere à não discriminação das crianças para a realização de seus direitos. Quanto ao respectivo artigo, questionamos o seguinte: Os bebês não são discriminados em virtude de sua dependência? O direito ao acesso à educação estende-se às diferentes idades da infância sem qualquer discriminação?

Relativo ao já referido Art 3º da CDC, o Coementário nº7 destaca a importância da opinião das crianças ser levada em conta pelos pais, profissionais e outros responsáveis. Muito embora esta preocupação seja anunciada, como já referimos anteriormente, ainda estamos distantes de tornar isso uma realidade quando se trata dos bebês. Como já mencionado, consideramos que ter em conta a sua opinião requer ultrapassar algumas das tensões e ambiguidades relativamente à sua escuta como, por exemplo, a soberania absoluta dos adultos em decidir aquilo que eles acreditam representar o melhor interesse dos bebês, relações de poder dos adultos sobre as crianças, entre outros.

Consideramos que os bebês também fornecem pistas que indicam o que pode representar o seu melhor interesse, a sua opinião em relação ao mundo à sua volta, desde que o adulto se mostre disponível a ouvi-los e a levar a sério aquilo que eles

comunicam a partir das suas múltiplas linguagens. Tal atitude, que envolve captar a opinião dos bebés, pressupõe uma dimensão ética por parte dos adultos que inclui aprender a lidar com o inusitado, o imprevisível, o provisório que emergem das enunciações dos bebés, “para evitar visões adultocêntricas, criando assim empatia com seus pontos de vista” (Martins Filho & Delgado, 2016, p. 113).

Ainda, quanto à ideia do melhor interesse nas decisões que os afetam, cabe-nos questionar: Este interesse está a ser legitimado em prol dos interesses das crianças ou em função dos próprios interesses dos adultos? No que se refere especificamente aos contextos de Educação de Infância, os materiais educacionais, espaços, edifício escolares, tempos, rotinas são adequadas as crianças? Os currículos correspondem ao melhor interesse das crianças? O trabalho educativo é adequado ao melhor interesse das crianças?

Quanto ao Art. 12º o Comité salienta que este se aplica também aos bebés aos quais deve ser assegurada a possibilidade de expressar os seus posicionamentos relativamente aos assuntos que lhes dizem respeito. Reconhece ainda que a agência, bem como a participação na família na comunidade e na sociedade, é frequentemente silenciada e invisibilizada pelos motivos já apontados anteriormente, isto é, em função das tensões existente a partir de perspetivas tradicionais referentes a idade e a maturidade, ideia esta que não permite aos adultos olhar para as singularidades dos bebés. Na defesa da escuta dos bebés, o Comité pondera que os bebés são extremamente sensíveis ao que os rodeia e muito rapidamente adquirem compreensão das pessoas, lugares e rotinas nas suas vidas. Assim sendo, fazem escolhas e comunicam os seus sentimentos, ideias e desejos de várias maneiras, mesmo antes de serem capazes de se comunicar através das convenções da linguagem falada ou escrita. No entanto, será que o adulto consegue compreender e ter em conta as manifestações comunicativas dos bebés? Os bebés conseguem influenciar a estrutura da creche, o plano educativo, as atividades, a gestão da escola? As sinalizações que os bebés fazem a respeito do que experienciam quotidianamente são tidas em conta?

O Comité encoraja os Estados Partes a tomar todas as medidas adequadas para assegurar que a ideia de criança como detentora de direitos, com liberdade de expressar o seu ponto de vista e o direito de ser consultado nos assuntos que lhes dizem respeito deve ser implementado de maneira apropriada desde a primeira infância.

Nesse sentido, o mesmo assinala que tornar o direito de participação uma realidade requer, por parte dos adultos, adotarem atitudes centradas nas crianças, ouvindo-as e respeitando seus pontos de vista individuais, como também que demonstrem paciência e criatividade, adaptando as suas expectativas aos interesses das crianças conforme os níveis de compreensão e a forma de comunicação delas. Assim, o direito de participação deve ancorar-se nas rotinas de vida da criança, quer em casa, quer nos diferentes serviços que existem para a apoiar, nomeadamente a Educação de Infância.

Nesse entender, acreditamos que os bebés têm algo a dizer sobre o que lhes diz respeito, sendo, no entanto, importante sublinhar que estas crianças podem ter uma visão única sobre os seus interesses (Alderson, Hawthone & Killen, 2005). Essa ideia produz implicações no modo de olhar para os bebés, para as suas singularidades, e as suas diferentes formas de expressar o que sentem e pensam em relação aos seus mundos de vida. Nessa direção, o Comité, aponta a necessidade de os adultos empreenderem esforços no sentido de compreender os pontos de vistas dos bebés e consequentemente tê-los em conta nas tomadas de decisões. Nessa direção, conforme Lansdown (2010), os “adultos podem “ler” e fornecer de forma sensível e adequada aplicação do artigo 12º da CDC que exige o reconhecimento e respeito das formas não verbais de comunicação” (p.23). No nosso ponto de vista a esse respeito, ocorre com base numa relação de partilha de poder entre adultos e crianças, a qual reflete o entendimento de que as últimas também são consideradas titulares de direitos de participação, pessoas e cidadãs. Pensar a relação adulto-criança nessa dimensão de partilha de poder, “exige novas expectativas sobre o papel dos adultos que cuidam de crianças” (Bae, 2015, p.11).

Assim, compreendemos que a materialização do conceito de participação infantil não ocorre somente a partir do plano teórico e legal, mas fundamentalmente no plano prático. Nesse sentido, compreendemos que as afirmações teóricas ou legais contribuem, mas não são, no entanto, “garantia de que será assegurado nem espaço às crianças para participar nos seus próprios termos, nem o respeito pelas suas várias expressões” (Idem).

2.1.2 A participação dos bebês: os contributos da Sociologia da Infância

Ainda, no quadro de discussões em torno da participação infantil, é importante também destacar entre outros, o papel fundamental dos estudos da Sociologia da Infância (Fernandes, 2005, 2009; M. Ferreira, 2004; James & Prout, 1997; James, Jenks & Prout, 1998; Jenks, 1992; Lansdown, 2005, 2010; Sarmiento, 2005; Tomás, 2007; Trevisan, 2014).

A Sociologia da Infância surge nas últimas décadas do século XX e propõe um olhar sobre a infância e a criança e a sua socialização a partir de uma ótica distinta dos estudos da sociologia clássica, constituindo, assim um campo que procura estudar as crianças a partir do seu protagonismo e da sua constituição enquanto sujeitos e cidadãos de/com direitos. A partir dessa lógica, as crianças são vistas como alguém que produz sentido na vida social através das suas interações com os adultos e com as outras crianças. E a infância é vista como parte da sociedade, não fora dela, e está sujeita à mesma forma de influências que moldam os outros fenómenos sociais. James e James (2012) com base em Qvortrup, argumentam que a infância é uma característica constante da estrutura de todas as sociedades, de maneira que mesmo que as crianças cresçam e deixem a infância à medida que se tornam adultos em termo dos arranjos institucionais de qualquer sociedade, permanece um espaço a ser ocupado pela próxima geração.

Este campo de estudo procura abordar a interação entre a estrutura e agência e de que modo isso se materializa na vida quotidiana no contexto de relações entre adultos e crianças. Além disso, o modo como essas relações são limitadas ou afetadas por fatores a nível micro ou macrosociais, como por exemplo na família, na comunidade, nas instituições de educação de infância, nas políticas públicas para infância, entre outras (Morrow, 2003).

Destaca Machi (2009) que a Sociologia da Infância surge no “plano teórico no movimento do chamado «retorno do ator» à cena das Ciências Sociais, no final dos anos 60 e, no plano empírico, no contexto da entrada da infância na atual agenda da opinião e política pública” (p.228).

Prout (2010) aponta três principais recursos teóricos aplicados na construção da Sociologia da Infância. Explica o autor que o primeiro tem como base a Sociologia

interacionista que se desenvolveu nos Estados Unidos na década de 60 e questionou o conceito de socialização. Para o autor, o segundo situa-se, sobretudo, na Europa na década de 90, com o ressurgimento da sociologia estrutural, que compreende a infância como uma categoria permanente da estrutura social. Por fim, aponta o construtivismo social, que se desenvolve na década de 80, na Europa e nos Estados Unidos e procurou problematizar o conceito de infância até então consagrado, lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso.

Em contraposição à tradicional ideia de socialização, os estudos da Sociologia da Infância sugerem um necessário distanciamento dos pressupostos durkheimiano (Corsaro, 2011; Mollo-Bouvier, 2005; Montandon, 2001; Plaisance, 2004; Setton, 2005; Sirota, 2001; entre outros). Como afirma Sirota (2001) é preciso “romper com a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação ao seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social” (p.11).

Ao compreender as crianças como atores sociais que constroem suas próprias culturas e conferem significados aos diferentes contextos dos quais fazem parte, emerge a necessidade de inverter o olhar centrado até então no adulto para a criança, que passa a ser considerada no aqui e agora como um sujeito social, que participa não só da sua própria socialização como também da reprodução e transformação da sociedade (Mollo-Bouvier, 2005).

Nesse sentido, a socialização passa a ser entendida como apropriação, inovação e reprodução e não apenas como uma questão de adaptação e interiorização de normas e padrões sociais (Montandon, 2001). Esta, por sua vez, é considerada como um processo que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais (Plaisance, 2004, p.224).

De acordo com os estudos de Corsaro (2011), as crianças ao participarem da sociedade não se limitam a reproduzir e interiorizar a cultura adulta tornando-se antes parte desta cultura, contribuindo ativamente para a sua produção e reprodução. Ao reconstruir a ideia de socialização, o autor propõe um termo alternativo, nomeadamente “reprodução interpretativa”, uma vez que para ele o termo socialização

estava carregado do sentido que outrora era defendido pela sociologia tradicional, que a sociologia da infância procura ultrapassar.

Ao questionar as concepções tradicionais do ocidente sobre a infância, criança e da sua socialização, os estudos da Sociologia da Infância procuram superar as noções de crianças incompetentes, imaturas e pré-sociais e propor alternativas que enfatizam a agência infantil (Jenks, 2002; Mayall, 2000; James & Prout, 1990). Nessa direção, estes estudos propõem-se olhar a criança como ator social pleno, que possui poder para agir sobre o mundo social e competência para fazer escolhas e tomar decisões, tendo assim um estatuto de ator social que desempenha algum papel nas mudanças que ocorrem na sociedade e de infância, inspirada no estudo de Ariès, como uma construção social.

Marchi (2009) ao abordar sobre o princípio da criança ator, explica que este

incita a passar-se da visão determinista que coloca a ênfase nos fatores estruturais que pesam sobre a ação social para a análise da capacidade de ação (agency) da criança, enquanto que o princípio da construção social da infância questiona a ideia desta como categoria definida simplesmente pela biologia e passa a entender o seu significado como variável do ponto de vista histórico, cultural e social e sempre sujeito a um processo de negociação tanto na esfera pública como na privada. Dessa negociação, destaca-se, participam tanto os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto, em condições desiguais de poder, as próprias crianças (p.229).

Allison James e Alan Prout, como representantes importantes desse novo paradigma que reconhece as crianças como atores sociais (pessoas que agem) e a sua ação/agência (capacidade, o poder, de ser o originador das ações), propuseram uma linha de pensamento que tenta ir além dos modelos psicológicos da infância como um período de socialização e vê a infância como, em grande medida, socialmente construída, em que os papéis e atividades das crianças são diferenciados segundo o período histórico e o contexto cultural. Essencialmente, o paradigma envolve a mudança do foco estreito de socialização e desenvolvimento infantil (o estudo do que as crianças se tornam) para uma sociologia que tenta levar as crianças a sério, à medida que experimentam as suas vidas no aqui e agora como crianças. O ponto-chave epistemológico reivindicado para este novo campo é uma compreensão da criança como “ser” (Morrow, 2003, p.110).

Na mesma linha de reflexão, Sarmiento (2005) argumenta que a Sociologia da Infância busca olhar para infância para além das perspectivas biologistas e

psicologizantes, que a restringe a um estado intermédio de maturação, que acabam por “interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (p.363). Em vez de ver a infância como um fenómeno natural ou biológico, propõe-se a entender como um produto da história, da sociedade e da cultura.

Ao tecerem críticas à Psicologia do Desenvolvimento, os sociólogos da infância, apontam que os estudos realizados por essa disciplina acabam por ocultar a condição sócio histórica da infância, como também valorizar mais a dimensão individual da criança do que a coletiva. Como aponta Gabriel (2017) esses estudos forneceram “insights” a respeito de como intervir na vida da criança, em prol do seu bem-estar. Mas conforme adverte Prado (2014) em sua tese de doutoramento, para muitos críticos este campo da psicologia ao fazer isto, não tem a preocupação em “descrever a vida comum das crianças e as suas participações ativas em seus mundos de vida” (p. 37). Outro aspeto que também é alvo de objeção é quanto à ênfase dada à ideia de competências das crianças que enfatiza a infância como uniformizada por estágio do desenvolvimento. Tal ideia acaba por distanciar as crianças daquilo que as caracterizam no presente, uma vez que a ação do adulto está voltada prioritariamente a levá-las a atingirem os estágios de desenvolvimento seguintes. Como representante desta vertente, pode destacar-se a teoria proposta por Piaget acerca da emergência da mente humana e de seu desenvolvimento.

Convém destacar que os estudos da Psicologia do Desenvolvimento, apesar de terem gerado algumas objeções no quadro teórico que envolve a conceitualização da infância e da criança, também nos trazem os seus contributos para pensar a participação dos bebés, a partir da vertente sócio histórica que inclui as discussões de Vygotsky, Wallon, entre outros, no que se refere à evidência da singularidade das crianças ao propor um olhar histórico-cultural acerca da criança. Isto implica conceber a criança como sujeito concreto - situado e datado, numa relação ampla com o meio físico e social no qual está inserido - dentro e fora da instituição - valorizando as trocas sociais e as interações entre sujeitos num espaço histórico e socialmente determinado. Nessa interação conforme, explicam Z. Oliveira, M. C. Ferreira; Vitória e Mello (1992), não é

apenas a criança que se desenvolve e se modifica, mas todos que estão envolvidos. Para exemplificar essa ideia as autoras mencionam que:

quando nasce um bebê, não nasce apenas uma criança, nasce uma mãe, um pai, um irmãozinho, uma avó, que vão se constituir enquanto tais na interação com o novo membro da família. Assim, é impossível falar no desenvolvimento de uma só pessoa em separado do seu contexto social, pois no desenvolvimento estão envolvidos múltiplos protagonistas, com necessidades desenvolvimentais próprias criadas em situações históricas específicas. Todos participam ativamente desse processo, construindo-se e constituindo-se nas interações que estabelecem uns com os outros (pp.31-32).

Ainda podemos citar Rogoff, que ao estudar sobre como as crianças aprendem, defende que isto ocorre especialmente por meio da intenção de participação na comunidade. Para esta autora o objetivo da educação é a transformação a partir da participação, isto envolve aprender para serem colaboradores responsáveis pertencentes à comunidade. Ao focalizar a atividade sociocultural como unidade de análise inclui os sujeitos, as relações intersubjetivas e a comunidade (Costa & Lyra, 2002). Na direção do que explica Woodhead (2005) as abordagens socioculturais do desenvolvimento estão mais voltadas para o que representa os objetivos globais da Convenção dos Direitos das Crianças.

De acordo com o que menciona o autor, quando nos referimos à participação dos bebês, cabe aqui mencionar a necessária reflexão e cautela ao traduzir para a prática os critérios de idade e desenvolvimento, como já foi falado anteriormente quando nos referimos ao artigo 12º da Convenção. É comum observar que a utilização desses critérios articulada à ideia de competência das crianças acaba, muitas vezes, por ser traduzida na prática a partir das lentes dos estágios de desenvolvimento que, sobretudo no caso dos bebês acabam por obscurecer a potência da sua ação/agência no presente. James e James (2012) esclarecem que:

Embora a idade seja considerada um marcador chave de definições do status de “criança”, quando usado para tentar descrever as experiências vividas pelas crianças, a idade revela-se um conceito menos útil por várias razões. A primeira razão está na forma como a idade biológica tem sido usada para mapear o desenvolvimento físico psicológico e social das crianças. Claramente, as crianças partilham uma trajetória comum de mudança física e de desenvolvimento ao longo do tempo que é largamente baseada na idade, para que as crianças atinjam diferentes estágios de habilidades motoras em diferentes idades. As crianças geralmente gatinham antes de andar e podem fazer isso por volta dos nove meses de idade. No entanto, o mapeamento de um esquema de categorização baseado em idade e estágio para o desenvolvimento social, intelectual e

psicológico das crianças, independentemente do contexto social, é agora considerado problemático (p.1).

Independente de fatores como idade e desenvolvimento, os bebês como atores sociais participam ativamente nos seus contextos de vida por meio da sua ação/agência, a qual é constituída pela potência do ser criança no presente, expressa nas suas múltiplas formas de comunicar. Por exemplo, quando o bebê ao interagir com os adultos no quotidiano do berçário chora, sinalizando ao adulto a sua escolha de querer colo ao invés de ficar no chão ou no berço, eles atribuem um significado a esse comportamento. Quando essa escolha não é correspondida pelo adulto o que geralmente acontece em função da dinâmica da rotina ou até mesmo pela ideia construída culturalmente quanto ao facto de o colo deixar o bebê “mal-acostumado”, ele não aceita passivamente a decisão do adulto e luta para conseguir aquilo que deseja. Para tanto, mobiliza meios para comunicar a sua vontade, a fim de satisfazê-la por meio de gestos, choro, movimento corporal, entre outros.

Os bebês experimentam e interpretam os seus mundos de vida de forma particular e isso exige ter cuidado para não correr o risco de negligenciá-la. A todo o momento eles fornecem pistas ao adulto a respeito dos seus sentimentos, das suas vontades e interesses e cabe ao adulto permitir que as suas perspectivas e ponto de vista sejam articulados e considerados nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito. Aqui entra o papel do adulto de buscar interpretar os significados de suas enunciações não apenas a partir de uma visão adultocêntrica, mas compreender o que eles estão de facto a querer dizer. Convém destacar que com isto não estamos a defender que se tem de fazer sempre tudo o que os bebês querem da forma que querem, mas que o adulto assumira uma postura sensível e responsiva que vê o mundo do ponto de vista dos bebês e procura satisfazer os interesses da criança, em vez de apenas servir aos seus próprios (Gabriel, 2017). Não é porque eles têm pouca idade que dependem dos adultos para a concretização das suas necessidades básicas, que ainda não articulam verbalmente o que pensam, que se deve subestimar as competências sociais dos bebês.

Na direção do que afirmam Müller e Hassen (2009), as crianças quando consideradas como atores sociais não são agentes passivos nem produtos da cultura, mas sim “ativas na produção de um mundo social que lhes é próprio, isto é, produtoras de cultura” (p.470). A falta desse reconhecimento acaba por colocar as crianças numa

condição na qual são os adultos aqueles que autorizam ou não as crianças a serem atores nos seus mundos de vida.

Na presente pesquisa inspirados nos pressupostos de Sociologia da Infância até aqui mencionado, compreendemos que os bebês possuem capacidade de ação/agência, ou seja, de fazer a diferença nos seus mundos de vida. Nesse sentido, entendemos os bebês, na condição de criança que são, como agentes que podem participar de modo influente nas relações inter e intrageracionais. Ao participar ativamente nesses mundos, eles não se limitam a interiorizar a cultura adulta, mas reproduzem a mesma interpretativamente, contribuindo para a sua produção e reprodução.

Cabe destacar que sobretudo no caso dos bebês, a sua ação/agência e participação é evidenciada num âmbito local, ou seja, no seu micro contexto de vida, particularmente nas relações estabelecidas no âmbito familiar ou nas instituições de educação de infância, entre outros. É nesse âmbito, não menos importante, que nos propomos desenvolver esta investigação que procura olhar para as ações, interações e relações que os bebês estabelecem com os adultos e os seus pares, a fim de compreender a sua participação no quotidiano de um grupo de bebês de um berçário, de uma creche.

Wyness (2012) adverte que no campo da participação infantil, houve uma mudança de perspectiva relativamente aos adultos que mediam o mundo infantil para as próprias crianças, tornando-se os únicos intérpretes dos seus próprios pontos de vista. Conforme explica o autor, isso levou, por vezes, à marginalização das perspectivas e contribuições dos adultos para a participação das crianças. Nesse sentido, ele adverte que é importante trazê-los de volta à cena como parceiros, colaboradores e atores que interpretam uma gama diversificada de papéis em contextos participativos. “Isso significa realocar a participação da criança numa estrutura de diálogo intergeracional que incorpore uma variedade de formas globalmente distintas de participação das crianças” (Idem, p.430).

Esta afirmação do autor é ainda mais evidente no caso da participação dos bebês. Como defendemos nesse estudo, esta participação ocorre na interlocução com o adulto. Portanto, ele assume um papel fundamental e decisivo para a sua efetivação. Assim sendo, a participação efetiva dos bebês exige em termos de posição dos adultos e não sua ausência. Na busca desta participação, a questão que se impõem é como tornar

inteligíveis os dizeres dos bebês para que estes provoquem alguma influência nos seus contextos de vida em prol do seu melhor interesse.

Embora, na contemporaneidade, o discurso em relação à imagem da criança e o reconhecimento da sua agência e participação na sociedade se apresentem distintamente do de outros tempos, ainda temos muito que avançar no sentido de transformar estes discursos em práticas, sobretudo quando se trata de bebês. Em diferentes âmbitos da vida das crianças, frequentemente nos deparamos com práticas que refletem ainda fortemente uma perspectiva da criança como “sujeitos assujeitados”, incompletos e incompetentes. Com base nesta ideia, os adultos subestimam a capacidade de agir das crianças e colocam-nas numa posição à margem da cidadania em termos de participação nos seus mundos de vida.

Tomás (2007), contribui para essa reflexão ao ponderar que

a mudança do paradigma de controlo e de negatividade para com as crianças para um paradigma que considere as crianças actores sociais participativos, não só é necessária mas é urgente, para a criação e implementação de um tempo onde as crianças sejam consideradas cidadãs activas e, por isso, tenham o direito de fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito (p.121).

Quando isto não ocorre as crianças ficam subordinadas à agenda adulta, a partir da qual são tomadas decisões em seu nome. Tal ideia remete-nos ao que foi dito anteriormente com base em Delalande, sobre a falta de aceitação e reconhecimento, por parte dos adultos, da agência das crianças e em função disto elas acabam por ocupar uma posição à sombra dos adultos, sendo eles os que autorizam ou não a serem atores nos seus contextos de vidas.

Tal subordinação agrava-se ainda mais a um nível de macroestrutura como, por exemplo, nas políticas públicas para infância. Convém destacar aqui que, além dessa subordinação, a agenda da infância, no cenário atual, “não é ainda considerada como prioridade política, económica e social” (Tomás, 2011, p.30). Esse exemplo leva-nos a pensar que, por mais que tenhamos avançado em relação ao reconhecimento das crianças e da infância, ainda não lhes é dada a devida importância e isto agrava-se ainda mais no caso dos bebês.

Rosemberg e Mariano (2010) salientam que o modo como a infância se insere na esfera pública é fulcral para o lugar que ela ocupa na arena de negociações das políticas

públicas, o que inclui os marcos legais a nível nacional e internacional como por exemplo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças. Para essas autoras, a agenda dessas políticas públicas também se constitui como uma construção social e política, que é resultado do jogo de tensões e coalizões entre diversos atores sociais, nacionais e internacionais.

Não obstante, para essas autoras, os problemas sociais que provocam a atenção pública também são socialmente construídos. Por sua vez, tais problemas são hierarquizados segundo padrões éticos, políticos, orientações ideológicas, interesses pessoais ou corporativos. Elas explicam ainda, que a motivação para a construção da agenda de problemas sociais na contemporaneidade depende principalmente dos Media, que atuam tanto em seu próprio nome, como produzem eco de outros atores sociais. Entre os temas que apresentam destaque na agenda estão aqueles que dizem respeito aos direitos de proteção e provisão das crianças como por exemplo mortalidade infantil, exploração sexual, violência contra as crianças, o trabalho infantil e educação de qualidade. Já os relativos ao direito de participação das crianças continuam a ser ignorados. Esta ideia remete-nos para as palavras de Sarmento, Fernandes e Tomás (2017) quando afirmam que:

A criança não é quase nunca notícia por aquilo que faz, que pensa ou que sente; nem sequer são as ações das crianças que emergem nos meios de comunicação social. São sobretudo as ações dos adultos sobre as crianças e especialmente quando não se referem as decisões de natureza política que tenham como destinatárias as crianças – aquelas que exprimem formas de violência, opressão e exploração. A criança publicada traz as marcas negras da violência social. A figura da criança pública confunde-se frequentemente com a da criança em risco, vítima de pobreza e de exclusão, objeto de negligência e maus tratos, mobilizadora de cuidados e de medidas específicas de política (p.45).

Convém destacar, que embora os direitos de proteção e provisão tenham maior expressão na agenda da infância, muitos compromissos nesse sentido permanecem incumpridos.

Tomás (2011) adverte que há uma violação sistemática dos direitos das crianças e que isto ocorre face à cultura da impunidade e dos interesses económicos, sob os quais determinadas elites têm ao longo da história permanecido acima da lei. Segundo a autora “esses direitos sofrem uma espécie de encantamento, porque o discurso não se transforma na maioria das vezes em práticas sociais” (p.30).

Na direção do que afirmam James e Prout (1990), a participação das crianças depara-se com tensões e ambiguidades a serem resolvidas nas relações entre o poder social e a ideia de independência das crianças, articulada à imagem da criança construída tradicionalmente, a qual enfatiza a sua passividade, vulnerabilidade, imaturidade e falta de competência.

Acreditamos que ultrapassar essas tensões e ambiguidades, pode levar a trilhar caminhos que possibilitem reconhecer e tornar visível a agência e voz das crianças para que de facto se tornem atores sociais ativos e participativos pois como as demais gerações, as crianças afetam e são afetadas pelas estruturas sociais, produzem e reproduzem a sociedade (M. Ferreira, 2002).

Diante de tal posicionamento levantamos as seguintes questões em relação aos bebês: estes são respeitados como atores sociais e sujeitos ativos de direito nos diferentes contextos de vidas? Como se desenvolvem as suas relações com todos os outros sujeitos, adultos e crianças, que com eles partilham estes contextos? A sua agência é ou não considerada pelo adulto? De que forma a agência dos bebês contribui para transformações em prol do melhor interesse das crianças?

Ainda quanto à ideia da criança enquanto ator social, Â. Coutinho (2016) afirma que este é um conceito que tem sido bastante banalizado no que se refere ao seu entendimento. Explica a autora que isto tem aparecido, por exemplo, nos contextos da educação de infância a partir de um discurso muito apropriado das pessoas que fazem parte deste como também nos documentos orientadores nas diferentes dimensões. Por esta razão, ela acredita que tal definição ainda exige um posicionamento bastante distinto e uma constante vigilância no modo como nos relacionamos com as crianças. Nesse sentido, a autora, com base em Prout, menciona que a principal questão deve voltar-se para o como revelamos a ação social das crianças, pois ao reconhecer que elas são atores sociais, que agem de forma intencional e que essa ação tem interferência na ação do outro, torna-se necessário refletir sobre como revelamos estas diferentes ações das crianças, como conseguimos aproximarmo-nos e dar visibilidade para o que temos chamado de agência ou de ação social dos bebês. Destaca a autora que, essa apropriação do discurso da criança ator, também se apresenta de forma muito superficial e com menos incidência no plano das políticas públicas para infância.

Embora muito se tenha avançado em termos de discussão sobre a participação infantil em decorrências dos estudos no âmbito da Sociologia da Infância, da Convenção dos Direitos das Crianças, do Comité dos Direitos das crianças, entre outros, ainda as crianças permanecem sem vez e voz para opinarem ou quando o fazem, há pouca ou quase nenhuma ressonância nos contextos sociais, locais e macros que fazem parte. As crianças fazem parte da sociedade, mas dificilmente conseguem ter parte ou tomar parte nos diferentes âmbitos de seus mundos de vida. Como Hultgren e Johansson (2018) explicam, a ideia de participação de um modo geral é compreendida como um pré-requisito para a cidadania ou também como um método por meio do qual esta pode ser alcançada. Porém, o próprio conceito é muito contestado, o que leva a dificuldades quando as instituições tentam transformar a participação em prática com as crianças.

Há um movimento em diferentes âmbitos da vida das crianças, no sentido de consolidar o direito de participação das crianças; entretanto, isto é mais visível entre as crianças maiores. No âmbito científico é possível observar um crescente interesse no desenvolvimento de pesquisas que procuram compreender ou mobilizar tal participação (Agostinho, 2010; Alderson, 2005; Castro, 2018; Cruz, 2010; Delgado, Castelli, & F. Barbosa, 2015; Fernandes, 2009; M. Ferreira, 2008; Isaia, 2007; Tomás, 2011; Trevisan, 2014; Q. Vasconcelos, 2015; G. Vasconcelos, 2010, 2017; entre outros). Também no âmbito jurídico, com o intuito de cumprir com o direito de participação das crianças, cada vez estão mais presentes práticas de audição das crianças, em tribunais, nas questões que lhes dizem respeito. Porém, conforme observou Castro (2018) em sua pesquisa de doutoramento, geralmente, não resulta em efetivação de tal direito. Segundo esta autora

no referente aos modos de participação da criança, em concreto, a audição das mesmas nos processos judiciais que lhes digam respeito, percebe-se que esta é caracterizada pela institucionalidade, pela formalidade, pela tendência discursiva, pela individualização determinada por eventos específicos e em função de resultados e, nesse sentido, não se consegue desprender de um sistema estruturado e pensado por e para adultos. Persiste-se e insiste-se em abordagens centradas na criança sim, mas que não atendem à inclusão da criança e ao seu envolvimento ativo nas decisões que com ela se relacionam” (p. 397).

Como é possível constatar, a audição do ponto de vista das crianças por si só não garante que o seu direito de participação se torne efetivo. Nessa direção, a autora supracitada adverte que

quando a justiça através dos seus profissionais não consegue cumprir aquela que é a sua missão, face ao desinvestimento no tempo e no projeto de cada uma das crianças e, em si mesma, é também um espaço que reiteradamente permite a violação dos direitos que lhe cabia promover.

É preciso assumir, de uma forma mais veemente, que o processo judicial é da criança e não dos pais, da família, do juiz, do assessor técnico, da instituição que acolhe a criança ou dos técnicos da Segurança Social/EMAT. Mais ainda, é imperativo reconhecer que a participação e a audição da criança prosseguem e concretizam o seu interesse superior e não se reduz ou reconduz apenas a um meio de prova ou a uma estratégia de controlo e/ou de responsabilização da própria criança (Idem, p. 421).

Como constatou a autora, as contribuições das crianças ao exercerem o seu direito de participação, são privadas de implicações ou importância genuína e "sério" na direção da concretização do seu interesse superior. Tal como afirmam Alderson, et.al (2005) as contribuições das crianças podem ser consideráveis, mas ainda assim não são devidamente valorizadas.

A. Cunha e Fernandes (2012) inspiradas nas palavras de Neale (2004) argumentam que o direito de participação deve ser assumido com o devido reconhecimento e respeito, caso contrário corre-se o risco "de ele se poder tornar num exercício vazio: na melhor das hipóteses num gesto simbólico ou então ainda, na pior das hipóteses, numa manipulação ou exercício de exploração" (p.3).

Acrescentam ainda as autoras que a participação 'real', requer refletir sobre as práticas e as atitudes adultas, no sentido de incluir de fato as crianças, em processos de escuta ativa e do seu envolvimento efetivo nas tomadas de decisões nos assuntos que lhes dizem respeito.

Segundo as autoras, a participação real e efetiva implica que sejam salvaguardadas conjuntamente, pelo menos, três grandes dimensões: o reconhecimento do direito a participar; dispor das capacidades necessárias para exercê-lo; e que existam os meios ou os espaços adequados para torná-lo possível. Afirmam elas que a salvaguarda destas dimensões quando se tratam de crianças, se constitui como uma tarefa complexa, uma vez que elas estão dependentes de terceiros – os adultos – e das representações que estes possuem acerca da importância de o direito das crianças participarem e ainda das condições que proporcionam para que tal aconteça.

Em concordância com as palavras das autoras, sobretudo quando nos referimos à participação dos bebês, as referidas dimensões precisam ser questionadas, de forma a direcionar-nos a trilhar um caminho que nos aproxime da efetivação da sua participação nos diferentes âmbitos das suas vidas. Ao nosso ver tal efetivação exige, entre outras coisas, uma posição ética, responsável, comprometida e, com base nesses atributos, determinar a melhor forma para promover uma audição qualificada para que seja possível captar o que de facto representa o ponto de vista dos bebês.

Bae (2015) ajuda-nos a pensar nesse sentido ao explicar que a realização do direito de participação infantil é influenciada diariamente pelas interações e comunicações das crianças com os adultos. Por sua vez, o autor pontua que a forma com que são reconhecidos os modos de comunicação das crianças e como é assegurada a liberdade de expressão nas dinâmicas dos quotidianos, revela ou não a participação infantil.

Lansdown (2005), também concorda que há por parte dos adultos uma dificuldade em escutar as crianças, que para ele ocorre porque a “voz” da criança repousa na centralidade da linguagem do adulto como forma ideal de comunicação.

Esta dificuldade ainda é maior quando se trata dos bebês, pois o modo como eles comunicam o seu ponto de vista sobre as coisas à sua volta não se dá por via da palavra, mas pelas suas diferentes linguagens. Como, de um modo geral, os adultos olham para os bebês como alguém que não possui competências para expressar o seu ponto de vista de forma inteligível, a tendência é dar menor importância ao que eles procuram sinalizar a respeito dos seus interesses, vontades e sentimentos. Nessa direção, o autor supracitado, acrescenta que se costuma supor que eles nem sequer têm uma opinião digna de ser ouvida.

Em consonância com o que foi mencionado, este autor também adverte que para que seja possível respeitar o direito de as crianças serem ouvidas, é necessário que os adultos estejam preparados para ouvir as suas opiniões da forma mais apropriada para elas. Ele sugere ainda algumas possibilidades que podem contribuir para captar o ponto de vista das crianças e a opinião nos assuntos que lhes dizem respeito como, por exemplo, por meio da música, do movimento, da dança, da narração de histórias, jogos e brincadeiras, da pintura e fotografia, como também pelo diálogo convencional.

Relativamente aos bebés, captar o seu ponto de vista no sentido de efetivar a sua participação, isto não é algo que acontece apenas em um momento específico e de forma individual, mas nas suas vidas quotidianas, nas relações com os adultos e seus pares, mesmo nas situações mais inusitadas e imprevisíveis. Na mesma linha de reflexão Hultgren e Johansson (2018) explicam que participação é vista como um processo relacional em que nada é definido antecipadamente, mas que a criança, o adulto e local são definidos durante o processo, portanto, não depende de idade, maturidade ou competência.

2.2 Do que falamos quando falamos de participação infantil?

Como referido anteriormente, a partir das recentes contribuições, especialmente com as Ciências Sociais, é possível perceber a emergência de um novo paradigma que questiona as visões até então presentes no campo da educação de infância em relação ao modo de ver a infância, a criança e a sua socialização. Quando nos referimos aos bebés, ao contrário de uma perspectiva pautada apenas na dependência do adulto e nas suas limitações no que diz respeito, por exemplo, à linguagem verbal e locomoção, os bebés são vistos como atores sociais, com potência de ação, com direito de serem escutados e de participarem ativamente também no contexto coletivo da creche. Tal como apontam Delgado e Martins Filho (2013) os bebés utilizam “a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer” (p.21).

Entretanto, ainda há muito por fazer no sentido de entender as crianças como sujeitos participantes concretos e plenos, como também de reconhecer “as inteligibilidades constitutivas de seus modos de ser e agir no mundo, inteligibilidades essas que, ainda hoje, pouco se sabe ou se dá legitimidade” (Buss-Simão, 2012, p. 94), sendo estes aspetos, no caso dos bebés significativamente extrapolados.

O conceito de participação é utilizado nas mais diversas áreas, assumindo assim uma multiplicidade de significados conforme o discurso que o incorpora, o contexto onde surge ou os atores que o reivindicam.

É importante destacar que nessa investigação, quando nos referimos a participação, propomo-nos discuti-la a partir da singularidade dos bebés, os quais

consideramos como atores sociais, com competências sociais. Em concordância com o que defende Fernandes (2005) esta imagem de criança requer repensar:

As conceptualizações de competência adulta e competência infantil, considerando distintas possibilidades de uns e outros poderem exercer e rentabilizar todas as suas oportunidades de comunicação e acção. Para tal, será indispensável considerar a Sociologia da Infância como uma sociologia do simbólico que integre as culturas da infância como uma porta de entrada para aceder às competências das crianças e para desta forma desconstruir os constrangimentos que o poder adulto, baseado no argumento da incompetência das crianças, coloca às possibilidades destas últimas se afirmarem como cidadãos com competência e voz para participar na organização dos seus mundos sociais e culturais (p.109).

Como afirma a autora, a consideração da participação infantil faz-se a partir de uma estreita ligação que envolve tanto questões de poder e autoridade que perpassam as relações adultos e crianças, como também quanto aos conceitos acerca das competências sociais, dos constrangimentos culturais e políticos que, de algum modo, podem afetar e influenciar tais relações e, portanto, o exercício da participação.

Deste modo, antes de mais, é necessário esclarecer que no âmbito das reflexões dessa investigação, entendemos a participação como uma ação com poder e que é considerada no coletivo, que tem uma implicação em termos de transformação nos mundos de vida das crianças, um elemento primordial da democracia, um processo político que envolve os atores na tomada de decisão (Fernandes, 2009; Sarmiento, 2012; Tomás, 2011; Trevisan, 2014). Logo, compreendemos a participação das crianças para além de uma ação de fazer parte, mas sim num sentido mais intenso e ativo.

Conforme a etimologia da palavra participação, esta tem origem no latim "participatio" e significa a ação ou efeito de participar. Bordenave (1994) destaca que a expressão participação vem da palavra parte e acrescenta que esta envolve não somente **ter parte** mas também, **fazer parte** e **tomar parte**. Considera o referido autor que há diferença no significado destas três expressões. O autor esclarece que podemos fazer parte de uma empresa, mas não ter parte alguma no negócio, podemos fazer parte de qualquer grupo sem, contudo, tomarmos parte de suas decisões, enquanto que fazer parte representa uma forma de participação mais passiva, tomar parte representa um nível mais intenso de participação, ou seja, uma forma mais ativa.

G. Vasconcelos (2010) explica que:

(...) **ter parte**, consiste em receber determinada proporção de algo. (...) **fazer parte**, por sua vez, significa estar inserido em determinada situação e/ou grupo de pessoas, mas suas ações e/ou ideias são ausentes ou não são levadas em consideração. (...) **tomar parte**, é uma expressão que significa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo (p.26).

Do mesmo modo, tal ideia é reforçada por Fernandes (2009) quando afirma que a participação, etimologicamente, corresponde à ação de fazer parte, tomar parte em, mas acrescenta que para além disto também se caracteriza como um conceito multidimensional, pois a dinâmica de tal ação dependerá de variáveis como contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que as afetam, as competências de quem exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.

Entendemos o contexto como sendo um espaço e um tempo culturalmente, que articulam acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. Assim, olhar a participação dos bebés, requer levar em conta o contexto onde a atividade humana se desenrola. Isto é, um aqui, espaço, que, no caso desta investigação, é o berçário de uma creche, palco onde se materializam as ações e interações dos atores envolvidos. Como também, um agora, o tempo presente, que ganha sentido a partir da sociedade e da época em que são forjadas. Desse modo, este tempo não é compreendido num sentido linear, mas sim como social, cultural e historicamente constituído. Por isso, cabe aqui ressaltar que tal contexto não se constitui na neutralidade, pois num espaço e tempo particulares “moldam os sujeitos, ferramentas, recursos, intenções e ideias como também são moldados por estes” (Graue & Walsh, 2003, p.29).

Explicam os referidos autores que o contexto, ou seja, o aqui e o agora, espaço e tempo representam muito mais que uma sucessão delimitada de momentos. Eles concordam que também são isso, mas consideram que não podem resumir-se exclusivamente a isso. Nesse sentido, sugerem que o contexto seja pensado como uma rede complexa de interpretações pessoais e temporais que compõem o nosso quotidiano.

Assim, reportarmo-nos à participação infantil no contexto de educação de infância implica considerar os discursos produzidos sobre a criança, a infância e a sua educação ao longo da contemporaneidade, que de certa forma influenciam e

interferem, por exemplo, nas políticas de educação para a infância, na organização dos tempos e espaços da instituição como também na maneira de agir dos adultos e das crianças, nas relações que ali se estabelecem, etc.

Sendo assim, pensar a participação dos bebês em contexto que envolve a instituição da educação da infância no ocidente e na contemporaneidade, requer considerar que este espaço e tempo são marcados por intensas transformações principalmente nos modos de produção, e que influenciam os diferentes âmbitos da sociedade, inclusive nos mais variados contextos nos quais as crianças experienciam as suas vidas, como, por exemplo, na família, nas instituições de educação de infância, na escola.

Face a estas transformações, produzem-se novas discussões acerca da infância, da criança como também da sua educação que acabam por provocar repercussões no contexto das instituições de educação de infância, influenciando e interferindo, por exemplo, nas políticas de educação para a infância, na organização dos tempos e espaços da instituição como também na maneira de agir dos adultos e das crianças, nas relações que ali se estabelecem, etc.

Na contemporaneidade a infância e a criança têm ocupado um lugar significativo nas discussões em diferentes áreas científicas (Sociologia, Filosofia, Psicologia, Geografia, História, Pedagogia, Direito, entre outras).

Tais discussões têm contribuído para trazer novas formas de olhar para as crianças e as suas infâncias. O construto teórico produzido na contemporaneidade procura colocar a criança no centro das atenções, compreendendo-a de forma heterogénea em diferentes épocas e, por conseguinte, a sua interação no âmbito familiar e social também ocorre da mesma forma.

Ainda, no campo das ciências sociais, a Antropologia, História, Sociologia da Infância, entre outras, têm procurado outras formas de compreender as crianças “de forma mais concreta e plena, procurando reconhecer as inteligibilidades constitutivas de seus modos de ser e agir no mundo, inteligibilidades essas que, ainda hoje, pouco se sabe ou se dá legitimidade” (Buss-Simão, 2012, p.93).

Em contraposição à tradicional visão de infância como um tempo sem voz, sem pensamento, sem maturidade, marcado pela negatividade, revela-se uma infância com voz, pensamento, cultura, autonomia, capacidade de fazer escolhas e de construir o seu universo. Apresentam-se as crianças como atores sociais,

morais e culturais plenos, conseqüentemente sujeitos da construção das suas formas de ser. As crianças não seriam passivas na conformação social do seu tempo, sofrem a diversidade de efeitos dos aspectos estruturais, mas também as suas ações são estruturantes e através delas se autoconstroem (Arroyo, 2008, p. 134).

Estes discursos produzidos a respeito da criança gradativamente foram incorporados pelos contextos de educação de infância, passando a alicerçar os princípios educacionais defendidos por estas instituições. Como foi dito inicialmente, os respectivos discursos, em alguma medida, influenciam a ação do adulto com as crianças no cotidiano da instituição. No entanto, outros fatores também precisam de ser levados em conta e que também influenciam o contexto da creche como, por exemplo, a quantidade de crianças atendidas nas diferentes faixas etárias que a compõem; os níveis de investimentos feitos, os objetivos educacionais, a forma de organização dos grupos de crianças, dos espaços, dos horários e das atividades propostas quotidianamente (Z. Oliveira, 2011).

Afirma ainda esta autora que estes fatores podem diferenciar-se em virtude da heterogeneidade de tradições históricas, culturais e políticas que emerge da vida do país, da região e de cada cidade, pela diversidade de recursos humanos que trabalham naquelas instituições como também pelas diferentes concepções a respeito das funções atribuídas a estas instituições. A mesma autora concorda que, estas características “condicionam a atividade da criança às rotinas, à dimensão relacional, ao domínio de determinada língua falada, ao mundo de significados já construídos numa sociedade e a quotidianos culturalmente criados” (Idem, p.36).

Ainda no que se refere às mudanças em relação à infância, à criança e ao seu modo de socialização, é preciso deixar claro que essas reconfigurações não representam uma total rutura do paradigma da modernidade, ainda estamos a caminhar a passos lentos na direção que nos leva a ultrapassar os ideais forjados pela modernidade, de criança incompetente, passiva, um “vir a ser” que precisa ser moldada para se transformar futuramente em mão de obra útil para a sociedade e de instituição de educação da infância como um dispositivo de socialização das crianças, no sentido de integrá-la numa sociedade racionalizada e produtiva, sujeitas a dura disciplina do adulto, a qual é legitimada em prol de uma coesão social.

Atualmente as crianças continuam a ser vistas como capital humano, em quem é necessário investir para se ter um futuro promissor. Nessa lógica, a criança continua a ser considerada como um “cidadão em espera” (Lister, 2007) pelo que ela se tornará e não pelo que já é. Como já mencionamos anteriormente, o discurso teórico sobre a infância e a criança mudou expressivamente nos últimos tempos, mas na prática muito pouco mudou.

No que diz respeito às instituições de educação de infância, acreditamos que ainda há muito por fazer no sentido de desconstruir a ideia historicamente construída sobre as crianças e a sua socialização. Bendelow e Mayall (2000) ajudam-nos a pensar sobre isto quando se referem a política educacional, a qual segundo as autoras,

ênfatisa atualmente a criança como objeto do sistema educacional e, na tradição durkheimiana, considera a educação como um trabalho adulto voltado para a socialização das crianças para uma cidadania adequada. O futuro das crianças como adultos é priorizado sobre o presente. Nesse cenário, o trabalho infantil, as suas próprias opiniões sobre educação, as suas experiências do dia na escola, as suas atividades na administração dos seus corpos e mentes raramente são consideradas (p.241)

Com base nessa premissa, as autoras acrescentam que na escola há uma tensão nos mundos sociais, adulto e infantil, dado que a ordem social da escola se estabelece de forma fixa e que as crianças geralmente têm pouca chance de participar da sua modificação. Para elas, tais “fatores podem explicar em parte porque as pessoas não se lembram dos seus tempos de escola como subjetivamente importantes: elas não são experimentadas como participes” (idem).

Convocamos para essa discussão, ainda, a ideia defendida Bojórquez (2003) sobre ser comum nos depararmos com atitudes e práticas que reduzem as crianças a objetos e propriedade dos adultos, negando, assim a sua capacidade de intervir na sociedade. Para ela, superar isto significa renunciar a qualquer tipo de tentação de manipulação e abuso de poder sobre as crianças. Considera ainda que este é um desafio tanto dos promotores de participação infantil como dos adultos mais próximos delas, uma vez que há muito a aprender no sentido de se construírem relações mais democráticas como também muito a desaprender no que se refere a atitudes autoritárias.

Isto posto, o lugar ocupado pela criança no contexto das instituições de educação da infância, torna-se o de depositária da ação do adulto, estando a mesma sob sua

constante regulação e controle. O adulto, por sua vez, impõe às crianças normas sociais, que são estabelecidas à priori no âmbito adultocêntrico e que determinam como elas precisam de se comportar e agir. Nessa relação intergeracional, o adulto acaba por negar o poder da criança, prevalecendo, assim uma relação assimétrica e nesta é o adulto quem determina as “necessidades, as vontades, as ações das crianças as quais, numa posição de dependência, se situam como desprovidas de poder e portanto dependem dos primeiros” (Fernandes, 2009, p.101).

Concordamos que os bebês dependem dos adultos para a satisfação das suas necessidades básicas de sobrevivência mas, no entanto, isto não quer dizer que eles não são capazes de exercer influência no cotidiano da creche e que devam ser exclusivamente os adultos aqueles que decidem em nome das primeiras excluindo-as sobretudo dos processos de decisão que permeiam a sua vida e seus interesses, tornando-a, portanto invisível politicamente. Ao contrário disto, almeja-se que as crianças tenham a possibilidade de participar influentemente nos seus contextos de vida, para que elas possam tomar decisões no presente e no futuro, para transformar aquilo que elas mesmas vão descobrindo, que sejam protagonistas de sua história (Corona & Morfín, 2001). Desse modo, as instituições de educação de infância precisam de procurar formas de estabelecer uma “pedagogia mais respeitadora dos direitos das crianças, levando em consideração as suas especificidades e também a sua capacidade de ser” (G. Vasconcelos, 2010, p.52).

Assim, importa enfatizar que a ideia de dependência dos bebês não deve servir para legitimar o poder do adulto sobre a criança. Consideramos que quanto mais o adulto exerce o seu poder sobre a criança menos possibilidades esta tem de participar. O poder do adulto sobre a criança é “legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância – independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica – numa posição subalterna face à geração adulta” (Sarmiento, 2008, p.22).

Atualmente, ao remetermo-nos às situações do cotidiano das crianças, mais especificamente nos contextos institucionalizados como a creche ou o jardim-de-infância, por vezes é possível observar que o termo participação está presente no discurso dos educadores de infância. Isto é, o adulto propõe que as crianças participem, procurando estabelecer um exercício mais democrático ao envolvê-las nos processos decisórios, possibilitando espaço de escuta da opinião destas. No entanto, de uma

maneira geral, as ações das crianças caracterizam-se como uma forma restrita de fazer parte, uma vez que as decisões estão centradas, em última instância, nos adultos e as manifestações das crianças acabam apenas por se configurar como performance, sem qualquer efeito de transformação no seu quotidiano.

Dessa forma, as crianças apenas são convidadas a fazer parte, sendo que o adulto consulta as crianças, que ele acredita que têm algo a dizer. No entanto, esta prática não é tão frequente com os bebés, e quando ocorre com as crianças maiores, na grande maioria das vezes, a tomada de decisão está circunscrita a um número reduzido de escolhas que são previamente delimitadas pelos adultos, por exemplo, nas rodas de conversa onde é possível as crianças falarem. Assim, a opinião das crianças fica limitada às possibilidades de escolhas que são previamente estabelecidas pelo adulto ou, em outras situações, o que as crianças dizem não é levado em conta até ao final do processo de tomada de decisão.

Nessa relação adulto-criança, a ideia de participação que prevalece é a de mera forma de consulta das crianças sem, contudo, provocar qualquer tipo de influência. Do ponto de vista de Lansdown (2010) a experiência de participação vista como consulta ou “ter uma palavra a dizer”, pouco resulta em mudanças, sendo que o adulto continua a tomar decisões sem considerar as opiniões das crianças ou efetivamente lhes proporcionar participar na tomada de decisão. De acordo com esta perspetiva, a participação das crianças torna-se despolitizada, uma vez que não possibilita às crianças tomarem parte de forma efetiva dos diferentes processos de tomada de decisão que as afetam.

Trevisan (2014) corrobora essa ideia e chama a atenção para o facto de que isso ocorre em virtude da alteração das estruturas e organizações ficarem a cargo exclusivo do interesse do adulto. A autora expõe ainda que isto se impõe como um dos grandes obstáculos no sentido de uma verdadeira inclusão das crianças em processos de participação. Também concorda a autora que, na maior parte das vezes está presente “a ideia de «ouvir» as crianças, de perguntar a sua opinião, mas falha numa análise séria e rigorosa dessa auscultação que mais tarde poderia transformar-se em participação” (Idem, p.129). A partir dessa perspetiva, a autora defende que além da análise do conceito de participação, é preciso centrar-se também nas suas práticas, de modo a que possam identificar-se essas distinções. Ainda, sugere a autora que se estabeleça uma

distinção crucial neste domínio: participação *versus* auscultação; participação *versus* visibilidade; participação *versus* protagonismo.

A ideia de participação das crianças não significa somente a possibilidade de expressarem os seus pontos de vista em relação aos assuntos que lhes dizem respeito, mas também que tenham a possibilidade de tomar parte, na medida em que os seus interesses ou opiniões sejam considerados. Tal entendimento tem como pressuposto uma “dimensão mais alargada de participação – a dimensão sociopolítica” (Fernandes, 2009, p.102). Esta perspectiva de participação é entendida como uma “acção influente na sociedade” (Sarmiento, 2012, p.2), ou seja, provoca alguma forma de transformação nos contextos de vida das crianças.

Como a participação, no sentido sociopolítico, implica transformação nos contextos de vida, cabe levantarmos as seguintes questões: as crianças muito pequenas participam? A opinião dos bebés provoca implicação nas ações dos adultos? Como e quando as opiniões dos bebés influenciam os processos de decisões que os afetam?

Refletir sobre a participação das crianças muito pequenas nesse estudo, implicou deixar esta ideia mais clara. Por sua vez, a participação das crianças de tão pouca idade também se torna problemática em virtude da dimensão da intencionalidade da ação ou a consciência dessa.

Antes de mais, é indispensável esclarecer que nesta investigação não nos interessa averiguar em que medida há consciência ou não por parte dos bebés, se são intencionais ou não as suas ações, mas sim observar e compreender os efeitos da sua participação, muito mais que provar se aquilo é ou não é participação e até que ponto tem consciência ou intencionalidade. Importa-nos, assim, considerar os efeitos que esta ação das crianças traz para o seu quotidiano e tentar compreender a participação dos bebés no contexto da creche, nas relações que se vão estabelecendo, significando e produzindo no contexto da creche, entre adultos e crianças.

A partir dessa perspetiva, é importante destacar que neste estudo compreender as implicações da respetiva participação significa defender que mesmo os bebés podem “tomar parte” no que lhes diz respeito e não somente “fazer parte”. Consideramos ainda que neste processo é fundamental ressaltar a importância do papel do adulto, uma vez que talvez os bebés não consigam influenciar diretamente nas decisões mas podem

fazê-lo desde que o adulto leve em conta os seus dizeres ou ações, e se comprometa com a efetivação da sua participação.

Vale destacar que quando falamos de participação consideramos que esta não é a ação em si, mas o processo dessa ação. Assim, para não correremos o risco neste estudo de utilizar o termo participação de forma indiscriminada, procuramos dar inteligibilidade a este conceito, elencando alguns elementos que consideramos constitutivos da participação e que se conectam entre si: **ação social/agência** (Â. Coutinho, 2010; Delalande, 2014; James, 2009; James & James, 2008; James & Prout, 1990, 2014; Prout, 2004; Weber, 2012; Wyness, 2014, entre outros), **partilha de poder e transformação do contexto na direção do real interesse das crianças**. (Bendelow e Mayall, 2000; Fernandes, 2009; Fernandes & Tomás, 2011; Giddens, 2000; Hultgren & Johansson, 2018; Lansdown, 2010; Sarmento, 2009, 2010; Tomás, 2011; Tomás & Gamba, 2011; entre outros).

a) Ação Social/ Agência O primeiro, referindo-se à **ação social/agência**, é mobilizado para dar conta da presença do outro, que em situação de interação procura captar os sentidos atribuídos às suas ações, tomando-os, assim, como referência para interpretá-los. Entretanto, Â. Coutinho (2010) ressalta que isso “não resolve a problemática da interpretação das subjetividades mas permite uma reflexão mais situada do ponto de vista do ator” (p.97). Vale destacar que consideramos então a ação social/agência como um dos elementos que constitui a participação, sendo necessário manter uma vigilância epistemológica, no sentido de não confundir estes dois conceitos, uma vez que entendemos que a ação social *per se* não é sinônimo de participação. Do mesmo modo, Wyness (2014) defende que é preciso ter prudência para não confundir o conceito de ação/agência e participação, pois esses dois conceitos têm relações muito próximas. No entanto, ele reconhece que as crianças exercem ação/agência quando participam.

Para Max Weber (2012) a ação é um comportamento humano por meio do qual o agente ou agentes lhe atribuem sempre um sentido subjetivo. Já por ação social, o mesmo autor entende como sendo aquela “cujo sentido intentado pelo agente ou pelos agentes se refere ao comportamento de outros e por ele se orienta no seu decurso” (p.21).

A partir da definição deste autor, compreende-se que toda ação humana apresenta um sentido subjetivo que é atribuído, seja por quem executa seja por quem orienta essa ação. No caso da ação social toma como referência a ação do outro. Para ilustrar as referidas diferenças o mesmo autor exemplifica a partir de uma situação que envolve o choque entre dois ciclistas, considerando ele que este “[...] é um simples acontecimento, como uma ocorrência natural. Mas a sua tentativa de se esquivar ao outro e os insultos, a rixa ou a explicação amistosa subsequente ao choque, seria “ação social” (Idem, p.44).

Â Coutinho (2010) explica que a perspectiva weberiana propõe discutir a ação social através da noção de sentido “subjetivamente visado”. A mesma autora argumenta, novamente apoiando-se em Weber, que tal sentido não se refere a um sentido objetivamente correto ou verdadeiro, conforme as ciências dogmáticas costumam investigar, defendendo também que é muito tênue a linha que separa um sentido visado pelo agente de um comportamento meramente reativo.

No entender desta autora sempre será um desafio interpretar as ações sociais que se situam a partir do ponto de vista do ator, justificando a autora que isto se deve em virtude da subjetividade que a constitui, o que implica reconhecer que talvez nem todas as ações possam ser compreendidas para quem é externo a elas. Sugere a autora, “que a descrição das ações sociais e sua interpretação contextualizada permite uma aproximação às lógicas que determinam a sua estruturação” (Idem, p.105).

Alessi (2017) também comenta sobre o contexto social, denominado por ela como situação extraverbal, na atribuição de sentidos as enunciações. Ela entende que o contexto possibilita perceber o sentido dos signos que ali são produzidos pelas pessoas a partir de palavras, gestos e movimentos expressivos. E explica que cada enunciação presente na vida quotidiana implica a parte verbal expressa e uma parte não expressa, mas subentendida. Esta parte, que se refere ao contexto social/situação extraverbal, é considerada por ela como fundamental para a compreensão dos enunciados.

Como já referimos, atribuir sentido às enunciações dos bebês manifestadas a partir das sua ação social/agência não é uma tarefa fácil para os adultos e, por vezes, torna-se mais difícil ainda ao se tratar de um grupo de crianças de berçário e isto ocorre em função de vários fatores que envolvem o modo como eles se expressam, o olhar adultocentrado, o modo como se estabelece a rotina quotidiana, entre outros. Como

obervamos nessa investigação, os bebês a todo momento estão a exercer a sua ação/agência e por meio desta procuram expressar seus pontos de vista a respeito das experiências vivenciadas no espaço-tempo do berçário, por exemplo, quanto ao modo como se estabelece a organização da rotina quotidiana. Tal ação/agência ao ser carregada de sentido, busca ser intepretada pelo outro. No entanto, quando essa interpretação não ocorre ou se faz exclusivamente a partir de uma visão adultocêntrica, a ação/agência dos bebês acaba por se tornar invisível. Desse modo, os bebês pouco ou nada conseguem influenciar nas decisões que também lhes dizem respeito.

Constatamos isto no percurso da produção dos dados, por exemplo, quando as tarefas são executadas mecanicamente e no ritmo estabelecido pelos adultos a partir do tempo cronológico, isto é, medido pelo relógio, sem ter em conta o tempo social e biológico dos bebês. Por meio da sua ação/agência eles reivindicam este tempo, que se constitui como um direito próprio. Isso é visível, por exemplo, quando choram ao esperar a sua vez de comer ou quando fazem o mesmo negando-se a permanecer no berço quando não querem estar a dormir. De um modo geral, neste tipo de situação, como veremos no próximo capítulo, os adultos parecem compreender que os bebês estão a comunicar a sua insatisfação. Entretanto, o sentido atribuído à sua ação acaba por ficar restrito ao filtro adultocêntrico, pautado no tempo do relógio, o que acaba por apagar ou deixar de considerar o ponto de vista dos bebês.

Com base nesse exemplo e nas palavras dos autores acima citados, compreender e considerar a participação dos bebês implica olhar para ação social/ agência dos bebês e atribuir sentido aos enunciados que emergem desta, tendo em conta o contexto social que se insere. Para tanto, é fucral que o adulto assuma uma postura sensível, comprometida e responsável.

Wyness (2014) pontua que:

A ênfase na ação/agência e participação das crianças reflete mudanças que têm tido lugar na natureza das relações adulto-criança e na forma como a infância é conceptualizada. O que é importante notar aqui é que ação/agência é paradoxal quando se discutem possíveis cenários que se desenvolvem a partir do reconhecimento da ação/agência das crianças, principalmente a consciencialização e aceitação desta pelo adulto (p.30).

Reconhecer a ação/ agência das crianças bem como que elas são agentes da sua própria socialização, paralelamente ao adulto, não significa defender a supremacia da

ação/agência das crianças e que são sujeitos plenos da sua própria socialização desconsiderando assim o papel do adulto nesse processo. Em vez disso, em concordância com o que afirma o autor supracitado, é necessário buscar caminhos intermediários que levem em consideração a ação/agência das crianças e o papel do adulto. Na nossa perspectiva, o adulto assume um papel importante no processo de participação dos bebês, sendo ele um interlocutor, que por meio de uma relação mais próxima e dialógica, atribui sentido às formas de expressão das crianças e assim cria condições que lhes possibilite participar efetivamente nos seus contextos de vida. Aqui fazemos uma interface com o segundo elemento da participação dos bebês, pois estabelecer uma relação mais dialógica e horizontal, implica partilha de poder.

b) Partilha de poder

A participação nessa investigação envolve um segundo elemento, **a partilha de poder**. Dessa forma, quando falamos de participação não estamos referir uma ideia que se limita apenas à consulta das crianças embora, como já mencionado, promover a participação incluirá também a consulta (Tomás, 2011). Tal elemento emerge de relações mais horizontais, as quais são estabelecidas a partir do diálogo entre crianças/adultos e criança/criança. É importante esclarecer que:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas (se bem que das mais importantes) da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin & Volochinov, 2009, p. 117).

Nessa interação com os adultos e seus pares, “os bebês comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer” (Delgado & Martins Filho 2013, p.21). Sendo uma ação partilhada, a interação (inter-ação) é influenciada pelo poder exercido pelos agentes. Quando nos contextos de socialização das crianças, a relação do poder é inclinada para os adultos, “as crianças não têm tantas possibilidades de exercer os seus direitos de participação (Fernandes, 2005, p.108).

Giddens (2000) afirma que a noção de ação/agência se articula com a de poder. Para o autor esta requer utilizar meios para atingir determinados fins e o poder

representa a capacidade do agente mobilizar os recursos que instrumentalizam esses meios. Poder, para Giddens, é um recurso da ação, a capacidade transformadora da agência/ação, ou seja, o ator ao intervir em acontecimentos tem a capacidade de modificar o seu curso.

Em concordância com a referida noção de poder, Delalande (2014) explica que a expressão “poderes para agir” traduz o termo ação/agência e acrescenta que este termo “expressa a ideia de empoderamento e, aplicada a criança, dá-lhe um novo poder que ela é livre para usar” (p.2).

A autora acrescenta ainda que, não apenas em trabalhos desenvolvidos por ela como também por colegas antropólogos, em contextos culturais não ocidentais que permitem às crianças usar sua ação/agência, constatou-se que da mesma forma que no Ocidente, “exercer sua agência assume desfrutar de alguma autonomia e implica o reconhecimento e aceitação por parte dos adultos do poder infantil para agir” (Idem, p.7). A falta desse reconhecimento acaba por colocar as crianças numa condição na qual são os adultos aqueles que autorizam ou não as crianças a serem atores nos seus mundos de vidas.

Ainda quanto a definição de poder, Scott (2010), com base na perspectiva de Foucault, explica que este é considerado como uma propriedade coletiva dos sistemas sociais de atores cooperantes, que favorece ao mesmo tempo o fortalecimento e a disciplina coletiva.

O que Foucault chamava de “formação discursiva” do poder opera mediante mecanismos de socialização e de construção de comunidades que produzem indivíduos como sujeitos com determinados tipos de orientação mental e rotinas de ação. Embora nas relações de poder os superiores sejam constituídos como aqueles que estão “autorizados” a disciplinar os outros, as formas de poder mais efetivas difundidas ocorrem entre pessoas que aprenderam a exercitar a autodisciplina sobre o seu próprio comportamento. Elas foram discursivamente constituídas em subalternos que se conformam sem a necessidade de qualquer ação direta da parte superior (Idem, p.162).

Acrescenta esse autor que o poder depende tanto de atributos e características pessoais quanto do facto de ocupar um cargo ou ter acesso a recursos formais. Por exemplo, um bebé depende de um outro para a realização das suas necessidades de sobrevivência, sendo que tal dependência pode configurar-se como base do poder exercido sobre ele.

Quando nos remetemos à ideia de participação dos bebês no contexto do berçário, entendemos esta como um empreendimento conjunto e não individual, que se materializa na prática através de uma relação dialógica que envolve partilha de poder. Portanto, essa relação não é tecida com o propósito de acentuar o poder de um sobre o outro, mas de acolher e repensar as enunciações de modo a contribuir na compreensão de uma respetiva realidade social.

A partir desse entendimento, a ideia de diálogo a que aqui nos referimos, não é construída apenas a partir da ideia de emissor ou o receptor da mensagem mas também da interatividade que se estabelece entre eles, isto é, a receção ativa da mensagem do outro. Além da compreensão da mensagem, envolve a inclusão efetiva desse outro no diálogo (Bakhtin, 2012).

Na nossa opinião, por meio desse diálogo que envolve partir da partilha de poder, é possível construir relações mais respeitadas com o outro e o seu ponto de vista. Assim, quando nos referimos a ideia de participação dos bebês, “o que interessa não é quem «detém» o poder, mas como ele é exercido e negociado, em que contextos e com que efeitos”(Hultgren & Johansson, 2018, p.2).

No âmbito das instituições de educação de infância, considerar relações dialógicas em que se preconiza a partilha de poder entre adultos e crianças, implica refletir sobre a função atribuída a essas instituições e a ideia de autoridade. Estas reflexões trazem consigo algumas contradições, como aponta Plaisance (2004):

A maior contradição contemporânea, bem apontada por Alain Renaut, está entre a vontade dos adultos de promover a criança a ser livre (pensemos na Declaração dos Direitos da Criança) e a necessidade intransponível de agir com ela de maneira frequentemente impositiva, nem que seja por motivos de proteção. No campo da escola maternal, uma contradição da mesma ordem evidencia-se entre o desejo dos adultos (os docentes e alguns pais) de favorecer o “desabrochamento” das crianças e a preocupação em favorecer o êxito ulterior, escolar, e até mesmo o social. Daí, essa tensão entre liberalismo e dirigismo, tensão geralmente dissimulada, pois o paradoxo das representações modernas da infância é que estas parecem respeitar cada individualidade, embora traduzam novas normas sociais, sem dúvida mais subtilmente eficientes, pois já não se revestem do estilo da coerção direta (pp.229-230).

Entre essas contradições, na tentativa de abrir espaço para o diálogo com as crianças e efetivar a sua participação, alguns educadores buscam caminhos alternativos no sentido de agir com as crianças de modo menos impositivo, tentando superar a ideia

tradicional de socialização muito presente nesses contextos, a qual exprime “modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta” (Sarmiento, s.d., p.22). Tal realidade ainda está longe de ser modificada no que se refere à prática com bebés na creche. Nessa lógica, como apontam Bendelow e Mayall (2000) a criança é vista como objeto do sistema educacional e, na tradição durkheimiana, a educação é considerada como um trabalho adulto, voltado para a socialização das crianças para uma cidadania adequada.

O futuro das crianças como adultos tem prioridade sobre o presente. Nesse cenário, o trabalho infantil, as suas próprias opiniões sobre educação, as suas experiências do dia na escola, a sua atividade na administração dos seus corpos e mentes raramente são consideradas (Idem, p.241).

Em contraste, a essa ideia de socialização que preconiza o disciplinamento e o controle do corpo na formação de “corpos dóceis” (Foucault M. , 1989), a participação infantil pressupõe uma socialização dinâmica e dual. Nessa direção, Mollo-Bouvier (2005) sugere uma perspectiva de socialização que considere as dinâmicas das interações “na aquisição de *know-hows* e insiste no vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro” (p.392). A autora explica ainda que o termo “socialização” costuma referir-se às formas de cada pessoa se integrar na vida coletiva. Considera também a mesma autora que a socialização é um processo contínuo, mas não-linear de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e ao seu ambiente social.

A socialização compõe-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa conceção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social que participa da sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade (Idem, p.393).

Corsaro (2011) propõe o termo reprodução interpretativa ao invés de socialização para nomear a forma como as crianças se apropriam e recriam regras e normas sociais e culturais, pois segundo este autor o termo interpretativo abrange os aspetos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade, indicando o facto de que as crianças criam e participam das suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus

interesses próprios enquanto crianças. A dimensão da interpretação na reprodução possibilita sustentar que as crianças não se limitam a internalizar a cultura, mas também contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural, sendo que sem dúvida “crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas que interagem” (Idem, p.32).

O autor defende a produção de cultura de pares pelas crianças como sendo algo que não se reduz à simples imitação ou à mera reprodução, mas envolve a criação e a participação das crianças na sociedade em todo o processo de transformação. Nesse entender, as crianças apreendem criativamente as informações do mundo adulto e produzem ativamente suas culturas singulares. Para ele, o processo de socialização e de aprendizagem social depende da interação das crianças com os adultos e das crianças entre si (nos grupos de pares). As crianças contribuem para a reprodução e extensão da cultura adulta do mesmo modo que têm as suas culturas de pares influenciadas pela cultura adulta e pela relação com os adultos, que é o princípio da Reprodução Interpretativa.

Alderson, Hawthorne e Killen (2005) ao se referirem a esta ideia, explicam que tanto as crianças como os adultos são vistos como parte da cultura. Ambos contribuem para sua reprodução e (re)interpretação. Isso acontece tanto através de negociações infantis com adultos como através da produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças.

Os bebês, ao criarem a sua própria cultura, atribuem sentidos às suas experiências quotidianas na instituição de Educação de infância. O reconhecimento desses sentidos por parte do adulto pode contribuir para um repensar em relação à sua prática com os bebês, possibilitando a estes a oportunidade de transformar o seu contexto local. “Porém, isto só será possível se os papéis tradicionais se invertem e as lógicas de ação também, o que implica uma reflexão acerca das relações desiguais de poder entre adultos e crianças” (C. Silva, Raitz, & V. Ferreira, 2009, p. 79).

Dito de outra forma, é necessário que os adultos modifiquem condutas, costumes, hábitos e ideias que contribuem para criar obstáculos aos processos democráticos no interior das instituições de educação de infância, buscando formas mais horizontais de relações, as quais são tecidas com base na partilha de poder entre adultos e crianças, com o objetivo de fomentar a sua participação.

Nesse sentido, além da ideia de infância e criança que os adultos têm em relação aos bebês (o modo como os adultos olham para os bebês e definem como a infância deve ser vivida pelos bebês), o modo como a relação adulto-bebê é estabelecida, pode contribuir ou não para que a participação dos bebês se torne uma realidade.

Compreendemos que a participação dos bebês fica prejudicada e dificilmente se efetiva, na medida em que essas relações estão pautadas a partir da autoridade e do controle dos adultos no sentido de satisfazer exclusivamente aos seus modelos e interesses em detrimento daqueles que representam ser os dos bebês. Ao prevalecer a autoridade e controle dos adultos, não há uma proximidade geracional na relação adulto-crianças. No nosso ponto de vista, este distanciamento geracional dificulta ou até mesmo inviabiliza o direito de os bebês participarem efetivamente na construção da ordem social do berçário. No seguimento do que afirma Bendelow e Mayall (2000), isso ocorre porque as crianças, comparadas de maneira única a outros grupos sociais, estão posicionadas como um "grupo minoritário", social, econômica e politicamente dependente de outro grupo social, ou seja, dos adultos.

Nesse entender, a relação intergeracional ao ser influenciada mutuamente, não se estabelece de forma linear, mas sim como um processo democrático e de aprendizagem, que ocorre por meio de partilha de poder, numa relação de troca dialógica.

c) Transformação do Contexto

O terceiro elemento constitutivo da participação diz respeito **a transformação do contexto**. Sobretudo no caso dos bebês, essa transformação ocorre, fundamentalmente, em um âmbito mais local, por exemplo, nas famílias, nas instituições da educação de infância, entre outros.

Conforme afirma Trevisan (2014) a possibilidade de participar experienciada pelas crianças deve trazer consigo transformações e criações que emergem da própria participação e com as quais elas possam sentir os seus efeitos diretos. Ressalva, ainda, que tal transformação implica que haja "lógicas de mudanças mas também de continuidade, problematizando-se as condições em que a influência das crianças em processos de decisões as afeta, de modo direto ou indireto, ou em ambos" (p.6).

Na direção do que afirma Fernandes (2005), o estabelecimento de uma imagem de crianças como ator de direitos sociais requer considerar também as possibilidades de mudanças sociais “a partir da ação humana. Neste caso, que se considerem as crianças como actores competentes para a promoção da mudança social nos seus quotidianos” (p.108).

Na prática, essas mudanças ou transformações ocorrem à medida que a ação social/agência dos bebês é legitimada pelo outro adulto ou pelos pares, a partir de relações que envolvem a partilha de poder entre eles. Além disso, devem ser levados em contas e influenciar, de algum modo, nos assuntos que os afeta diretamente. Desse modo, os bebês conseguem tomar parte, isto é, participar de modo efetivo nos seus contextos de vida.

Para exemplificar esta ideia remetemos para o momento da rotina quotidiana relativo às refeições. Neste tempo da rotina do berçário, ao ser alimentado pelo adulto, muitas vezes o bebê o interpela demonstrando o seu interesse em comer com mais autonomia, sem a ajuda do adulto. Isto é evidenciado quando ele procura explorar os alimentos com suas próprias mãos levando-os à boca ou até mesmo realizando tentativas de fazer utilizando o talher. À medida que o adulto está atento a estas sinalizações e as interpreta, ele pode utilizá-las como indicadores para repensar a sua prática com o bebê no sentido de apoiar aquilo que representa ser o seu interesse. Se por um lado os adultos preferem dar de comer sem deixá-los realizar as suas tentativas de comer por conta própria, por exemplo, em função da preocupação que têm com a sujidade que os bebês podem fazer, com o tempo cronológico estabelecido para as refeições, com deixá-los bem alimentados, entre outros; por outro lado, os bebês procuram ter autonomia para fazê-lo.

Este confronto de interesses remete-nos para as palavras de Bendelow e Mayall (2000) quando afirmam que os mundos sociais adulto e infantil estão em tensão no interior das instituições, uma vez que a sua ordem social é formalmente fixa e que as crianças geralmente têm pouca oportunidade de participar na sua modificação. No sentido de alterar esse cenário, é importante chegar a um consenso como, por exemplo, o adulto pode negociar com os bebês alguma forma para que eles consigam efetivar o seu interesse, nomeadamente enquanto dão de comer podem oferecer algum alimento que eles possam facilmente agarrar e comer com os dedos ou entregar-lhes uma outra

colher para que eles possam realizar as suas tentativas inspirados nas ações do adulto ou dos seus pares. Deste modo, com o apoio do adulto, o bebé consegue provocar, mesmo que em pequena dimensão, transformação num sistema “ritualizado” na instituição. Esta transformação resulta das negociações que emergem das relações tecidas no âmbito do berçário.

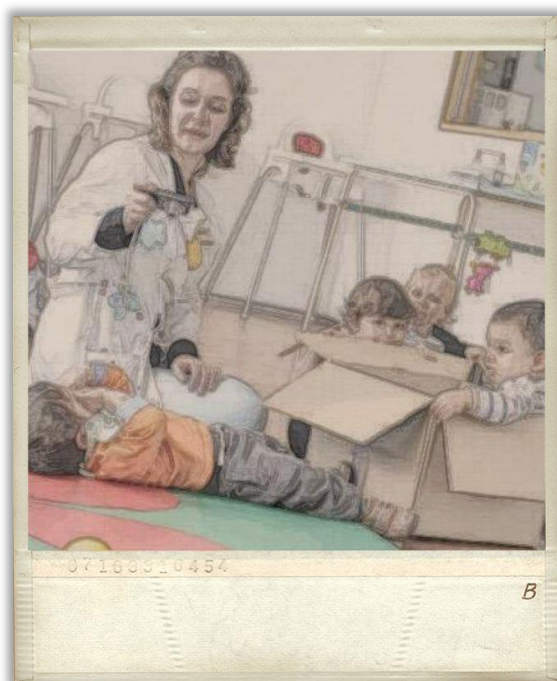
Nessa lógica, consideramos que os bebés têm condições reais de negociações com os adultos e seus pares e fazem isso mesmo, utilizando as suas competências interativas e sociais. Face a isso, os bebés produzem ativamente os seus mundos de vida, elaboram “uma ordem construída nas interações, nas relações sociais e dinâmicas de sociabilidade própria do contexto escolar encharcado de sentido cultural” (Isaia, 2007, p.103).

No sentido do que afirmam A. Cunha e Fernandes (2012), a participação é um fenómeno processual que é construído pelos participantes como algo vivido. Assim sendo, a participação não é algo dado, envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, enfim é praticada na relação social.

Como já mencionamos acima no ponto sobre a CDC, mais propriamente quanto ao seu artigo 12º, consideramos que um dos primeiros passos a serem dados no sentido de incluir a voz dos bebés como parte integrante nas decisões que lhes dizem respeito, é o de reconhecer e compreender as suas diferenças e especificidades como potência e não como incapacidade.

Quando esta inclusão acontece, os bebés podem ter maiores oportunidades de provocar algum tipo de influência nas decisões, no sentido de transformar os seus contextos de vidas, e com isto exercer, de facto, o seu direito de participação.

CAPÍTULO III- TECENDO UM DIÁLOGO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS BEBÉS NO QUOTIDIANO DA CRECHE



*Mas o meu desenho não era um chapéu. Era uma jiboia a digerir um elefante. Desenhei, então, o interior da jiboia, para as pessoas crescidas poderem perceber. Elas precisam sempre que se lhes explique as coisas.*³³

Neste capítulo, apresentamos de forma interpretativa a análise dos dados a partir de três categorias.

A primeira diz respeito às **linguagens dos bebés e a participação**. Nesta, a atenção está voltada para as linguagens que os bebés mobilizam para comunicar, para agir e que implicação isso tem na ação do adulto.

A segunda refere-se às **relações sociais e a participação**. Esta categoria é subdividida a partir de duas temáticas: relações sociais entre adultos e bebés; relações sociais entre os bebés.

Já a terceira categoria diz respeito à **institucionalização e a participação**. Esta, por sua vez, é subdividida nas seguintes temáticas: o tempo que não dá tempo para os

³³ Trecho da história "O Príncipezinho", de Antoine de Saint-Exupéry.

bebés viverem o seu tempo; os rituais como uma forma de não participação dos bebés; do previsto ao imprevisível; o controlo e poder.

Para a interpretação dos dados foram selecionadas determinadas cenas que, no nosso ponto de vista, respondem ou permitem problematizar as respetivas dimensões pela questão que está colocada, mas é importante salientar que as categorias não são exclusivas daquela discussão, elas atravessam-se. Em concordância com o que afirma Buss-Simão (2012), “uma situação ou episódio não precisa ser engessado numa única categoria, com sentido único e acabado, o que mostra a polissemia, a complementaridade e a complexidade dos episódios” (p.49).

Convém destacar que chegamos às referidas categorias de análise e não a outras por uma questão de escolha no sentido desse trabalho poder trazer contribuições para que possamos repensar o lugar dos bebés dentro das instituições educativas. Assim, ao escrever essa tese a nossa intenção é que ela tenha algum sentido para os profissionais que trabalham nas instituições. Nesse sentido, considerar o papel do adulto como um elemento central enquanto possibilitador da participação dos bebés é algo que intencionalmente estamos a escolher fazer.

Compreender a participação dos bebés no contexto de creche tendo em conta essas três categorias requer considerar que as suas ações se materializam num contexto específico, ou seja, uma sala de berçário que por sua vez “não se constitui no vazio social mas sim num contexto de uma instituição, palco dos encontros, das ações e relações das crianças com ela e com os outros adultos e das crianças entre si” (Buss-Simão, 2012, p.118).

Neste estudo, tal como afirma (Sarmiento, 2006) a participação dos bebés na creche não deve ser entendida como uma pedagogia, mas sim como “um direito”. Assim sendo, exprime-se contra a alienação das condições de produção do trabalho pedagógico que gradualmente tem vindo a assumir-se como um espaço onde deve imperar o “ofício do aluno”. Diante dessa afirmação e ao ter em consideração que estamos a falar da creche, um espaço que é pedagógico, a questão que se coloca é: para que pedagogia a estrutura institucional nos empurra?

Nesse sentido, acreditamos que em contexto de creche é fundamental ter em conta os bebés e o que eles têm a dizer, bem como também considerar que as ações dos adultos com as crianças estejam pautadas numa intencionalidade que coloque a

criança em primeiro lugar, na sua condição de sujeito, e não na mera condição de aluno. Nesta perspetiva a participação dos bebés vem de encontro ao que temos defendido no campo dos estudos sociais da infância, ou seja, uma pedagogia constituída a partir de outras bases e processos.

É importante destacar que neste trabalho a participação dos bebés não se confunde com uma perspetiva “pedagogizada”, tendo em vista que se propõe a olhar para a participação como um direito dos mesmos de tomar parte no que lhes diz respeito no contexto da creche.

Recorda-se o que já foi mencionado no capítulo anterior a necessidade de a participação não ser confundida com visibilidade, auscultação. Concordamos com Trevisan (2012) quando a autora traz esses elementos no sentido de problematizar a ideia de participação. Compreendemos que visibilidade e auscultação são elementos da participação, mas que por si só não asseguram a participação, isto é, não podemos acreditar que apenas ao ouvir ou dar visibilidade à criança, esta assume-se como autor nos assuntos que lhe dizem respeito.

Importa atentar que a participação é entendida neste estudo como uma ação com sentido e que tem implicações em termo de transformação social. Estas implicações, no caso dos bebés devem ser consideradas no âmbito e alcance das suas possibilidades de ação, ou seja, nos micro contextos em que se movem.

Partindo do pressuposto de que a participação é inerente à própria condição do ser humano, os bebés, como tal, agem na direção dos outros e procuram, de algum modo, que a sua ação social/agência seja compreendida e interpretada pelo outro (Sarmiento, 2006). Assim sendo, se considerarmos que desde que nascemos já fazemos parte da vida social, poderemos afirmar que os bebés usufruem de uma cidadania anunciada, tal como defende Gallo (2001):

A cidadania nada é se não a exercitarmos. Sendo inerente à condição de humano, ela depende de nossas ações. [...] a cidadania está em nós, mas só existe de facto quando pertencemos ativamente a uma comunidade da qual tomamos parte que faz de nós cidadãos de facto. [...] em termos mais atuais e mais comuns, poderíamos dizer que a cidadania constitui-se em direitos (possibilidades) e deveres (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade (pp. 135-136).

Nesse ponto, como já mencionado, o presente trabalho procura evidenciar possibilidades e constrangimentos da participação dos bebés no contexto de creche.

Será possível assegurar que os bebês desenvolvem ações que provocam algum tipo de influência no coletivo? O adulto atribui um sentido a essas ações e cria possibilidades de mudança na realidade individual e social dos bebês? Que relações de poder estão em jogo nestas circunstâncias?

Com isto não queremos afirmar que consideramos como participação infantil apenas aquela que se constitui na relação adulto-criança, mas sim centrar a atenção na importância, também, do papel do adulto no processo de materialização da participação dos bebês em contexto de creche, sendo ele o responsável por criar possibilidades de os bebês participarem efetivamente. Em suma, cabe ao adulto reconhecer o papel participativo das crianças, garantindo-lhes, assim, o pleno cumprimento dos seus direitos. Nesse sentido, concordamos com o que afirma Wyness (2014), quanto a considerar os adultos como parceiros, colaboradores e atores, que interpretam uma variada gama de ações das crianças em contextos participativos.

3.1 As linguagens dos bebês e a participação

Pretendemos nesse ponto apresentar a interpretação relativa à dimensão das linguagens dos bebês e à sua participação. Ao entendermos que a participação requer uma ação que a antecede, isto é, uma ação ligada ao modo como o sujeito se coloca e se envolve num determinado contexto, procuramos a partir dessa categoria destacar o lugar das linguagens utilizadas pelos bebês para se comunicarem no contexto do berçário da creche e o modo como estas produzem implicação nas ações dos adultos e seus pares. Salientamos nesse sentido questões relativas ao corpo, ao choro, aos gestos, silêncios, risos, balbucios, expressões faciais, entre outros, com o intuito de trazer à tona evidências que possam dar conta que o modo como as diferentes linguagens que os bebês utilizam para comunicar são efetivamente poderosas.

Os bebês são seres sociais desde o nascimento, havendo quem diga que até mesmo antes do seu nascimento já o são e procuram ativamente contato com aqueles com quem convivem diariamente e lhes prestam cuidados. Para isso utilizam uma variedade de estratégias comunicativas no sentido de realizarem os seus desejos, vontades e necessidades. Assim, compreendemos que por meio das diferentes linguagens que os bebês utilizam para se comunicar, eles demonstram qual é a sua opinião, que é a dimensão básica da participação. O bebê quando reage com o corpo,

quando chora, quando faz um gesto, está a dar uma opinião. Daí, então, a importância de revelar esses modos de produzir opiniões.

Os bebés recolhem e partilham informações a respeito de si e dos seus contextos de vida, a partir de todas as suas ações, que se materializam fundamentalmente a partir do seu corpo como, por exemplo, ao olhar para o rosto das pessoas que lhes estão próximas, quando brincam com as suas mãos, quando acariciam o rosto do adulto ou dos seus pares, tocando com o dedo na roupa de quem lhes presta cuidados, quando mantêm um objeto na boca, se atiram um brinquedo ao chão, quando mordem os seus pares ou choram quando outra criança chora, entre outros.

Desse modo, entendemos que falar de participação dos bebés implica observar e escutar com sensibilidade e inteligibilidade³⁴ os modos de comunicação e expressão que os bebés utilizam para expressar o seu ponto de vista a respeito daquilo que eles experienciam, e no caso em análise, no quotidiano da creche.

Por sua vez, isso exige uma posição responsiva por parte daquele que escuta o enunciado do outro-bebé. Essa atitude emerge de uma relação dialógica e alteritária entre adulto e bebés, que pode ser exemplificada a partir do excerto seguinte:

Rick: Durante a atividade livre, enquanto as ajudantes tomam conta dos bebés, por muitas vezes, Rick parece tentar chamar a atenção delas para si. Anda pela sala, por vezes pega em alguns objetos do chão, olha à sua volta e choraminga. Aproxima-se de uma ajudante, estica os braços a pedir colo, mas não é correspondido.

1ª Ajudante: Em seguida, sai da sala.

Rick: Caminha em direção à porta de saída da sala. Com as mãos apoiadas na porta, olha para o lado de fora da sala, através do vidro, e chora em tom alto, parecendo querer chamar a atenção das ajudantes que estavam do outro lado. Por vezes, com uma expressão de tristeza, ele olha para trás, na direção da ajudante que está na sala.

2ª Ajudante: Após alguns instantes esta ajudante, olha para Rick e diz: “Rick, Rick, anda brincar!”.

Rick: Olha para esta ajudante, para de chorar e aproxima-se dela.

2ª Ajudante: Entrega-lhe um brinquedo e começa a interagir com Rick.

3ª Ajudante: Uma outra ajudante entra na sala, olha para Rick e diz: “Rickinho, Rick!”.

Rick: Levanta-se com um brinquedo nas mãos, aproxima-se desta ajudante e fica a olhar para ela.

3ª Ajudante: A mesma ajudante, em pé diante de Rick, diz: “Mais choro não, certo! Está a chorar por quê?”

³⁴ Termo utilizado por Martins Filho e Delgado (2013).

Rick: Com um brinquito na mão ele estica o braço na direção desta ajudante e choraminga.

3ª Ajudante: A ajudante senta-se no chão ao lado dele, e diz: “Acabou, não é preciso chorar mais, vamos lá, vamos brincar, vai buscar mais copos para fazer uma torre”.

Rick: Para de chorar e começa a fazer uma torre de copos. Outros bebês se sentam próximos dele e começam a fazer a mesma coisa.

3ª Ajudante: Afasta-se de Rick e ele permanece entretido com os copos a tentar colocá-los um em cima do outro.

Rick: Quando percebe que a ajudante já não está mais próxima dele levanta-se e vai até ela.

3ª Ajudante: Junta-se novamente, senta-se com ele e começa a fazer uma torre com peças de encaixe.

Rick: Sorri para ajudante, junta algumas peças do chão e tenta encaixar. Outros bebês aproximam-se e começam a interagir também.

(Transcrição vídeo cena “O choro de Rick”, episódio atividade livre, julho/2014)

No episódio acima, Rick exterioriza por meio do choro, dos gestos de esticar os braços, de expressões faciais, que algo não está bem. Desse modo, comunica a sua vontade e/ou necessidade de receber conforto e atenção dos adultos. No diálogo estabelecido entre este bebê e as ajudantes do berçário, é possível verificar que a primeira ajudante ignora aquilo que Rick está a tentar dizer-lhe. Já a segunda ajudante parece interpretar aquilo que ele comunica de modo a corresponder às suas expectativas ao chamá-lo e interagir com ele. Esta ação parece resultar positivamente, sendo que ele para de chorar e revela-se mais tranquilo. A terceira ajudante parece interpretar do mesmo modo o choro e gestos de Rick e assim também procura criar possibilidades de respostas com o intuito de corresponder ao que ele está a comunicar.

Utilizando-se de outros elementos da linguagem, Rick constrói uma relação dialógica que contribuiu para que suas vontades fossem mutuamente compreendidas e consideradas. Porém, isto não aconteceu em relação à primeira ajudante, que se demonstrou indiferente às ações do bebê. A forma como a segunda e a terceira ajudante respondem a Rick, remetem-nos para a perspectiva de resposta, que está assente na ideia de alteridade (Bakhtin M. , 2003).

É importante destacar que nessa relação de alteridade o adulto, ao dar lugar à fala não verbal do bebê, procura escutar e compreender o seu enunciado. Assim, adota para consigo uma posição responsiva, agindo de forma ativa no ato do enunciativo.

Como afirma Bakhtin (2003),

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prene de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (p. 271).

Com base nessa perspectiva, cabe ao adulto considerar e compreender o que o bebê comunica nessa relação, tendo sempre em vista a necessidade de nos colocarmos no lugar desse outro bebê.

Assim, é fundamental o reconhecimento que o adulto faz do sujeito bebê como alguém que tem legitimidade para emitir uma opinião e que esta opinião pode ser considerada no processo de tomada de decisão. Na sua ausência, esta falta de legitimidade é perpassada pelas lentes que refletem uma imagem dos bebês pautada na sua negatividade constituinte (Sarmiento,2005). Ao reconhecer os bebês a partir dessas lentes, o adulto acaba por subestimar as competências sociais³⁵ que estes possuem como por exemplo de interagir, de se relacionar, comunicar, expressar, dialogar com o outro e com o meio, entre outras. Com base nessa ideia, aquilo que os bebês têm a dizer a respeito dos seus mundos de vida acaba por se tornar invisível aos olhos e ouvidos dos adultos.

Compreender os bebês como atores sociais competentes exige por parte do adulto um olhar que vislumbre e respeite a sua singularidade, as suas diferenças, os seus modos de ser e de viver. Acreditamos que o exercício desse olhar por parte dos adultos pode contribuir para a promoção de práticas menos autoritárias e mais democráticas na relação adulto-criança.

A esse propósito, Tomás e Fernandes (2013) salientam que:

O reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogêneo e com especificidades é essencial para promover um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças, bem como os existentes no interior de cada um desses grupos. Tratar-se-á de um processo dialógico, uma dinâmica de diálogo, partilha e confronto de saberes, diferentes mas complementares. Este reconhecimento confronta-se com alguns obstáculos, nomeadamente a ideia de que os adultos sabem exactamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para as crianças, sem nunca lhes perguntarem (p.208).

³⁵ O conceito de competências sociais será abordado mais a frente.

Assim, considerar a participação dos bebês pressupõe a tarefa de ouvir as minúcias e sutilezas dos seus dizeres e não dizeres, tendo em conta cada enunciado a partir do seu sentido particular. É importante destacar que essa escuta não acontece de qualquer modo, pois exige do outro adulto ou criança uma compreensão da mensagem comunicada e uma resposta a esta.

No caso dos bebês, que não usam linguagem verbal para comunicar, o entendimento do sentido daquilo que eles comunicam torna-se ainda mais complexo por parte do adulto. Isso constitui-se como um dos fatores que dificultam a participação dos bebês, pois embora o adulto procure compreender e interpretar as diferentes formas comunicativas dos bebês pode, de alguma forma, deixar-se influenciar pela sua visão do mundo, o seu conhecimento e a sua cultura. No entanto, a interpretação dessa escuta pode aproximar-se mais daquilo que realmente os bebês querem comunicar, quando o adulto consegue ultrapassar a sua visão adulto-centrada, o que ocorre em virtude de uma relação alteritária, mediada pela linguagem (Bakhtin,2003).

Como explica Sarmiento (2011) a expressão “ouvir a voz das crianças”, deve ir para além do imediatismo do ouvir pois essa “voz” também se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se deslocam para além da expressão verbal.

Assim, entendemos que ao falarmos das linguagens dos bebês, também é preciso destacar a importância de o adulto saber escutar e responder ao que os bebês tentam comunicar. Para tal, Rinaldi (2016, p. 236) propõe alguns elementos a serem considerados pelo adulto no processo de escuta:

- Ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. A nossa compreensão e o nosso ser, são uma parte pequena de um conhecimento mais amplo e integrado que compõe o universo.

- Ter uma escuta aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.

- Reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.

- Escutar a nós mesmos – “escuta interna” – nos encoraja a ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.

- Demanda de tempo. Quando se escuta realmente, entra-se no tempo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro, e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.

- Curiosidade, desejo, dúvida e incerteza. Não se trata de insegurança, e sim da tranquilização que toda “verdade” só o é se tivermos consciência de seus limites e de sua possível falsificação.

- Produzir perguntas, não respostas.

- Emoção. A escuta é gerada por emoção, é influenciada por emoção dos outros e estimula emoção.

- Receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros.

- Dar interpretação, um sentido à mensagem e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.

- Uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e supremos os sentimentos de vazio e precariedade quando as nossas certezas são questionadas.

- Remover o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anónimas). A escuta legitima-nos e dá-nos visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem.

Como a escuta envolve dar significado à perspectiva do outro, consideramos que esses elementos permitem realizá-la de modo responsável. Importa salientar que, quando falamos das linguagens, entre outras coisas, entendemos que esta se constitui como um elemento comunicativo da participação dos bebés. Assim sendo, destacamos a importância de que os bebés “tenham as suas vozes escutadas com afeto e efetividade e os seus dizeres traduzido em práticas que correspondem aos seus interesses” (Moss, 2009, p. 420). Nessa direção, cabe ao adulto escutar atentamente e responder aquilo que eles comunicam a partir das minúcias dos seus enunciados, os quais são expressos fundamentalmente no e com os seus corpos.

Durante a pesquisa de campo, observou-se que os bebés ao interagirem com os adultos e seus pares desencadeiam uma multiplicidade de enunciações que revelam em olhares, gestos, balbucios, silêncios, movimentos, imitações, as suas vontades e pontos

de visitas em relação aquilo que experienciam no quotidiano da creche. Alguma dessas formas de linguagens e o modo como os adultos respondem a estas podem ser vislumbradas a partir das cenas dos episódios que serão apresentados a seguir. Convém salientar que, articulado às cenas faremos uma breve descrição do contexto em que elas se inserem, pois acreditamos ser importante no sentido de favorecer uma melhor compreensão a respeito da dinâmica das ações dos bebés e dos adultos.

3.1.1 O choro, os gestos, o movimento como linguagem

Convém destacar, que no excerto a seguir, do episódio de atividade dirigida de expressão musical, a respetiva atividade é desenvolvida uma vez na semana durante o período da manhã, com duração de trinta minutos, entre as 11h e 11h30 da manhã, e é orientada por uma profissional que é externa à creche. Durante esta atividade também estão presentes a educadora e as ajudantes. Estas, por sua vez, enquanto participam da atividade tomam conta dos bebés, ora corrigindo o comportamento deles, ora estimulando para repetir os gestos que elas propõem para acompanhar a professora de música enquanto ela canta e toca o violão. Durante as observações, a investigadora verificou que esta atividade acontecia sempre do mesmo modo. A professora³⁶ de música senta-se no chão ou em um banquinho, canta e toca uma viola. As crianças são organizadas em semicírculo, recebem um chocalho e permanecem sentadas durante o tempo de realização da atividade.

Ajudantes: Duas ajudantes organizam a sala-parque e guardam os brinquedos para começar a atividade de expressão musical. Uma das ajudantes começa a organizar os bebés, sentando-os no colchão em semicírculo.

Bebés: Os bebés aguardam sentados no colchão.

Educadora: Entra na sala, senta-se ao lado dos bebés no semicírculo e fala com eles.

Professora de música: Entra na sala com um violão, olha para os bebés que estão sentados em semicírculo e fala com eles.

Bebés: Olham para a professora de música.

Mara: A bebé Mara começa a chorar, vira-se para a ajudante mais próxima e estica os braços, como quem pede colo.

Ajudante: Coloca Mara sentada em seu colo e senta-se mais afastada do semicírculo, procurando deixá-la à vontade no sentido de escolher ou não realizar a atividade junto como grupo. Quando faz isso, olha para investigadora e comenta: “Mara começou a frequentar a creche esta semana e por isso chora, porque ainda não está habituada com as aulas de música e com a professora.

³⁶Importa esclarecer que utilizamos a designação professora de música e não educadora, uma vez que é assim nomeada na creche.

Professora de música: Olha para Mara, acaricia-lhe o rosto e diz que não é preciso chorar. Em seguida senta-se no semicírculo ao lado da bebé Eva.

(Transcrição vídeo cena “O choro de Mara”, episódio atividade dirigida de expressão musical, março/2014)

No excerto da cena “O choro de Mara”, a bebé Mara utiliza-se do choro e do esticar dos braços para comunicar algum tipo de sentimento que é gerado nela com a entrada da professora de música na sala. Nesta situação, a sinalização desta bebé é acolhida pela ajudante, sendo interpretada por ela como algo que faz parte do seu processo de inserção na creche. Isto é, que ainda se sente insegura em relação à rotina quotidiana, mais especificamente com as atividades de expressão musical e a respetiva profissional, a qual frequenta o berçário apenas por um curto período de tempo na semana. A interpretação da ajudante sobre aquilo que é comunicado por Mara leva-a a realizar a atividade com ela de outro modo que não o mesmo utilizado para todo grupo.

A professora de música parece fazer a mesma interpretação da ajudante a respeito do que Mara comunica. Isto é visível quando ela se aproxima desta bebé, troca olhares com ela e tenta acalmá-la carinhosamente, conversando e acariciando-lhe o rosto. Nesta cena, tanto a ajudante como a professora de música procuram estabelecer um diálogo alteritário, que privilegia a escuta e interpretação daquilo que Mara diz a partir das suas diferenças e particularidades.

Neste mesmo episódio, numa outra cena, o choro também é utilizado por Tom para comunicar que algo o afeta durante a realização da atividade. Além do choro, utiliza também movimentos com o corpo, gestos e expressões faciais. Durante a realização desta atividade, inicialmente ele explora o chocalho que tem nas mãos, olha à sua volta balança-o no ar, coloca-o na boca e, por vezes, deixa-o cair no chão, balança o corpo como se estivesse a acompanhar o ritmo da música e pronuncia alguns sons: “uhhhuhhhh”. Convém destacar que na altura da observação desse episódio ele ainda não tinha adquirido a marcha mas realizava tentativas de se locomover, arrastando-se no chão, sendo que para se manter sentado precisava de algo para apoiá-lo. Na sequência da atividade, após algum tempo, ele começa a demonstrar alguns sinais de inquietude que parecem indicar que algo não está bem, conforme pode ser vislumbrado no excerto a seguir:

Tom: Movimenta o corpo para frente e para trás como quem está a tentar sair do lugar. Faz caretas de choro, choraminga baixinho e continua a movimentar o corpo até ficar deitado no colchão.

Ajudante: Uma das ajudantes aproxima-se de Tom e coloca-o sentado novamente.

Professora de Música: Ao terminar a música para de tocar a violão.

Tom: Movimenta o corpo para frente e para trás e faz cara de choro.

Rick: Levanta-se e tenta sair do lugar onde estava sentado.

Ajudante: A mesma ajudante anterior, sentada do lado de Telma, olha para Rick e diz para ele se sentar.

Rick: Senta-se.

(Transcrição vídeo cena “O choro de Tom”, episódio atividade dirigida- expressão musical, março/2014)

Nesse primeiro momento, o enunciado de Tom é acolhido por uma das ajudantes, a qual lhe responde colocando-o sentado novamente. Acreditamos que tal resposta tem como intenção apenas levá-lo a permanecer no seu lugar durante a realização da atividade, da mesma forma que aconteceu com Rick quando tentou sair e a ajudante pede para que ele permaneça sentado. Nessa cena, a preocupação da ajudante em manter o controlo dos bebés, para que a atividade não escape daquilo que é previsto pelos adultos, acaba por silenciar o que realmente os bebés querem dizer. A ação da ajudante remete-nos para o que afirmam Martins Filho e Delgado (2016) quanto a haver

uma tradição política, pedagógica e cultural adultocentrada de pensar e organizar as instituições educativas, sem ouvir as crianças e valorizar sua participação como agentes sociais importantes, autoras da História, produtoras de culturas e cidadãs de direitos (p.111).

A escuta da ajudante em relação aos dizeres de Tom, encharcada por essa tradição, acaba por silenciar aquilo que ele poderia realmente estar querendo dizer. Desse modo, concordamos com as palavras de Ponzio (2011) quando afirma que

a escuta não é exterior à palavra, uma concessão, uma iniciativa de quem a recebe, uma escolha, um ato de respeito diante dele. A escuta é, portanto, a arte da palavra, o seu fazer, o seu ofício, a sua atitude, a sua prerrogativa, o seu modo peculiar de ser. O pior mal que pode acontecer à palavra é a ausência de escuta, a ausência de interlocutor – não o calar que, ao contrário, é justamente condição da escuta, mas o silêncio (p. 8).

Mais adiante, na mesma cena, o choro de Tom afeta a bebê Telma e a educadora, como é possível ser vislumbrado na sequência da cena “O choro de Tom” apresentada na “imagem 9” a seguir:



Imagem 9: Cena “O choro de Tom” - Episódio Atividade Dirigida - expressão musical, março/2014
Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Nesta cena, inicialmente o choro de Tom desperta a atenção de Telma que está ao seu lado. Por alguns instantes os dois interagem e dialogam por meio de olhares,

gestos e expressões. O modo como Telma olha para Tom e o seu gesto de deslizar levemente a mão sobre o braço dele parece revelar uma certa compreensão por parte dela de que algo não está a correr bem com ele. Mas logo os dois são interrompidos pela ajudante que coloca a mão no ombro de Telma e diz: “Não Telma, não é para incomodar o Tom” (Transcrição vídeo cena “O choro de Tom”, episódio atividade dirigida – expressão musical, março/2014). Importa destacar que tanto durante este episódio, como em outros que foram observados no decorrer da pesquisa de campo, Telma é uma bebé que frequentemente tenta ultrapassar a ordem instituída, o que pode também ser observado mais à frente em outra cena. A partir desta, iremos retomar a ideia de transgressão e o controle dos corpos dos bebés. Voltando à presente cena, o choro de Tom desperta a atenção da ajudante quando ela percebe que Telma, no seu ponto de vista, está a incomodá-lo.

A forma como a ajudante reage às manifestações de Telma revela-nos elementos que nos fazem pensar que a interpretação realizada por ela privilegia apenas o seu ponto de vista que, por sua vez, está pautado na ideia de controlo dos adultos sobre os corpos dos bebés, isto é, o diálogo tecido entre os bebés é interpretado a partir de uma lógica adulto-centrada, que somente consegue ver as ações de Telma como um ato de transgressão e que por isso precisa ser corrigido. Com base nessa ideia, o diálogo entre os bebés torna-se invisível aos olhos do adulto. Desse modo, compreendemos que a interpretação dos enunciados dos bebés por parte dos adultos depende do ponto de vista que eles adotam para entender o ponto de vista das crianças (Mozère, 2007).

Ainda podemos constatar que ao contrário do que aconteceu com a ajudante, Telma estabelece uma relação alteritária com Tom. Na sequência dessa cena Tom, ao não ser correspondido pelo adulto, volta a chorar em tom alto, faz caretas e movimenta os braços, como se quisesse comunicar a sua vontade, como também que esta fosse sustentada pelo adulto. Nessa cena, os gestos de Tom parecem indicar a vontade e a necessidade de se mexer, o cansaço e o desinteresse em dar continuidade à atividade. Como pode ser vislumbrado na imagem acima, o seu enunciado provoca uma resposta da educadora e é acolhido por ela, ou seja, ela coloca-o sentado no seu colo no sentido de acalmá-lo, mas volta a tentar fazer com que ele continue a realizar a atividade. Este bebé, ao agir socialmente, não espera uma ação passiva daquele que escuta mas sim que a sua ação seja interpretada e para tal age sobre o outro adulto tentando provocar

algum tipo de influência no sentido de satisfazer os seus interesses. No entanto, nessa situação, o interesse do adulto em levar a atividade até o fim previsto é o que prevalece.

Nas cenas de Mara e Tom, o choro é acolhido tanto pelos adultos como por uma das bebés do grupo, e desencadeia respostas com intencionalidades diferentes. Algumas respostas estão mais voltadas para o que poderia ser o real interesse daqueles bebés e outras para aquilo que era o interesse do adulto em dar continuidade à atividade.

No caso de Mara, a ajudante atribui como sentido ao choro a insegurança da bebé, desencadeada a partir da sua inserção na creche. Com base nessa interpretação, ela considera aquilo que a bebé diz criando outra possibilidade para realizar a atividade ao seu modo, para levá-la a sentir-se segura em colaborar na mesma. Assim, as ações desta ajudante e da professora de música para com a bebé procuram transmitir conforto e segurança, o que parecia naquele momento o seu desejo. Como é possível observar, o choro de Mara em função dela estar em período de inserção, é interpretado pela ajudante como um modo de expressar como ela se sente em relação à dinâmica de funcionamento da rotina e às pessoas desse novo grupo de que começa a fazer parte. Com base nessa interpretação, a ajudante procura outra forma de inclui-la na atividade.

Já a resposta da educadora ao choro de Tom pretende levá-lo a parar de chorar e fazer com que ele realize a atividade até o fim. Assim, não tem em conta outras possibilidades de interpretação como, por exemplo, ele estar a comunicar a sua vontade de não dar continuidade à atividade do modo como estava a ser realizada, talvez por ter-se tornado cansativo para ele ficar tanto tempo sentado ou repetindo aquilo que era proposto apenas pelos adultos. Ao contrário disso, a educadora coloca-o sentado no seu colo e volta a fazer com que ele repita o gesto de balançar o chocalho, quando isto parecia já não ser do seu interesse fazer. Destaca-se que outros bebés também demonstraram sinais de inquietude durante a atividade e tentaram levantar-se mas quando isto acontecia eram levados a sentar-se novamente. A todo momento, os bebés procuravam ultrapassar a lógica dos adultos em relação ao controlo dos seus corpos na realização da atividade.

Em consonância com o que afirma Â. Coutinho (2012),

(...) há uma ação por partes das crianças bastante revelada pela corporeidade, assim como dos adultos que estão nesse contexto, que se estruturam agindo, inclusive, de modo a transformar essa lógica “adaptativa”, bastante presente nos processos educativos (p.245).

O excerto a seguir relativo a cena “Telma e o chocalho” nos revela elementos que permitem vislumbrar essa afirmação da autora:

Ajudante: Uma das ajudantes começa a entregar os chocalhos na mão de cada criança.

Educadora: Quando percebe que Telma tem o chocalho na boca diz: “Na boca, não Telma”.

Telma: Ao receber o chocalho, leva-o até a boca.

Educadora: Levanta-se, vai até à Telma, segura-lhe a mão, afasta o chocalho da boca e diz: “Na boca não Telma!”. Em seguida volta a sentar-se no mesmo lugar.

Telma: Olha para a educadora e volta a colocar o chocalho na boca.

Educadora: Ao cantar balança o chocalho, olha para Telma e diz: “Telma!”.

Telma: Tira o chocalho da boca, balança o corpo com a boca aberta e com a língua de fora e, em seguida, coloca o chocalho na boca.

Educadora: Ao perceber que Telma está com o chocalho na boca diz: “Oh! Na boca não!”

Telma: Afasta o chocalho da boca e começa a balançá-lo.

Educadora: Olha para os outros bebês.

Telma: Coloca o chocalho novamente na boca. Tira o chocalho da boca e segue movimentando-o, por vezes, aproxima-o e afasta-o da boca.

Educadora: Em tom cantarolando diz: “Valentim!” Em seguida diz: “Telma!”

Professora de música: Começa a cantar uma nova música.

Educadora: Acompanha cantando, fazendo gestos e balançando o chocalho. Após alguns instantes olha na direção da Telma, que está com o chocalho na boca e continua cantando e balançando o corpo.

Ajudante: Vai em direção a Tom, pega no chocalho dele que está no colchão e entrega-o na sua mão. Depois senta-se ao lado de Telma, fora do semicírculo. Ao ver Telma com o chocalho na boca, segura a mão dela e afasta o chocalho da sua boca. Ainda a segurar a mão de Telma, ela balança o chocalho como se estivesse a explicar como deveria fazer. Após alguns instantes levanta-se para ir buscar Rui que está no colo da educadora. Ao ver Telma com o chocalho na boca, tira o chocalho da mão de Telma e volta a colocá-lo na mão dela. Segura a mão de Telma e balança o chocalho acompanhando o ritmo da música.

Telma: Segue sentada repetindo os gestos e, por vezes, quando os adultos não estão a olhar na sua direção, ela coloca o chocalho na boca e em seguida volta a balançá-lo no ar.

(Transcrição vídeo cena “Telma e o chocalho”, episódio atividade dirigida - expressão musical, março/2014)

Na cena “Telma e o chocalho”, após várias vezes os adultos corrigirem a ação de Telma de colocar o chocalho na boca, ela cria uma estratégia para ludibriar os adultos e

conseguir satisfazer a sua vontade, como pode ser vislumbrado também na “imagem 10” a seguir:



Imagem 10: Cena “Telma e o chocalho” - Episódio Atividade Dirigida - expressão musical, março/2014

Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

A linguagem que Telma utiliza para comunicar a sua vontade de explorar o chocalho de outras formas é interpretada pelos adultos apenas como uma forma de transgressão da ordem instituída. O modo como a atividade está estruturada, não permite realizar algo que não vai ao encontro dos planos, perspectivas ou ação dos adultos. Tal estrutura não abre espaço para um olhar mais sensível por parte dos adultos em relação aos gestos de Telma e o que ela está a querer comunicar. Ao contrário do que parece ser a interpretação dos adultos do grupo, parece-nos que esta bebé ao agir

não tem a intenção de transgredir a ordem dos adultos, mas sim comunicar a sua vontade.

A partir do nosso ponto de vista, quando se fala de transgressão queremos referir-nos às interpretações que o adulto faz sobre as ações dos bebês. Portanto, é o olhar do adulto que vislumbra nas ações dos bebês um modo de transgredir as regras quando para os bebês não tem o mesmo sentido pois eles agem para comunicar o seu ponto de vista, as suas vontades e interesses, para interagir, para se relacionar, entre outras. E ao agir acabam por profanar aquilo que para os adultos representa o sagrado, o que não pode ser mexido ou modificado. Nessa situação entre Telma e a ajudante, a ideia de transgressão pode estar pautada na proteção e nas regras de higiene e saúde impostas também aos adultos que precisam de cumprir um conjunto de orientações para que a creche responda aos padrões de qualidade definidos.

Telma, quando insiste em colocar o chocalho na boca, parece comunicar a sua vontade de explorar aquele objeto de outra forma, para além de repetir os gestos de balançá-lo no ar. Mas a resposta, tanto da educadora como da ajudante, limita-se a controlar os seus movimentos e a corrigi-la.

Nessa cena, o corpo do bebê que se faz palavra Â. Coutinho (2012) é silenciado para dar espaço a uma ordem instituída adulta. Em certa medida, isto parece acontecer em virtude de questões estruturais que estão dadas no contexto e que servem como guia das práticas dos adultos com os bebês na creche. Entre essas questões, é importante destacar a ideia de docência como um dos elementos que legitimam as práticas com os bebês desde a creche. Uma ideia que parte de uma concepção de docência apoiada no sujeito como aluno e não na criança em si própria, no seu ponto de vista, na real escuta das suas vozes e percepção dos seus desejos. Entretanto, como é possível observar, mais do que em qualquer outra etapa de vida, o bebê descaracteriza e radicaliza essa ideia.

O bebê é uma experiência radical no sentido da institucionalização, ele vai reposicionar aquilo que está muito atravessado pela lógica da cultura da escola, que também faz parte da cultura das instituições de educação de infância.

Constatamos que a forma com que a atividade de expressão musical é organizada, não permite espaço para o adulto olhar e considerar o que realmente Telma estava a querer comunicar em relação ao que experienciava durante a realização da

atividade. Parece que os seus enunciados se tornam invisíveis aos olhos dos adultos, à medida que eles estão centrados naquilo que acreditam ser o “modo correto” de agir nessa atividade. Assim, a vigilância, o alinhamento dos bebês sentados em círculo, o controle sobre suas expressões, quando tentam sair do lugar ou fazer outras coisas para além do previsto, são alguns exemplos que marcam uma dinâmica que preconiza o disciplinamento dos corpos dos bebês e o silenciamento dos seus ditos, para que os adultos levem a cabo a realização da atividade. Como afirma Guimarães (2008), inspirada em Foucault, “no espaço disciplinar, o homem é esquadrihado, o que se evidencia nos alinhamentos obrigatórios, na forma serial de dispor o corpo, na organização de quadros vivos que transformam multidões confusas em multiplicidades organizadas” (p.6). Mais à frente iremos retomar o tema em relação ao controle dos corpos dos bebês.

Tal organização parece privilegiar aquilo que diz respeito às práticas escolarizantes, que pouco espaço abre para um reposicionamento por parte do adulto no sentido de possibilitar aos bebês serem efetivamente ativos e participativos no seu contexto de vida do berçário.

Neste contexto, entendemos por práticas escolarizantes aquelas que estão voltadas mais para a ideia de instrução do que verdadeiramente de educação. Ao tecer diferenciações entre essas duas dimensões, Guimarães (2008) explica:

A instrução implica nas hierarquias e na disciplina – um sabe e o outro não sabe; há algo correto a ser transmitido. A educação rompe com as hierarquias, pois todos aprendem e modificam-se no espaço da experiência compartilhada. A ideia da verdade é confrontada com a possibilidade da experiência, compreendida na dimensão da viagem, contingente, aberta ao que se possa encontrar pelo caminho, ao mesmo tempo em que impossibilitada e limitada pela quietude, indispensável à solidificação do conhecimento. Esta perspectiva da educação pode ser identificada com a ideia do cuidado numa dimensão ética, como atenção a si, espaço de transformação e trabalho sobre si, proposta por Foucault (p.10).

Assim, acreditamos que interpretar e considerar as linguagens dos bebês no sentido de promover a sua participação em contexto de creche, exige práticas que tenham em conta uma educação que privilegie os bebês a partir da sua condição de criança, respeitando assim as suas particularidades e seus interesses reais. Estas práticas impõem ao adulto pensar e criar outras oportunidades para o bebê viver o seu tempo de ser criança, mas nem sempre é o que acontece.

A análise desta cena também nos permite vislumbrar que Telma não aceita passivamente o controle do adulto e busca ultrapassá-lo. Isto é evidenciado a partir da sua linguagem gestual. Enquanto as adultas se distraem a cantar ou prestam atenção aos outros bebês, ela leva o chocalho à boca e quando elas olham na sua direção, volta a fazer os gestos de movimentar o chocalho e o corpo acompanhando o ritmo da música. Atenta ao olhar dos adultos, ela varia entre fazer o que eles desejam e satisfazer a sua vontade de exploração daquele objeto. A bebê busca no olhar dos adultos a indicação para se expressar do modo esperado por eles e quando este olhar não está direcionado para ela, atua conforme a sua vontade. Nesse diálogo que envolve a troca de olhares, ela comunica de modo intencional uma “ideia, sentimento por meio de um enunciado: o seu corpo, que se manifesta diante daquilo que é socialmente estabelecido para uma determinada situação e situado em um determinado contexto” (Â. Coutinho, 2012, p.249).

Esta autora atenta para o facto de termos em conta a ideia de que os bebês quando lançam mão do corpo para comunicar, interagir ou experimentar, fazem-no de modo intencional e não meramente condicionado ou instintivo.

Na direção do que enfatiza Guimarães (2008), o corpo é evidenciado como produção de sentidos, como espaço da potência dos bebês, no âmago das relações de poder que os circunscrevem.

Isto pode ser vislumbrado à medida que demonstra reconhecer as expectativas do outro adulto em relação a como ela deve agir e, a partir desse reconhecimento, ela age de modo a corresponder simultaneamente ao adulto e à sua vontade de explorar aquele objeto da forma como ela queria fazer. Com base nesses elementos, é possível afirmar que ao se expressar de modo intencional por meio do seu corpo, ela mostra ter-se apropriado ativamente de saberes sociais “o que por vezes entra em choque com a lógica institucional que tenta padronizar os comportamentos, já que possuem uma estrutura centrada em tempos e espaços homogêneos para determinadas ações” (Â. Coutinho, 2012, p.252).

Ao apropriar-se desses saberes sociais, Telma reproduz aquilo que é a cultura do adulto e ao mesmo tempo transforma essa cultura para satisfazer aquilo que parecia ser o seu interesse naquele momento, e age a partir da linguagem do seu corpo. Longe de ser apenas depositária passiva da estrutura do espaço institucional da creche, Telma

exerce uma ação social que é reveladora da sua potência enquanto ator participante desse âmbito de vida social. Assim sendo, essa bebé demonstra um papel ativo no seu processo de socialização e ao interagir socialmente significa e interpreta o mundo à sua volta. Nessa mesma linha de pensamento Gouvea (2009) acrescenta que à medida que as crianças interpretam esse “mundo nas suas práticas existe, para além dos estereótipos, uma singularidade nas produções simbólicas e artefactos infantis, que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (p.111).

Os elementos presentes nessa cena reafirmam aquilo que são os preceitos dos estudos sociais da criança quanto a entender os bebés como atores sociais com potência, como aqueles que já são no presente e não apenas um vir a ser, pois ao contrário de tábulas rasas, desde que nascem possuem atributos que lhes permitem compreender as mensagens que emergem do contexto social e responder a estas. A partir da linguagem, eles comunicam aquilo que pensam e sentem, interagem e relacionam-se com os outros. Assim, entendemos que as decisões dos bebés e os seus pontos de vistas exprimem-se, fundamentalmente, no e pelo corpo social, biológico e culturalmente constituído.

Nessa linha, Sigman (2018) ao abordar sobre como pensam e comunicam os bebés e de como podemos compreendê-los, afirma que desde o dia em que nasce, uma criança já consegue formar representações abstratas e sofisticadas. Ele afirma que, embora pareça ser algo inconcebível, os bebés têm noções que envolvem a matemática, linguagem, moral e inclusive de raciocínio científico e social.

Temos várias perspetivas advindas das neurociências, nomeadamente a desse autor, que como uma visão a partir dessa área dialoga com a sociologia ao sustentar o mesmo pressuposto que defendemos nessa tese, ou seja, considerar o bebé como um ator que consegue ter uma ação significativa. Convém destacar que nesse estudo, o nosso olhar está influenciado por perspetiva sociológica, preocupado em conhecer o modo como o bebé se relaciona, o que interfere nessa relação e o que potencia essa relação. Embora nesse diálogo interdisciplinar defendamos o mesmo pressuposto, utilizamos argumentos diferentes para fazê-lo, sendo para nós fundamental compreender como o bebé é um sujeito com influência no contexto social.

É importante destacar que a neurociência, ao estudar o cérebro dos bebés, considera-os numa dimensão biológica e ao mesmo tempo, cultural. O que significa que

os contextos de vida têm um papel importante, tanto para a organização, como para a reorganização das redes neuronais. Outro ponto importante de ser destacado em relação aos estudos nesse campo é o reconhecimento e valorização das competências dos bebês. Também articulada à ideia de competência, emerge a necessidade de estimular a inteligência dos bebês em nome da sua plasticidade cerebral, ou seja, em função da constatação de que embora a criação de células nervosas ocorra ao longo da vida do ser humano, nada se compara ao que acontece nos primeiros anos.

Aqui valem algumas ressalvas, pois muitos cientistas a partir da visão da competência dos bebês têm produzido teorias com consequências drásticas. À luz dessas teorias, os contextos institucionalizados de educação de infância, em certa medida, têm-se reestruturado, nomeadamente no que diz respeito às práticas dos adultos com os bebês e à organização desse espaço-tempo coletivo. Mas nem sempre as mudanças ocorridas têm contribuído no sentido de compreender verdadeiramente, os bebês como sujeitos ativos, capazes, com ação e voz, com influência nos seus contextos de vida, como também na direção de considerar aquilo que é um direito seu, como por exemplo, de participar efetivamente nos seus contextos de vida, de ser respeitado na sua individualidade e particularidade, entre outros.

Em função da ideia de competência³⁷, os adultos buscam intencionalmente preencher a vida dos bebês com atividades que seriam para crianças de mais idade como, por exemplo, ensinar letras, números, cores ou outros idiomas. Assim sendo, acreditamos que este tipo de desdobramento, traz mais consequências negativas do que positivas para os bebês, uma vez que em função disto acabam por se preconizar práticas voltadas para o ensino escolarizante que, como já foi referido anteriormente, olham para os bebês como alunos, sem considerar e respeitar as suas particularidades enquanto crianças.

Ainda quanto à linguagem, Alessi (2017) acrescenta que esta comunicação é produzida no e com o corpo. Assim, o corpo é “produto e produtor de sentido. É por meio dos seus movimentos que o bebê se expressa e, ao mesmo tempo, dá sentido à comunicação expressa pelo outro” (p.118). Para ela não se trata de dicotomizar o corpo (corpo e mente), (biológico e social), mas de considerá-lo em toda a sua abrangência.

³⁷ Mais à frente, na dimensão de análises referente às relações sociais, mais especificamente às relações entre adultos e bebês, iremos trazer algumas reflexões a respeito do conceito de competência social e a sua implicação em contexto de creche.

A autora chama a atenção para o facto de que é permitido inicialmente que a palavra se alie ao corpo, mas progressivamente o corpo é convidado a sair de cena. Em função disso, ela questiona sobre como é possível abrir mão do corpo que se fez protagonista na chegada ao mundo, na relação com o outro e também por que deveria abrir mão deste corpo.

Em suma, ela explica que geralmente o que é padrão segue uma norma instituída. Então, no que se refere ao verbo que se faz pelo corpo, “o instituído encontra nas normais sociais a sua base, que geralmente polariza e procura dissociar dimensões que estão completamente associadas no ser humano” (idem, p.243).

A luz do pensamento de Prout (2000) a autora supracitada menciona que ele contribui com tal debate ao questionar o modo dicotómico como o corpo é considerado, uma vez que ao se tratar do corpo na infância a tendência é remetê-lo para uma análise biológica e não social.

Lupton (2012), ao tomar como ponto de partida a abordagem do corpo humano, que está fundamentada nas dimensões socioculturais da corporeidade, afirma que os corpos são dinâmicos, sendo uma complexa mistura de social, cultural e biológico, na qual nenhum desses elementos podem ser efetivamente desvinculados das influências dos outros. Ele considera ainda que o corpo não é uma constante ou um dado que existe antes do significado cultural, nem a infância, e portanto nem os corpos das crianças (incluindo os bebês).

Outra cena presente nesse mesmo episódio, e que merece destaque, é a que será apresentada a seguir, a qual denominamos como “Telma dança!” Esta ocorreu após o término da atividade dirigida de expressão musical. Nessa situação, a mesma ajudante que estava sentada ao lado de Telma, na outra cena, nomeada como “Telma e o chocalho”, demonstra um posicionamento diferente em relação às ações de Telma, como pode ser observado no excerto a seguir:

1ª Ajudante: Afasta-se de Telma e começa a organizar as cadeiras e utensílios para o almoço.

Telma: Após algum tempo, levanta-se do lugar e a sorrir mexe o corpo como se estivesse a dançar.

1ª Ajudante: De longe troca olhares com Telma. Ao fazer isso, sorri e com voz amistosa diz: “Telma dança!”

Telma: A olhar para essa ajudante, sorri, continua a mexer o corpo e movimentar-se em cima do colchão onde estava sentada.

2ª Ajudante: Após algum tempo, outra ajudante entra na sala, olha para Telma e diz: “senta Telma!”

Telma: Olha para a 2ª ajudante e senta-se no colchão.

1ª Ajudante: Olha para a 2ª ajudante e comenta: “Ela queria dançar.”

2ª Ajudante: Olha para a 1ª ajudante e responde: “Ah era?”

1ª Ajudante: Responde: “Sim!”

(Transcrição vídeo cena “Telma dança”, episódio atividade dirigida - expressão musical, março/2014)

Na cena “Telma e o chocalho”, a primeira ajudante parece não ter em conta a relevância dos pequenos diálogos entre os bebês, como também em relação ao que Telma estava a querer comunicar. Porém, o mesmo não acontece nesta cena, denominada como “Telma dança”. Como é possível observar no excerto, parece-nos que nessa situação, a primeira ajudante demonstra-se mais aberta a escutar o que Telma realmente estava a querer dizer. Isto talvez tenha ocorrido porque ela já não está tão amarrada à preocupação de vigiar os bebês para que eles realizassem a atividade conforme o esperado.

O olhar dessa ajudante e a sua entonação ao dizer “Dança, Telma!” parece comunicar a Telma a sua concordância a respeito do que está a fazer. Esta ajudante, além de captar e atender aquilo que Telma está a comunicar com os seus gestos, estabelece com a criança uma interação e comunicação a partir de componentes corporais e expressivos, ao sorrir ou conversar com ela. Nesse diálogo entre adulto e bebê há um entendimento mútuo, o que a leva a conseguir realizar aquilo que estava a querer fazer desde o início da atividade dirigida de expressão musical, ou seja, sair do lugar e movimentar-se de outras formas, para além do que era previsto pelos adultos.

No entanto, a segunda ajudante, parecendo preocupada com a organização da sala para o almoço, e como num ato mecânico, manda Telma se sentar. É importante salientar que esta ajudante é a mesma da cena “O choro de Mara”, a qual demonstrou um olhar sensível aos enunciados da bebê Mara.

Isso leva-nos a compreender que os adultos conseguem perceber que os bebês estão a comunicar através do choro, do movimento corporal e dos gestos. Entretanto, a interpretação daquilo que eles estão a querer dizer vai depender também das circunstâncias e dos momentos em que é produzido o diálogo entre adultos e bebês.

3.1.2 O silêncio como forma de linguagem

Na cena seguinte, Eva também parece manifestar a sua vontade de não realizar a atividade do modo como é proposto, e comunica-o por meio das linguagens do olhar e do silêncio, como podemos observar na “imagem 11” a seguir:



Imagem 11: Cena “O silêncio de Eva” - Episódio Atividade Dirigida - expressão musical, março/2014
Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Nesta cena, tal como Telma, Eva manifesta a sua vontade de não fazer aquilo que é proposto. Entretanto, ela comunica isto fazendo uso da linguagem do silêncio e do olhar aleatório, ora à sua volta, ora num ponto fixo qualquer, ora para os adultos. O silêncio de Eva não quer dizer que ela esteja alheia ao que se passa ao seu redor. Embora ela não estivesse a fazer o que era proposto na atividade, a interpretação e a resposta da educadora e das ajudantes ocorre de modo diferente do que aconteceu com Telma, conforme também pode ser verificado no excerto a seguir:

Eva: Segura o chocalho apoiado ao colchão; olha ora para este, ora para um ponto qualquer.

Professora de música: Ao terminar a música, para de tocar o violão. Pede à educadora de infância para trocar o chocalho que Eva tem na mão e diz: “Acho que é muito pesado para ela e por isso é que ela não consegue.”

Educadora: Entrega a Eva um chocalho menor.

Eva: Segura o chocalho, olha fixamente para este, depois encosta-o no colchão, levanta-o novamente e com a ponta do dedo começa a tocá-lo. Após uns instantes pousa-o no seu colo.

Educadora: Toca o rosto de Eva e fala com ela.

Eva: Fica parada e olha para um ponto fixo qualquer.

Educadora: Volta a cantar e a fazer gestos acompanhando a música.

Professora de música: Com uma mão toca o violão, com a outra acaricia o rosto de Eva. Volta a tocar o violão e chama Eva pelo nome.

Eva: Olha na direção da professora de música.

Educadora: Cantarolando faz festinhas no rosto de Eva.

Eva: Olha na direção da educadora, depois olha para um ponto qualquer.

Professora de música: Ao terminar a música, toca no rosto de Eva e pergunta: “Porque é que hoje ela está tão séria?”

Eva: Olha na direção da professora de música.

Professora de música: Responde “eeeeeee”, como se estivesse comemorando por ela ter olhado.

Educadora: Bate palmas e pergunta a Eva: “Que se passa?”

Eva: Olha para a educadora.

Professora de música: Toca com o dedo no queixo de Eva e pergunta: “O que se passa?”

Educadora: Chama Eva pelo nome e em seguida toca com o seu dedo no ombro de Eva e diz: “Eva, Evita!”

Professora de música: Pergunta a Eva: “Porque está ela tão séria?”

1ª Ajudantes: Responde: “Ela é assim!”

2ª ajudante: Comenta: “Ela é assim, ela é assim mesmo, na música é!”

1ª Ajudante: Acrescenta: “Ela gosta de ouvir a música.”

Professora de música: Começa a tocar o violão e a cantar uma nova música.

Eva: Com um olhar sério, olha fixamente para a professora de música, depois olha para o chão e novamente olha para ela.

Professora de música: Toca o queixo de Eva e Pergunta: “O que foi, o que foi, meu amor?”

(Transcrição vídeo cena “O silêncio de Eva”, episódio atividade dirigida - expressão musical, março/2014)

A linguagem que Eva utiliza para se expressar desperta outro tipo de resposta por parte da educadora e das ajudantes. Isto não quer dizer que em função disso elas modificam o modo de realizar a atividade pois elas insistem em levá-la a fazer o que era proposto. No entanto, elas consideram a linguagem utilizada por Eva como uma forma dela comunicar aquilo que a afeta. Assim, as ajudantes atribuem alguns sentidos quanto

ao que ela está a querer dizer, como pode ser vislumbrado no excerto da transcrição da cena “O silêncio de Eva”. Há por parte dos adultos uma preocupação em procurar compreender o que Eva tenta dizer por meio do seu silêncio, talvez porque esse não é o modo mais comum dos bebés reagirem quando não querem realizar a atividade.

Nessa cena, apesar de as adultas do grupo conseguirem perceber que algo se passa com Eva, elas não conseguem dialogar com a bebé, uma vez que se limitam a tecer interpretações a partir de uma compreensão centrada na lógica do adulto sobre o que a bebé estava a querer dizer. Uma lógica que parte da ideia de que o conhecimento do adulto é maior do que o da criança. Assim, presas a esta ideia não olham de facto para o que Eva está a querer dizer a partir dela mesma.

Com Telma, o fato dela não acatar a regra de não colocar o chocalho na boca, faz com que a educadora e as ajudantes tomem outro tipo de atitude diferente de Eva, talvez porque a linguagem utilizada por Telma rompe com a ordem instituída no grupo. Parece-nos que esta ordem está relacionada também com a ideia adultocêntrica de cuidado, quanto aos bebés levarem sempre os objetos à boca. Convém destacar que nessa etapa da vida, a exploração dos objetos é perpassada também pela boca, mas isto não é considerado para a interpretação do que Telma está a comunicar.

Como é possível perceber, quando o adulto interage com os bebés ele recebe de volta outra ação deles como resposta. Por conseguinte, esta é interpretada e gera novas ações por parte dos adultos. Nesse episódio, por mais que os adultos tenham demonstrado um olhar mais sensível em relação aos dizeres de Eva, de um modo geral, a lógica organizacional adultocêntrica da atividade é a que prevalece em detrimento do interesse do bebé. Talvez isso se deva ao facto de que mudar essa lógica faria com que a atividade fugisse do controle dos adultos. Isto leva-nos a pensar, entre outras coisas, que escutar de verdade os bebés envolve além de um olhar sensível, superar essa lógica, que não abre espaço para o imprevisível que emerge das enunciações dos bebés, no sentido de contribuir para mudar o curso da atividade.

Em todas as cenas até então apresentadas, os bebés comunicam os seus interesses e vontades a partir dos seus corpos, quando fazem gestos, choram, silenciam, movimentam o corpo, olham. Com base nas cenas apresentadas do episódio relativo à atividade dirigida de expressão musical, é possível perceber que as condições de realização dessa atividade oferecem poucas ou quase nenhuma possibilidade de os

adultos considerarem aquilo que os bebés comunicam a respeito dos seus interesses. Com exceção da cena com Mara, a bebé que, segundo informou a ajudante, estava em período de inserção na creche, constatamos que os adultos se limitam em fazer com que os bebés correspondam às suas expectativas em relação ao comportamento esperado na atividade. De um modo geral, os adultos procuram escutar os bebés e dar uma resposta aos diferentes modos que eles utilizam para comunicar, mas nessas situações as respostas, na maioria das vezes, não provocam alterações no modo de realização da atividade, para que seja possível corresponder ao que poderia ser o real interesse dos bebés.

Os enunciados dos bebés são acolhidos pelos adultos conforme a sua interpretação que, por sua vez, é influenciada por configurações que dizem respeito ao modo como eles compreendem os bebés e a ação pedagógica, pela estrutura organizacional da atividade e da rotina da creche, pelas circunstâncias, entre outros. Assim, compreendemos que essas configurações definem o tom das relações estabelecidas entre as crianças e o adulto.

3.1.3 O empurrar, bater e morder como linguagem

No percurso do trabalho de campo surgiram situações onde os bebés comunicavam aos adultos e seus pares, aquilo que estavam a pensar ou a sentir, dando palmadas, batendo com objetos, puxando o cabelo, mordendo os seus pares ou atirando-se para o chão. Observamos que essas ações são mais frequentes em situações que envolvem os bebés ao lidarem com contrariedades como, por exemplo, quando os adultos ou os seus pares não respondem positivamente ao que se espera deles como pode ser observado num dos episódios de atividade dirigida que será apresentado a seguir.

No episódio em questão, a educadora desenvolve uma atividade orientada com os bebés utilizando caixas de papelão. Durante a realização desta atividade, ela sugere algumas possibilidades de exploração das caixas, como também os bebés criam novas formas de o fazer. Ao interagir com eles a educadora procura estar atenta às suas demandas como também responder a estas, ora no plano coletivo, ora no plano individual.

Enquanto a educadora está a interagir com alguns bebés, Rick parece querer chamar a atenção dela para si e procura exteriorizar isto, como é possível observar no excerto a seguir:

Rick: Aproxima-se da educadora e segura a perna desta.

Educadora: Olha para Rick, sorri e continua a dar atenção a Adam que está dentro da caixa.

Rick: Na tentativa de chamar a atenção da educadora, ao olhar para ela bate palmas.

Educadora: Olha para Rick, sorri, bate palmas e diz: “eeeeee”

Rick: Sorri e continua a bater palmas com a educadora.

Ajudante: Coloca uma das caixas na cabeça.

Rick: Aproxima-se da ajudante e fica a observá-la.

Educadora: Aponta para a ajudante e diz a Rick: “Olha ela dentro da caixa.”

Rick: Olha para educadora e bate palmas.

Educadora: Olha para Rick e em seguida dá atenção a Tom que está dentro de uma das caixas do seu lado.

Bebés: Alguns bebés aproximam-se da ajudante e interagem com ela.

Rick: Olha para a educadora que está a interagir com Tom, aproxima-se e tenta bater com a mão no rosto dela.

Educadora: Permanece parada e, com um olhar sério, olha para Rick.

Rick: Fica parado a olhar para a educadora.

Educadora: A olhar para Rick, diz: “Agora não.” Com um olhar não tão sério e com um tom de voz suave diz: “Não pode bater!”. Em seguida segura a mão dele e desliza-a no rosto dela. Ao fazer isto diz: “Fazer carinho, não bater”

Rick: Olha fixamente para a educadora.

Educadora: Volta a interagir com o grupo.

Rick: afasta-se da educadora.

(Transcrição vídeo cena “Não pode bater”, episódio atividade dirigida, maio/2014)

No excerto acima, é possível observar que no primeiro momento as ações de Rick mobilizam tanto a educadora como a ajudante, no sentido de corresponder ao que parece ser a sua vontade, isto é, conseguir a atenção para si. Mas, num segundo momento, a expectativa de Rick parece não ser totalmente acautelada pela educadora. Como as escolhas no espaço do berçário precisam de ser geridas no plano coletivo, a educadora tenta dividir a sua atenção com Tom, interagindo também com ele. Com isto, Rick bate no rosto da educadora. Com tal ação, este bebé parece comunicar o seu sentimento de frustração e o desejo de interditar a ação do adulto com o outro bebé com a intenção de obter a atenção exclusiva da educadora. Com essa manifestação, Rick exerce a sua agência, isto é, a sua capacidade de agir. A partir dessa agência, ele

consegue não só interditar a ação da educadora com o outro bebê como também fazer com que a atenção da educadora se volte para ele, mas essa atenção não ocorre do mesmo modo que inicialmente, ou seja, conforme parecia ser a vontade dele.

Embora a educadora não corresponda ao que naquele momento era a vontade de Rick, a partir das suas ações com esse bebê ela demonstra reconhecer a sua agência e competência para compreender o que ele está a dizer. Ao contrário de uma ótica que coloca os bebês numa condição “de atores à sombra” do adulto, a educadora olha para Rick na direção do que afirmam Delgado e Silva (2012) quanto aos bebês serem considerados “atores sociais de relações que desenvolvem comunicação e troca social” (p.2). Como afirmam essas autoras, “as crianças desde o nascimento demonstram competência, ação, interação e capacidade de viver muitas experiências e descobertas” (Idem).

Nota-se também no excerto acima que a relação dialógica entre a educadora e Rick se constitui de forma respeitosa e cuidadosa, o que é vislumbrado no modo como ela se comunica com o bebê: a proximidade, a postura corporal, a modulação da voz, o olhar. Cabe aqui destacar que o facto de a educadora não responder ao enunciado de Rick conforme parecia ser a vontade dele, não quer dizer que ela se demonstra indiferente ao que o bebê está a dizer ou não reconhece a sua intenção comunicativa.

Como é possível observar, nesse diálogo a educadora qualifica a sua escuta tendo em conta o contexto que se insere a manifestação relativa ao interesse de Rick. Por sua vez, o resultado dessa análise exigiu-lhe fazer escolhas sobre como agir naquela circunstância, mas estas escolhas parecem não corresponder totalmente ao que naquele momento parecia ser a vontade de Rick. Assim, ele persiste em ganhar o controlo sobre as ações dos adultos para conseguir aquilo que almeja. Nessa relação dialógica, a partir da sua ação social, Rick provoca algumas implicações nas ações dos adultos na direção daquilo que parecia ser o seu interesse, conseguindo, em certa medida, efetivar a sua participação. Embora ele não tenha conseguido uma atenção exclusiva para si, os adultos parecem compreender o que ele está a comunicar, mas em função da necessidade de dar atenção aos demais bebês do grupo, eles acabam por não o corresponder totalmente.

Com isto, julgamos prudente salientar que devemos ter o cuidado para não cairmos no radicalismo de que os bebês é que devem decidir tudo. Assim, importa

destacar que ao falarmos da participação dos bebês na creche, não estamos a defender o reino dos bebês mas sim um lugar onde os bebês possam ter o seu espaço na relação com o outro. Outro ponto que consideramos importante acautelar quando advogamos em defesa do direito de participação, diz respeito ao modo como utilizamos os conceitos de ator social e agência. Importa destacar que nessa investigação, em conformidade com a perspectiva de Delalande (2014), acreditamos que as crianças são atores e possuem agências, independentemente se há ou não esse reconhecimento por parte dos adultos.

Além disso, no que diz respeito à aplicabilidade desses conceitos em pesquisa, acreditamos que enquanto pesquisadores o devemos o fazer com as devidas cautelas, evitando o seu uso indiscriminado e naturalizado, sem a necessária reflexão sobre como estes se materializam na teia social. Considerar que os bebês têm capacidade de agir e contribuir no jogo social não quer dizer que todas as decisões devam ser tomadas apenas sob um plano individual em nome do ator social que são, sem considerar o plano coletivo onde são tecidas as relações sociais. Convém destacar que nem sempre é possível para os adultos oferecerem uma atenção exclusiva em virtude dos múltiplos constrangimentos que envolvem o quotidiano de um espaço coletivo como, por exemplo, de os adultos corresponderem a pedido de atenção por parte de vários bebês ao mesmo tempo durante as atividades de rotina.

Ainda quanto ao conceito de agência, Marchi (2017) traz a luz a afirmação de Mollo-Bouvier (2006) e Sirota (2005) quanto a haver uma “banalidade” da agência das crianças. Ela explica que estes autores a partir dessa ideia

não estão a reiterar o facto de que essa capacidade de ação dispensa análises, matizes ou interpretações; pelo contrário, sugerem que é a partir dessa constatação inicial que se deve buscar as formas como essa ação (com mais ou menos autonomia) se evidencia ou se processa nos diversos contextos de vida das crianças. Assim, também Oswell (2013), em recente análise sobre essa questão, assinala que não se pode considerar o conceito de agência infantil como um “rótulo” ou algo que as crianças, individualmente, “possuam”, como um “poder” à “He-Man” (“Eu tenho a força!”), mas que essa ação é sempre coletivamente engendrada (tem origem no “nós” e não no “eu”), estando apoiada em uma rede de disposições humanas e não humanas (Idem, pp.627-626).

Ainda na sequência dessa mesma cena, Rick persiste em lutar para conseguir aquilo que almeja, o que pode ser observado no excerto a seguir:

Rick: Ao afastar-se da educadora, anda na direção da ajudante, que antes estava com a caixa na cabeça. Próximo a ela, estica os braços como se estivesse a pedir colo.

Ajudante: Está a interagir com o grupo de bebés, olha para Rick, sorri, balança o corpo como se estivesse a dançar e segura a mão dele, mas não lhe dá colo.

Rick: Insiste em continuar com o braço esticado e, ao não ser correspondido, afasta-se. Então, aproxima-se de Tom e bate-lhe na cabeça.

Tom: Olha para Rick e começa a chorar.

Rick: Vira-se e bate em Rui.

Ajudante: Baixa-se e chama a atenção a Rick.

Tom: Estica os braços para a ajudante como se estivesse a pedir colo.

Ajudante: Afasta-se de Rick e aproxima-se de Tom.

Rick: Aproxima-se de Tom e bate-lhe novamente nele.

Ajudante: Em voz alta, repreende Rick dizendo: “Há pouco bateu no Tom, depois no Rui e também a mim.”

Educadora: Olha para Rick e diz-lhe que não pode bater, colocando-o de seguida sentado ao seu lado.

Rick: Atira-se para trás e no chão começa a chorar em tom alto.

(Transcrição vídeo cena “Não pode bater!”, episódio atividade dirigida, maio/2014)

O gesto de esticar os braços como se estivesse a pedir colo à ajudante, parece indicar o mesmo que ele quis comunicar à educadora, isto é, a sua vontade de receber uma atenção exclusiva do adulto. A ajudante demonstra-se sensível ao apelo de atenção por parte dele na medida em que ela procura corresponder-lhe. Entretanto, faz sem lhe dar colo e sem deixar de interagir com os demais. Com isto, Rick novamente comunica o seu sentimento de frustração por não conseguir aquilo que almejava mas desta vez, ao invés de bater no adulto, ele bate no grupo de pares. Como é possível observar, apesar de a educadora ter conversado sobre não bater, ele persiste em fazer. Por meio desta ação, Rick comunica o que sente e o que descobre, ou seja, que ao bater ele consegue a atenção do adulto de algum modo. Desse modo, ele demonstra algumas de suas competências sociais: fazer escolhas, tomar decisões, criar estratégias para comunicar e realizar o seu desejo de ter a atenção do adulto.

Em resposta às ações de Rick, a educadora decide colocá-lo sentado próximo dela, no sentido de interditar e controlar as suas ações para que ele não continuasse a bater. Desse modo, ele consegue provocar novamente implicações nas ações da

educadora. Entretanto, ele ainda não mobiliza a sua atenção do modo como esperava e assim ele insiste em comunicar o seu sentimento de frustração, agora chorando, esperneando e atirando-se para o chão. Como é possível perceber, o diálogo estabelecido entre Rick e a educadora ocorre de modo conflituoso. De um lado, Rick utiliza estratégias comunicativas para expressar a sua contrariedade na tentativa de influenciar a decisão da educadora, para satisfazer o seu desejo de atenção exclusiva. De outro, a educadora que procura dar atenção ao grupo de bebés e simultaneamente acolher e interpretar os enunciados de Rick com base numa rede de sentidos que vai sendo tecida na subtileza da relação entre adulto e bebé, o que é evidenciado no excerto a seguir da cena “O diálogo entre Rick e a educadora” e na “imagem 12” relativa a esta mesma cena:

Educadora: A educadora coloca Rick sentado ao seu lado.

Rick: Atira-se para trás e no chão começa a chorar em tom alto.

Educadora: A olhar para Rick diz: “Pronto, atira-te para o chão.”

Rick: A olhar para educadora aumenta a intensidade do choro.

Educadora: Troca olhares com Rick e diz: “Por que bates assim?”

Rick: A olhar para educadora continua a chorar.

Educadora: Por alguns instantes fica a olhar para Rick, em seguida volta-se para os bebés que estão dentro das caixas e começa a fotografá-los. Por vezes olha na direção de Rick enquanto ele está a chorar. Após alguns instantes, volta-se para Rick com a máquina de fotografia nas mãos e diz: “Olha, vamos tirar uma fotografia da birra, mostra, mostra bem. Deixa-te ver bem.”

Rick: A passar as mãos nos olhos, diminui a intensidade do choro e, por vezes, olha na direção da educadora.

(Transcrição vídeo cena “O diálogo entre Rick e a educadora”, episódio atividade dirigida, maio/2014)



Imagem 12: Cena “O diálogo entre Rick e a educadora” - Episódio Atividade Dirigida, maio/2014
Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Em resposta ao choro persistente de Rick a educadora, de modo recetivo e sensível conversa com ele. Ao fazer isto ela supõe um sujeito no bebê, isto é, um interlocutor, como alguém que tem algo a dizer, “atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (Soares, Sarmiento, & Tomás, 2005, p. 54). Com base

nessa suposição, ela mantém um diálogo por meio do qual as suas falas se alternam, provocando algum tipo de resposta tanto por parte do adulto como do bebê. Nesse diálogo, a educadora utiliza da máquina fotográfica como um recurso para levá-lo a parar de chorar. Em consonância com o que afirmam Martins Filho e Delgado (2016) “entender o que bebês e crianças muito pequenas dizem dos seus desejos, que meios percorrem para garanti-los, é uma possibilidade de abertura à participação infantil” (p.113).

Assim, conforme pode ser observado na “imagem 12”, a partir de uma relação mais próxima com Rick, a educadora mostra o ecrã da máquina com a imagem dele a chorar e conversa com ele. Ao fazer isto, mostra-se disponível a ouvi-lo nas suas produções corporais. Como é possível perceber, estabelecer este tipo de relação impõem ultrapassar alguns desafios como considerar com seriedade os enunciados desse outro bebê; tecer interpretações destes enunciados com base numa perspetiva que supere as ideias de “superioridade daqueles que dominam a linguagem verbal” (Delgado & Silva, 2012, p.2); lidar com os múltiplos constrangimentos que emergem de um espaço coletivo. Ao conseguir gerir esses desafios, ela contribui significativamente na direção de efetivar a participação dos bebês no contexto do berçário.

Ao longo das análises, observamos que o corpo, o movimento, o gesto, o sorriso, o olhar, o silêncio, são alguns dos elementos da linguagem utilizados pelos bebês para expressar o que sentem e pensam a respeito daquilo que experienciam quotidianamente no berçário. E nesse movimento os bebês procuram tomar parte naquilo que lhes interessa e afeta, o que é considerado por Corona e Morfin (2001) como sendo uma das grandes características das crianças. Para elas, as crianças desde que nascem tendem a explorar, perguntar, provocar quem as rodeia, agindo assim ativamente no espaço-tempo que experienciam nas suas vidas. Explicam as autoras que a necessidade de expressar ideias, emoções e desejos faz com que as crianças tenham uma presença intensa, notória e vivida. Entretanto, referem que embora esta realidade esteja presente na maioria dos espaços que os bebês fazem parte, de modo geral são atores pouco reconhecidos e frequentemente reprimidos. Em consequência disto, a participação infantil acaba por se tornar invisível como acontece muitas vezes, por exemplo, nos espaços institucionalizados de educação de infância.

3.2 Relações Sociais e a Participação

Nesse ponto apresentamos a interpretação dos dados que diz respeito a dimensão das relações sociais e a participação. Nesta dimensão, a nossa atenção se voltará para as relações inter e intrageracional, com a intenção de trazer algumas reflexões sobre como essas relações podem oportunizar ou não a participação dos bebês no âmbito das atividades de rotina do berçário.

3.2.1 Relações sociais entre adultos e crianças

No decorrer do trabalho de campo, observamos que no cotidiano do berçário as relações entre adultos e bebês se estabelecem num estado contínuo de conflito e harmonia. Em algumas situações, percebemos que a harmonia está presente quando há maior proximidade geracional, isto é, quando o adulto consegue estabelecer uma relação mais próxima com os bebês, mostrando-se mais aberto à escuta daquilo que são os seus interesses e com base nestes envolvem-se em empreendimento conjunto e negociam decisões a partir de uma relação de partilha de poder entre adultos e bebês. Em outras situações, também foi possível observar o extremo dessa relação, ou seja, as gerações são experimentadas como separadas, rígidas, em oposição umas às outras a criança é controlada, excluída ou definida como objeto (Bendelow & Mayall, 2000).

Consideramos que, quando as relações se estabelecem desta forma, são poucas as oportunidades de os bebês terem a sua participação efetivada. Nesse sentido, cabe ao adulto o papel de estabelecer uma relação de proximidade com os bebês.

Com a intenção de partilhar algumas situações do cotidiano do berçário que se fez presente essa relação de proximidade entre adultos e bebê, é que partilhamos a seguir algumas cenas que nos incitam a refletir sobre a importância dessa relação no processo de efetivação da participação dos bebês.

Para a realização da atividade dirigida, a educadora entra na sala com algumas caixas de papelão que coloca no chão. Isto desperta a atenção de alguns bebês que se aproximam das caixas e começam a explorá-las à sua maneira.

Educadora: Senta-se no chão com umas das caixas nas mãos. Em seguida, abre as abas localizadas na parte inferior e superior da caixa, transformando-a numa espécie de túnel de caixas. Convida então os bebês para passarem por dentro da caixa.

Adam, Malu, Valentim e Mari: Aproximam-se e param ao redor da caixa, olham para a educadora e olham para a caixa.

Educadora: Conversa com Adam, Malu, Valentim e Mari, na tentativa de levá-los a fazer aquilo que parecia ser o seu propósito, isto é, de os bebés se deslocarem de um lado para o outro através do respetivo túnel de caixas.

Adam, Malu, Valentim e Mari: Não se rendem aquilo que era a expectativa da educadora.

Educadora: Insiste em tentar mobilizá-los a fazer e para tal utiliza diferentes estratégias como olhar por entre a caixa, cantarolar e chamá-los pelo nome e bater palmas.

Adam, Malu, Valentim e Mari: Escolhem não fazer o que a educadora está propondo.

Adam: Após alguns instantes, olha e resolveu aproximar-se do túnel de caixas e assim, ao invés de passar por dentro, decide apoiar o corpo sobre as caixas. Ao fazer isso, ele olha para a educadora e sorri.

Educadora: Retribui o sorriso.

Adam: Continua a explorar a caixa, batendo com as mãos e apoiando o corpo (ações estas que despertam a atenção dos seus pares e servem de inspiração para eles fazerem o mesmo, como também para criarem outras possibilidades de exploração da caixa como empurrá-la ou abrir e fechar as suas abas).

Adam: Apoia o corpo no túnel e acaba por desmontar as caixas.

Educadora: Olha para Adam, sorri e diz: “Lá vai a caixa ohhhh!!!!”. Em seguida, monta novamente o túnel e diz para Adam passar por dentro das caixas. Do outro lado do túnel olha para Adam por entre as caixas e chama-o pelo nome.

Adam: Entra no túnel, senta-se, começa a gritar e volta a sair.

Mari: Aproxima-se da entrada do túnel de caixas e espreita para o outro lado.

Educadora: Ao ver o que Mari esta a fazer, olha pelo outro lado do túnel e chama por ela.

Mari: Decide não entrar e afasta-se.

Valentim: A gatinhar, entra no túnel e fica sentado dentro deste.

Educadora: Olha para Valentim, sorri e começa a fotografar.

Valentim: Continua a gatinhar na direção da educadora e sai do túnel (outros bebés fazem o mesmo enquanto outros se deslocam pela sala e alguns exploram à sua maneira as demais caixas).

Educadora: Deixa os bebés explorarem livremente as caixas e fica a observá-los, interagindo por vezes com eles.

(Transcrição vídeo, cena “Adam e o túnel de caixas”, episódio atividade dirigida, maio/2014)

Esse excerto demonstra que o modo como a educadora organiza e propõe a atividade para os bebés possibilita-lhes ter, em certa medida, autonomia durante a sua realização. Embora esta atividade seja orientada pelo adulto, os bebés têm a possibilidade de decidirem se querem ou como querem fazer parte. Nesta situação, tal organização é reveladora de um olhar para os bebés como alguém com agência, isto é, com capacidade de agir e pensar por si próprio, de fazer com que certas coisas aconteçam.

Com base nesse olhar, a educadora prima por entender o que os bebés dizem, e fá-lo a partir de uma interpretação sensível e atenta às suas demandas. Isto é evidenciado quando ela apresenta aos bebés o túnel de caixas e propõe que eles passem por dentro. Nessa situação, por meio das suas ações, a educadora demonstra a sua intenção de direcionar a atividade para que os bebés realizassem aquilo que eram as suas expectativas. Somente alguns bebés parecem demonstrar interesse pelo túnel de caixas. Entretanto, estes não se rendem a fazer aquilo que parecia ser a intenção da educadora. Nessa situação, a educadora ao atribuir sentido às ações dos bebés, respeita as suas escolhas como, por exemplo, de explorarem à sua maneira as caixas espalhadas pela sala e de não passarem por dentro do túnel. Além disso, ela parece perceber o receio que alguns bebés têm em entrar no túnel ou realizar a travessia. Quando isto ocorre, ela procura transmitir segurança para que eles consigam chegar ao outro lado, como também lhes permite resolver por si próprios o problema da travessia.

Nesse movimento, que envolve atribuir sentido à expressão da ação social dos bebés, a educadora considera as demandas dos bebés e agrega-as na sua prática com eles. Desse modo ela estabelece uma relação de partilha de poder com eles. A partir dessa relação, a educadora assume um importante papel no sentido de assegurar aquilo que parece ser a vontade dos bebés no percurso da atividade proposta por ela.

É importante destacar que, embora seja o adulto quem organiza o espaço-tempo do berçário, isto não quer dizer que os bebés devam ser apenas espectadores nesse processo. Como é possível observar no excerto da cena “Adam e o túnel de caixas”, os bebés são agentes que interagem com as estruturas e contribuem para essa organização como interlocutores, à medida que o adulto se demonstra sensível as suas ações as têm em conta na sua prática com eles.

Embora a expectativa da educadora pareça estar mais direcionada no sentido de levar os bebés a passarem por dentro das caixas em formato de túnel, as ações da educadora com os bebés e a estrutura organizacional da atividade permite-lhes criarem outras possibilidades de interação com as caixas, com a educadora e com o seu grupo de pares como pode ser observado nas “imagens 13 e 14” deste mesmo episódio, as quais apresentamos a seguir:



Imagem 13: Cena “Rick e a caixa de papelão” - Episódio Atividade Dirigida, maio/2014
Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

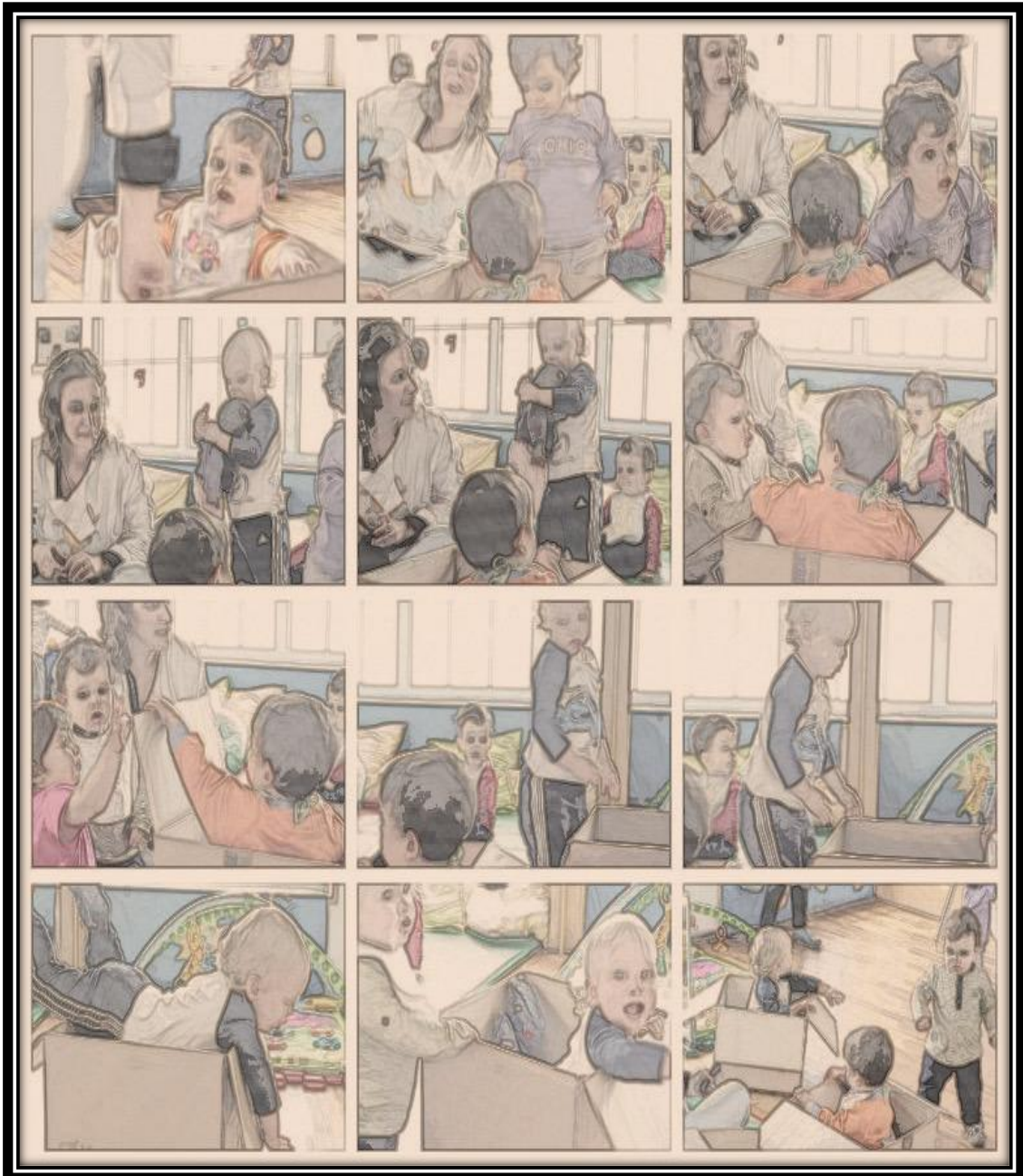


Imagem 14: Cena “Brincadeira com caixas” - Episódio Atividade Dirigida, maio/2014

Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

A forma como a educadora organiza essa atividade dirigida, cria oportunidade para que os bebês pudessem explorar as caixas com mais autonomia e conforme o seu interesse. Desse modo, ela possibilita-lhes exercer a sua ação social/agência e a partir desta realizar escolhas que acabam por interferir no curso da respectiva atividade.

Cabe aqui mencionar que esse movimento de olhar para as ações sociais/agência dos bebês e adultos implica também considerar a estrutura que compõe o cenário onde

se materializam essas ações pois, como afirma Giddens, ações e estrutura pressupõem uma à outra. Nessa direção, ele considera que

o indivíduo não pode ser olhado simplesmente como um corpo, a noção de corpo torna-se complexa quando relacionada com a atividade individual. Falar de indivíduo é ter em mente também a ideia de agente, extravasando a simples noção de «sujeito»; a ideia de ação (como Talcott Parsons costuma frisar) é, inevitavelmente, o ponto central. No entanto – e isto é crucial –, a ação não é simplesmente uma qualidade do indivíduo, mas é igualmente a essência da organização social ou da vida coletiva (Giddens, 1996, p. 13).

Nessa lógica, o conceito de estrutura é considerado como a condição e o resultado da ação, assim como fator de constrangimento e de facilitação da ação social/agência. Desse modo, as ações sociais/agência dos atores que fazem parte do berçário não podem ser concebidas sem que se considere a constante relação com a estrutura.

A partir dessas cenas também é possível vislumbrar que os bebês tomam decisões e essas decisões influenciam o espaço coletivo (Sarmiento, 2011). Rick, ao escolher explorar a caixa a seu modo, acaba por influenciar as ações da educadora e dos outros bebês, provocando assim modificações no cenário em que se insere a atividade dirigida. Ao participar ativamente desta atividade, ele demonstra a sua capacidade de transpor e reelaborar o seu ambiente social, isto é, de reproduzi-lo interpretativamente.

Outro aspecto importante que essa cena nos permite inferir é que o modo como se configuram tanto a relação intergeracional como intrageracional alimentam a possibilidade de efetivação da participação do bebê. Rick, ao descobrir a caixa e explorá-la, parte para a ação e a educadora termina legitimando de forma tácita essa ação, na medida em que ela interage e brinca com ele. A partir de uma relação de partilha de poder, tanto o bebê quanto a educadora tomam parte da atividade. Rick, ao agir com maior autonomia sobre a estrutura, acaba por propor um modo diferente de utilização daquele objeto, como também a educadora o faz a partir da ação do bebê. Com isso, ela reconhece, valoriza e integra a nova proposta de realização da atividade que emerge do bebê.

Nessa situação, a relação intergeracional ao ser influenciada mutuamente não se estabelece de forma linear mas sim como um processo democrático, dialógico e não de submissão de um ou de outro. Ao estabelecer esse tipo de relação, como já foi dito anteriormente, a educadora cria oportunidade de para compreender e respeitar aquilo

que a criança está a fazer e a comunicar. Embora Rick não influa diretamente nas decisões, consegue fazê-lo à medida que a educadora considera a sua agência. A partir disso, ela cria condições de relações sociais e vivências com ela e entre o grupo de pares. Assim, na arena de ações e relações entre os bebés, ela atua como uma observadora atenta e cuidadosa, permitindo-lhes agirem com autonomia nas relações que estabelecem com o seu grupo de pares.

As palavras de Sarmiento (2011) sobre o importante papel do adulto na materialização da participação dos bebés remetem-nos para esse episódio de atividade dirigida. Segundo ele, as crianças e adultos devem ser capazes de se conjugar na concretização dos seus modos de vida e nas formas de organização e direção dos seus contextos de existência. Assim sendo, as crianças também participam e essa participação é determinante no funcionamento da vida social.

Nesse sentido, este mesmo autor considera que no processo de participação infantil deve haver por parte do adulto uma observação preparada e cuidadosa para não tornar inexistentes os processos de participação dos bebés por estarem ocultos, os comportamentos da crianças e afirmação da sua vontade.

É importante mencionar que esse papel mais próximo por parte do adulto, as relações de mais horizontalidade, diálogo e a maior possibilidade de ação, iniciativa e decisão por parte dos bebés, foram mais evidenciadas nas atividades dirigidas pela educadora³⁸. Nessas atividades, é possível perceber um certo movimento por parte da educadora no sentido de proporcionar condições para que os bebés consigam ter o seu direito de participação assegurado.

Não obstante, a participação dos bebés foi pouco ou quase nada evidenciada nas atividades em que o adulto é aquele que direciona todas as ações dos bebés. Nessas situações, geralmente, os adultos não abrem espaço para de facto dialogar com eles pois as relações entre adultos e bebés caracterizam-se pela verticalidade e pelo controle dos adultos sobre as suas ações. Entre essas atividades podemos destacar por um lado aquelas que evidenciam uma preocupação exacerbada por parte dos adultos quanto à provisão e proteção dos bebés (refeições, higiene, sono) e, por outro, aquelas em que os adultos estão focados no desenvolvimento de competências (as aulas de música).

³⁸ Estamos a referir-nos à nova educadora de infância que integrou o grupo do berçário.

Entre outros, esses são alguns dos fatores que parecem dificultar o processo de legitimação da participação dos bebês.

Concomitantemente a estes fatores, é possível verificar que há uma dualidade quanto à imagem de infância presente nas relações que se estabelecem entre adultos e bebês. Quando às relações intergeracionais se estabelecem com base na partilha de poder entre adultos e bebês, é possível vislumbrar uma imagem de infância que valoriza o protagonismo e legitima as suas competências sociais no sentido de expressar a sua opinião e intervir no quotidiano do berçário. Já quando essas relações se materializam a partir do poder do adulto sobre as ações dos bebês, é evidenciada uma imagem de infância “conformada ao estabelecido pela ordem social adulta, sendo alheia às possibilidades de se fazer ouvir, afastada de qualquer significado com uma natureza participativa” (Fernandes, 2005, p.411).

No âmbito dessa reflexão, Cussiánovich (s.d.) alerta que para promover na infância papéis ativos, criativos e reivindicativos, são necessárias propostas alternativas que posicionem as crianças como eixo central do seu desenvolvimento, procurando garantir o pleno cumprimento dos seus direitos, tornando-os visíveis, mas num cenário onde tenha a possibilidade de ser protagonista, assumindo assim a sua condição de ser social, que se torna visível quando as crianças conseguem atuar como atores sociais.

Para Sarmiento (2004) estas reconfigurações da definição de infância,

fazem das crianças contemporâneas construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade atual, esse ponto no mapa, afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos, lugar que com ela partilhamos, ainda que com responsabilidades (e culpas ...) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade (p.19).

Ainda, a busca de caminhos para a efetivação da participação dos bebês inclui considerar a alteridade da infância, isto é, que adultos e crianças possuem experiências e saberes diferentes e que o processo dialógico deve servir de ponte para as relações que ambos estabelecem em torno das suas diferenças, as quais devem ser vistas não como distantes mas como complementares. No nosso ponto de vista, não há falta de experiência, mas sim experiência vivenciada de modo diferente. Nessa direção, Schmitt (2008) argumenta que:

é importante observar que nas relações entre e com as crianças pequenas não está presente apenas a quantidade de experiência, na definição do mais ou menos experiente, daquele que sabe mais ou daquele que sabe menos, mas

essencialmente a diversidade dessas experiências, que forjam a infância ou a idade adulta não como una, mas reconhecidamente composta por múltiplos outros (p.150).

Acrescenta Â Coutinho (2008) que a alteridade da infância, quando compreendida na relação com as crianças e delas com os adultos, procura inverter o olhar que torna invisível aquilo que as afeta a partir dos adultos e não o inverso ou tendem a minimizar a importância de conhecer o modo como as crianças se afetam mutuamente. Desse modo, a autora defende que reconhecer a alteridade implica reconhecer que os adultos são alterados pelas crianças.

Essa percepção da diferença, sugere Jenks (2002), pode ser atribuída a um foco teórico convencional nos processos sociais de superação - isto é, socialização. É uma premissa cultural ocidental subjacente de que as pessoas são feitas, não nascem. Nessa visão, o autor salienta que as pessoas são feitas com o que se tornam através da influência dos seus pais e através da educação, sendo ambas vistas como essenciais para o desenvolvimento bem-sucedido e para a vida futura.

Tal ambiguidade foi muito evidenciada nas atividades dirigidas de expressão musical³⁹ e as relações entre adultos e bebês. Nesta atividade é possível observar que as relações são tecidas a partir do poder do adulto sobre os bebês. São os adultos que dirigem todas as ações dos bebês no sentido de levá-los a corresponderem às suas expectativas para com a realização da atividade. Há pouca ou quase nenhuma oportunidade de os bebês estabelecerem com os adultos relações de partilha de poder, de forma a que os bebês se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, experiências e interesses em relação ao que é proposto pelo adulto. Assim, como já mencionado, o que prevalece são as relações e o controle dos adultos sobre as ações dos bebês. Com base nessa relação, o adulto acaba por constranger as ações sociais dos bebês e inviabilizar os enunciados que emergem dessas ações e das interações com o espaço-tempo do berçário, com os adultos e outros bebês.

Além disso, vislumbramos que no decorrer da atividade supracitada os adultos assumem o papel de dirigir todas as ações dos bebês. Nesse papel, os adultos olham para os bebês como alguém a quem precisa de ser ensinado tudo o que precisa de fazer

³⁹Relembra-se que esta atividade é desenvolvida por uma professora de música externa à creche. A educadora de infância e as ajudantes fazem parte desse momento, cantando com a professora de música, fazendo gestos e tomando conta dos bebês para que eles façam o que é proposto por elas como também para que não se magoem.

exercitar as suas competências em termo de desenvolvimento de habilidades, segundo uma perspectiva da psicologia do desenvolvimento.

Assim sendo, a ideia de competência está ligada a uma concepção de infância formatada por estágio de desenvolvimento. Com base nessa perspectiva a criança, aos olhos dos adultos constitui-se como objeto de conhecimento, como um ser-em-devir e assim as ações dos adultos com as crianças movem-se em torno, exclusivamente, de levá-las a alcançar os estágios seguintes e, de um modo geral, acabam por distanciar-se daquilo que os caracteriza no presente, na retidão das suas competências sociais e disposições. Nesse entender, a ideia de competência também se articula a uma dada conceptualização dos adultos em relação a infância e criança e esta ideia interfere na maneira como se estabelecem as relações entre adultos e crianças, bem como na efetivação ou não da participação dos bebês no contexto do berçário.

Impõe-se aqui abrir um espaço para refletir sobre o conceito de competência uma vez que frequentemente, em contexto de educação de infância, esse termo acaba por ser utilizado de forma indiscriminada. Convém destacar que nesta tese optamos por utilizar o termo competência social ao invés de apenas competência, na tentativa de desvincular esse termo de habilidades. Assim, quando estamos a falar de competência social articulada à ideia de participação dos bebês, não estamos a falar a partir de uma perspectiva de utilidade, de aprender a fazer algo ou responder a algo ou de corresponder a uma expectativa. Em vez disso, estamos a falar de competência de um modo mais amplo, como uma realização prática que permite à criança estar no mundo e dialogar com esse mesmo mundo, agir e participar.

Em consonância com essa perspectiva, Hutchby e Moran-Ellis (1998), ao referirem o conceito de competência social das crianças, explicam que essa deve ser compreendida como uma realização prática, ou seja, não é algo que é concedido às crianças pelos adultos como um direito e pode assim ser redefinido ou removido. Em vez disso, a competência social deve ser compreendida como algo que as próprias crianças mobilizam na sua condição de ser social, cuja evidenciação é uma conquista ativa e agente. Advertem os autores que essa conquista é delimitada por características estruturais do meio em que as crianças vivem as suas vidas. Acrescentam ainda que essas “arenas de ação” incluem as prioridades da política e da formulação de políticas que estruturam os mundos institucionalizados da infância, mas também incluem a

natureza das relações das crianças umas com as outras e com os adultos, tanto dentro como fora das famílias e grupos de pares.

Esses autores mencionam ainda que considerar as crianças como agentes sociais competentes requer vincular as competências sociais integrantes das atividades do mundo real das crianças com os quadros estruturais e interacionais da vida quotidiana.

Na direção do que consideram esses autores, no decorrer do trabalho de campo, observamos que os bebês utilizam com competência a linguagem de que dispõem para comunicar aquilo que representa os seus interesses, vontades, sentimentos, entre outros, em diferentes situações da rotina quotidiana do berçário. Embora eles o façam de forma diferente das crianças maiores e dos adultos, isso não quer dizer que são menos competentes mas sim que possuem um modo próprio para o fazer a partir das suas particularidades, enquanto bebês que são.

Assim sendo, considerar os bebês como competentes requer, também, olhar para as suas competências num sentido mais amplo do que meramente habilidade. Caso contrário, o discurso da participação, relativamente aos bebês, acaba por se tornar inexistente, então, aquilo que é um direito reconhecido e que deveria se tornar efetivo na prática, torna-se apenas uma ideia no papel.

No decorrer do trabalho de campo, constatamos que o reconhecimento dessas competências é dificultado também em função da dificuldade intrínseca que os adultos têm em escutar, interpretar e considerar os enunciados dos participantes bebês a partir da sua própria perspectiva. Dificuldade que por um lado está ligada ao modo particular que os bebês utilizam para comunicar, o que exige do adulto não apenas querer, mas também saber escutá-los. E por outro, o olhar dos adultos para os bebês a partir da ideia de “falta” de vir a ser, como também a sua necessidade em manter a ordem instituída.

Desse modo, acreditamos que a ideia de competência social se articula a uma dada conceitualização dos adultos em relação a infância, a criança, a docência na educação de infância. Como também que essa ideia pode interferir na maneira como se estabelecem as relações entre adultos e crianças, tanto quanto na efetivação, ou não, da participação das crianças no contexto da creche.

Embora frequentemente nas relações intergeracionais os adultos procurem constranger, controlar e silenciar a agência dos bebês, em algumas situações observamos que eles lutam para ultrapassar esta condição no sentido de efetivar os seus

interesses como é possível observar no excerto da cena “As folhas de papel” que apresentamos a seguir:

No decorrer da atividade livre, enquanto os bebês se deslocam livremente pela sala, as ajudantes tomam conta deles. Nessa situação, existiam poucos brinquedos e objetos disponíveis. Alguns bebês estavam a explorá-los, outros andavam pela sala como quem estivesse a procurar algo para fazer e, por vezes, disputavam os mesmos brinquedos entre os pares. Quando isso acontecia, uma das ajudantes procurava intervir para que os bebês não se magoassem e nem magoassem os outros. Num certo momento, a bebé Telma encontra o bloco de notas da investigadora, que estava pousado na janela e ao seu alcance e assim começa a explorá-lo. Ao fazer isso, Telma olha na direção da investigadora como se estivesse a investigar a sua opinião a respeito do que ela estava a fazer e, com um sorriso, a bebé parece tentar pedir a sua autorização para dar continuidade ao que está a fazer. Nesse momento, a investigadora procura não intervir diretamente, apenas lhe devolve o olhar e o sorriso. Telma parece interpretar os gestos como uma autorização para dar continuidade à sua exploração. Assim, ela continua a explorar o bloco de notas até arrancar algumas folhas. Uma das ajudantes, ao ver o que Telma está a fazer, recolhe as folhas do chão e coloca o bloco de notas em cima da mesa e fora do alcance dos bebês. Quando a ajudante se afasta, Telma aproxima-se da mesa e nas pontas dos pés consegue alcançar uma das folhas e volta a explorá-la. A mesma ajudante fica a observar Telma, mas dessa vez não interdita a ação da bebé. Bruno, que estava a contemplar Telma, vai até a mesa e pega outra folha. Ao fazer isso, olha na direção da ajudante que está a observar Telma. Em seguida, aproxima-se da ajudante e entrega-lhe a folha sem ela pedir. Nesse momento a ajudante sorri para ele, segura a folha e faz-lhe um chapéu com esta, colocando-o em seguida na cabeça de Bruno. Assim, Guilherme também pega uma folha de cima da mesa e começam a explorá-la. Quando uma outra ajudante entra na sala, repreende Guilherme dizendo para ele não colocar o papel na boca, começando de seguida a recolher os papéis que estão no chão. A ajudante, que antes havia chamado a atenção de Telma, diz para os deixar brincar que depois ela junta os papéis.

(Registo diário de campo, cena “As folhas de papel”, episódio atividade livre, abril/2014)

Nessa situação, os bebês são constrangidos, mas também são agentes atuantes na estrutura e sobre a estrutura (Prout & James,1990). Como agentes, os bebês estão imersos no mundo social do berçário e assim fazem parte das relações nas quais também têm influência (Wyness, 2014). A partir das ações de Telma com a investigadora e de Bruno com a ajudante, é possível constatar que eles parecem compreender a norma adulta quanto ao que podem ou não podem fazer e procuram formas de obter a aprovação do adulto para o fazer. Embora a ajudante reafirme o seu poder sobre as

ações de Telma no sentido de manter a ordem, a bebé luta pela sua escolha e assim se estabelece uma relação de poder entre ela e a ajudante. Inspirado nas ações de Telma, Bruno também se aventura a romper com os padrões de comportamento⁴⁰ esperado pelo adulto, isto é, de não utilizar as folhas de papel. No entanto, ao ver que a ajudante está a observá-lo, ele vai até ela como se estivesse a pedir a sua autorização para dar continuidade à exploração daquele objeto.

É importante destacar que os bebés, ao interagirem entre eles e com a folha de papel, demonstram ter ação social/agência independentemente se os adultos a consideram ou não. Entretanto, a sua revelação ou visibilidade depende das decisões dos adultos e daí a possibilidade ou não de a participação dos bebés se tornar efetiva. Inicialmente, a lógica do adulto sobre as ações dos bebés, em relação à folha de papel, parece estar ligada apenas a ideia de desordem. Tal sentido acaba por obscurecer outras significações e lógicas por parte dos bebés. Da mesma forma, à medida que a ajudante considera a sua ação social/agência, ela não olha apenas mas também procura ver e compreender, a partir das ações dos bebés, o sentido que eles atribuem ao objeto em questão como, por exemplo, algo a ser explorado, investigado ou descoberto. Dessa forma a ajudante cria oportunidade de efetivar a participação dos bebés. Nesse entender, podemos afirmar que a efetivação da participação dos bebés depende, em grande medida, das decisões tomadas pelos adultos.

Talvez pela insistência dos bebés ou por estar mais atenta a eles, a ajudante parece interpretar e considerar o interesse dos bebés pela folha de papel. Nessa interação, há tentativas tanto por parte da ajudante como de Bruno para chegar a um entendimento partilhado. Assim, em vez de uma relação de controlo é possível vislumbrar uma relação de partilha de poder entre adulto-bebé. Com base nessa relação, a ajudante procura também sustentar o desejo dos bebés ao intervir nas ações da outra ajudante, no sentido de possibilitar aos bebés levarem a cabo aquilo que parecia ser o interesse deles naquele momento.

⁴⁰ Na sociedade, normas e padrões de comportamentos tendem a estar intimamente associados. Não são, porém, a mesma coisa. A norma é o princípio ideal da obrigatoriedade, expressa verbalmente ou não, e da qual os indivíduos pode estar ou não conscientes. Já os padrões de comportamento são regularidades observáveis da ação associadas a determinadas situações. As normas sociais tendem a concretizar-se no comportamento através de ações regulares e, portanto, previsíveis (padrões de comportamento) (Nova, 1999, p.96).

Diante disso, concordamos com Mozère (2007) quando ele afirma que “o adulto pode escolher entre abrir ou fechar as portas para a força do desejo das crianças, permitindo ou não, que elas escapem da submissão” (p. 170). Além disso, em conformidade com o que foi observado por Delegado, Castelli e Barbosa (2015), constatamos que mesmo “no meio das restrições e contenções experienciadas pelas crianças, o lúdico, o simbólico e a resistência ao que é rotineiro, de certa forma, aproximam adultos e crianças” (p.89).

É possível constatar que Telma, ao exercer o seu poder na recusa em aceitar o poder do adulto, subverte a ordem instituída e assim, consegue participar influentemente à medida que a sua ação social/agência provoca uma redefinição das ações do adulto no respectivo momento de atividade livre e servem de inspiração para os outros bebês. Assim, por meio de sua ação social/agência que emergem das relações sociais e da partilha de poder estabelecida com o adulto, os bebês transformam o espaço de controlo da sala num espaço de novas possibilidades de exploração e de múltiplas interações entre os bebês e seus pares, como pode ser observado nas “imagens 15 e 16”:



Imagem 15: Cena “Telma e a folha de papel” - Episódio Atividade Livre, abril/2014
Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues



Imagem 16: Cena “Bruno, Guilherme e a folha de papel” - Episódio Atividade Livre, abril/2014
Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Os bebês, ao fazerem parte da estrutura do berçário, demonstram reconhecer a ordem instituída adulta, procuram integrar-se nesta mas não se limitam a reproduzi-la. Ao instituírem essa ordem social emergente do mundo adulto, eles reconstróem esse mundo por meio de múltiplas e complexas interações sociais. Nessas interações, os bebês se apropriam-se criativamente das informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas demandas (Corsaro, 2011). Isso permite-nos reconhecer os bebês como autores

das suas próprias infâncias, mas também como actores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e

conteúdo de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social (M. Ferreira, 2004, p.58).

Ao exercerem a sua ação social/agência, os bebês assumem um papel ativo no seu processo de socialização, isto é, são atores sociais e produtores de cultura. Processo este, como já mencionado, que Corsaro propõe nomear como reprodução interpretativa no sentido de desvincular da ideia tradicionalmente construída de que as crianças são socializadas por outros ou por outras instâncias, não sendo consideradas ativas nesse processo. Conforme essa perspectiva as crianças adaptam e internalizam a sociedade, sendo vistas “como alguém apartado da sociedade, que deve ser moldada guiada por forças externas com o objetivo de se tornar um membro totalmente funcional” (Corsaro, 2011, p. 19).

Nas cenas “Telma e a folha de papel” e “Bruno, Guilherme e a folha de papel”, é possível observar que ao contrário disso, os bebês não se limitam a imitar e interiorizar o mundo adulto, mas sim se esforçam interpretá-lo e ao fazer isto apropriam-se, reinventam e reproduzem este mesmo mundo. Nesse movimento, as crianças passam a produzir coletivamente os seus próprios mundos (Corsaro, 2011). Ainda quanto à interpretação do mundo adulto, nota-se nessas cenas que os bebês conseguem fazer de forma competente pois além de reconhecer e reproduzir os padrões de comportamento e normas adultas, eles reinterpretem para satisfazer os seus interesses imediatos.

Nesta linha de proposições, acreditamos que o tipo de relação estabelecida entre adulto e bebês poderá ou não criar oportunidades para a efetivação da participação dos bebês nas diferentes dimensões que envolvem a vida cotidiana do berçário, como no caso das dimensões propostas neste estudo.

Nesta linha de proposições, acreditamos que o tipo de relação estabelecida entre adulto e bebês poderá ou não criar oportunidades para a efetivação da participação dos bebês nas diferentes dimensões que envolvem a vida cotidiana do berçário, como no caso das dimensões propostas neste estudo.

Na nossa opinião, para que o direito de participação dos bebês se realize na prática cotidiana do berçário, é fundamental que eles encontrem adultos sensíveis que reconheçam as suas competências sociais para influir nas decisões que lhes dizem respeito e se comprometam com a sua efetivação. Caso isto não ocorra, as decisões ficam a cargo exclusivo de uma lógica que muitas vezes acaba por atender apenas ao

interesse do adulto. Tudo acaba por ser estabelecido pelo adulto, suscitando uma condição de passividade por parte dos bebés em relação às escolhas daquilo que lhes é proposto. Considera Trevisan (2014) que quando isto se impõe, acaba por se constituir como um dos grandes obstáculos para a promoção de uma verdadeira inclusão das crianças em processos de participação.

3.2.2 Relações sociais entre crianças

Durante o trabalho de campo observamos que no quotidiano do berçário as relações intrageracionais facilitam a participação dos bebés em algumas situações. Durante o trabalho de campo observamos que no quotidiano do berçário as essas relações promovem a participação dos bebés em algumas situações. Convém explicar que esta participação se constitui à medida que os bebés interagem entre si e as suas ações e provocam algum tipo de implicação na ação do outro bebé, alterando assim o contexto local das interações estabelecidas entre eles. Para exemplificar o que foi exposto acima, apresentamos o excerto a seguir:

Enquanto os bebés se deslocam livremente pela sala, algumas ajudantes estão a alimentar os bebés e outras realizam a troca de fraldas.

Guilherme: Tenta obter a atenção dos adultos para si através de choros, gritinhos, balbucios, entre outros.

Ajudantes: Duas ajudantes olham para Guilherme mas continuam o que estão a fazer.

Guilherme: Desloca-se pela sala com uma peça de encaixe nas mãos e por vezes atira-a ao chão. Pega depois noutra e continua a deslocar-se de um lado para o outro. Após alguns instantes deita-se no chão e choraminga.

Eva: Aproxima-se de Guilherme, olha para ele e sorri.

Guilherme: A choramingar, olha para Eva.

Eva: Permanece próxima de Guilherme e por vezes sorri para ele.

Guilherme: Após alguns instantes, ainda a olhar para Eva, para de chorar.

Eva: Corre para a porta de saída da sala. Apoia as mãos no vidro existente na porta, olha através dele para o lado de fora e em seguida volta o olhar para Guilherme e sorri.

Guilherme: Deitado no tapete, acompanha com o olhar os movimentos de Eva. Em seguida, levanta-se e aproxima-se dela.

(Transcrição vídeo, cena “Guilherme e Eva”, episódio atividade livre, março/2014)

No excerto acima, enquanto as ajudantes estão envolvidas realizando as tarefas cotidianas, Guilherme por meio de diferentes recursos da linguagem não-verbal comunica a sua vontade de obter a atenção delas para si.

Em resposta ao enunciado deste bebê, as ajudantes que estão envolvidas nas tarefas cotidianas apenas realizam algumas trocas de olhares com ele. Aqui destaca-se que, de um modo geral, durante o horário do almoço os bebês costumam chorar muito e os seus apelos acabam por não ser correspondidos do modo como parece ser a vontade deles. Também muitas ações dos bebês escapam ao olhar dos adultos. Isto ocorre principalmente nessa situação de grande demanda por parte dos adultos, tendo em vista a dinâmica organizacional que envolve a realização simultâneas das tarefas de higiene e alimentação dos 14 bebês que ocorre de modo individual.

O choro persistente de Guilherme acaba por afetar a bebê Eva, o que é visível quando ela se aproxima e interage com ele. Ao fazer isto, ela estabelece uma relação dialógica com Guilherme que envolve trocas de olhares e sorrisos. Um destaque especial nessa cena deve ser feito acerca do poder comunicativo dos gestos de olhar e sorrir na interação entre os bebês. Nessa situação, é possível notar o que aponta Coutinho (2010) que “o olhar é em si uma ação, que permite a partilha e o sentido do que é comunicado” (p.9).

O enunciado de Eva, manifestado por meio do olhar e do sorriso, parece comunicar-nos a sua intenção de querer confortá-lo. Com estes gestos, ela acolhe o choro de Guilherme a partir de uma relação de cumplicidade com o outro e assim consegue alterar o comportamento dele, levando-o a parar de chorar. Isso permite inferir que a interação estabelecida entre estes bebês faz uma diferença em termos de coletivo.

Na sequência dessa mesma cena, quando Guilherme se aproxima de Eva, ela toma decisões e mobiliza ações na direção deste outro bebê, conforme pode ser observado na “imagem 17”:

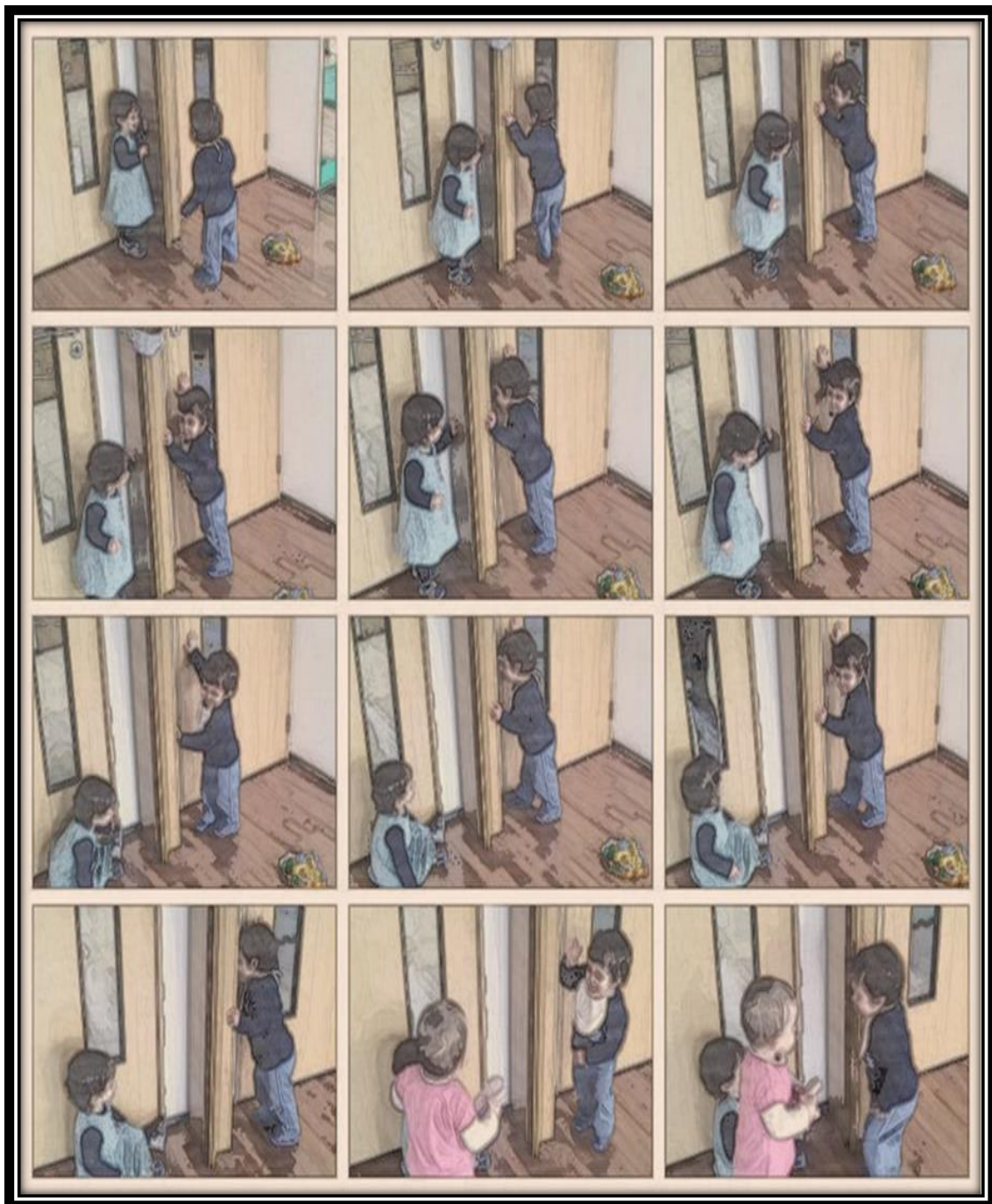


Imagem 17: Cena “Guilherme e Eva” - Episódio Atividade Livre, março/2014

Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Eva, ao dirigir as suas ações a Guilherme como se estivesse a brincar as escondidas com ele, parece que o faz como um convite para ele interagir com ela. Em resposta, Guilherme escolhe fazer parte da brincadeira e comunica isto inspirado nos gestos de Eva.

No jogo de afetar e ser afetado por meio da brincadeira, os bebês reproduzem interpretativamente o mundo adulto. Esse exemplo remete-nos para as palavras de M. Ferreira (2008) que, inspirada em Corsaro, afirma que a reprodução interpretativa:

permite-lhes participar ativamente naquele mundo e, ao mesmo tempo, afirma-se diferentemente deles. Por isso, além da vida densa e complexa que não se reduz à dos quadros instituídos, o que sobressai das ações sociais entre as crianças é um conjunto progressivamente organizado e sistematizado de valores e critérios próprios de saberes, saber-fazer, saber estar e saber sentir que, aprendidos e usados como conhecimentos e competências sociais para poderem participar no seu mundo social como crianças, são (re) produzidos num quadro de relações sociais locais, estável e durável. É neste processo de atribuição de significado à realidade e às relações sociais que se forja o património cultural inerente ao grupo de crianças, permitindo que se fale de culturas de pares infantis (p.146).

Guilherme, ao resistir à forma de organização do tempo de almoço, a qual é estruturada seguindo o que representa ser a lógica da cultura adulta, desencadeia novas possibilidades de interação entre pares. Como é possível observar, o encontro entre Guilherme e Eva é marcado pela produção da cultura de pares, de significados partilhados que emergem da troca com o outro.

Ao interagirem com o mundo adulto, os bebês não se limitam a incorporar a cultura adulta, criando em vez disso formas próprias de interpretação e de ação sobre a realidade que experienciam. Em consonância com as palavras de Corsaro (2011), as crianças estão sempre a participar e a integrar duas culturas, a das crianças e a dos adultos, as quais não são concebidas separadamente, mas sim entrelaçadas. Assim, na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente os seus próprios mundos e culturas de pares infantis.

Cultura de pares infantis é definida por Corsaro (2011) como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares.

Segundo Jenks e Prout (1998), as culturas infantis são concebidas como uma construção coletiva que se materializa por meio da ação social das crianças frente às estruturas sociais e institucionais de que fazem parte, ou seja, são formas de ação social contextualizada, situadas no tempo e no espaço. Nessa trilha de proposições, Sarmiento (2003) aponta a cultura da infância como “a capacidade das crianças em construir de

forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (pp.3-4).

Nessa direção, Sarmiento (2005) considera que a análise das culturas infantis deve ter em conta a condição social das crianças, sendo que as suas representações do mundo à sua volta emergem do modo como atuam nesse mundo.

Na cena “Guilherme e Eva”, essa atuação é evidenciada, por exemplo, na relação e interação de Eva com Guilherme, na brincadeira de esconde-esconde criada por eles, originado assim a construção de culturas da infância. Como defende o autor supracitado, e que é notável nessa situação:

As culturas da infância, com efeito, vivem desse vaivém das suas próprias representações do mundo – geradas nas interações entre pares, nos jogos, nas brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem, com a cultura dos adultos, transmitidas através de suas instituições de veiculação e reprodução cultural e disseminadas, quer sobre a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças (Sarmiento, 2005, p.27).

Como é possível observar os bebés procuram ajustar-se ativamente à estrutura organizacional do berçário. Ao fazerem isto, criam formas específicas de ação, contornando e transformando o tempo de espera para o almoço. Ao utilizar o corpo como recurso comunicativo dos seus sentimentos e interesses, Guilherme e Eva promovem novas formas de interações e ao fazerem isto acabam por transformar o tempo de espera para o almoço, que por vezes provoca algum desconforto aos bebés, num tempo de troca e brincadeira entre o grupo de pares. Com o movimento corporal, expressões e gestos, Eva sugere a Guilherme uma brincadeira e assim a divisória que há entre as portas é transformada por eles num lugar de encontro de novas formas de ação e relação entre pares. As ações de Eva são revestidas de intencionalidade e dirigidas a Guilherme, que atribui uma significação ligada a estas ações.

Esse exemplo remete-nos também para o que afirmam James e James (2012) quanto ao facto de a estrutura e a ação se influenciarem mutuamente. Com base nos pressupostos de Giddens os autores destacam que:

as estruturas sociais fornecem os meios pelos quais as pessoas agem, mas a forma como essas estruturas assumem é o resultado das suas ações. Nesse sentido, a vida social não é apenas reprodutiva, tanto em termos de

continuidade de estruturas e instituições, mas também potencialmente transformadora (Idem, p.4).

É importante destacar que a forma como se estrutura o respetivo momento que sucedeu e a cena apresentada constitui-se tal como as palavras de Ferreira (2005), isto é, como um embate de tempos e interesses, poderes diferentes e desiguais entre adultos e o grupo de crianças que, nos seus efeitos sociais, revela adesão e conformidade das crianças mas também relação de oposição como recusa ou forma de resistência e redefinição desse tempo.

Como é possível notar nessa cena, a estrutura tanto constrange como potencializa a participação dos bebés. Constrange quando Guilherme não consegue mobilizar os adultos no sentido de receber a sua atenção para aquilo que eles estão a tentar comunicar, gerando um quadro de stress por parte deste bebé. Mas potencializa à medida que viabiliza a sua ação autónoma e a participação em ações coletivas entre pares, contribuindo para a construção de arenas de ações e relações entre as crianças e produção de culturas infantis. Isto parece corroborar o que sugerem James, Jenks e Prout (1998) em relação às culturas infantis serem mais evidenciadas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle como, por exemplo, nos tempos livres das rotinas criadas pelos adultos, nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto.

Eva e Guilherme, ao produzirem as suas culturas de pares, dialogam entre si e exercem a sua ação social/agência. A partir desses elementos, os bebés criam meios para agir sobre as condições colocadas pela estrutura transformando assim o tempo de espera do almoço num tempo de encontro e brincadeira entre eles, exercendo assim o seu direito de participação de modo mais efetivo, muito embora isto ocorra apenas no âmbito das relações do grupo de pares.

Nesse encontro, que é constituído pela brincadeira, os bebés demonstram a sua competência social para interpretar e apropriar-se seletivamente das estruturas sociais adultas e infantis em que se inserem, “dotando-as de significações produtivas e partilhadas coletivamente, ou seja, como atores sociais competentes, envolvidas e participando numa dupla integração social, no mundo adulto e no mundo social da criança” (M. Ferreira, 2005, p. 116).

Conforme explica a autora supracitada, as crianças como atores sociais estão envolvidos numa dupla integração social: na ordem institucional adulta e na ordem instituinte infantil. Acrescenta Ferreira, que a reprodução social da ordem adulta, se articula com a (re) produção de regras e ordem sociais instituídas pelas próprias crianças, como também, alicerçam uma respetiva ordem de existência infantil, à medida que são construídas e partilhadas nos processos de relação e socialização entre pares.

Como é evidente na cena acima Guilherme e Eva, ao se relacionarem entre si, elaboram uma ordem social infantil. Tal ordem, conforme explica M. Ferreira (2002, p.167) diz respeito a “uma racionalidade, uma visão intersubjetiva do mundo, mas também um modo de estar no mundo, construído social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias”. Com base nessa ideia é que voltamos o nosso olhar para a cena a seguir:



Imagens 18: Cena “O diálogo entre Joice e Júlio” - Episódio Atividade Livre, julho/2014

Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues

Ao compreender que as ações dos bebês adquirem sentido a partir de um dado contexto experiencial, acreditamos ser relevante trazer o excerto a seguir com alguns elementos que, em certa medida, possibilitam contextualizar a leitura desta cena, na qual se insere o diálogo entre os bebês Júlio e Joice.

Júlio tem 6 meses de idade, ainda não gatinha e começa a sentar-se sem apoio. Passa a maior parte do tempo sentado na cadeirinha espreguiçadeira ou no tapete da sala. Em ambos os lugares, ele fica no chão ao alcance dos demais bebês do grupo. Isto parece ter possibilitado uma maior interação entre eles. Joice tem 17 meses. Joice, como os demais bebês do grupo, ao interagir com Júlio no quotidiano do berçário, expressa curiosidade em relação a este outro bebê mais novo. Todos procuram comunicar com ele através de gestos, carícias, toques leves no seu corpo. Outras vezes, os toques não são tão leves e há balbucios, mordidas, olhares, entre outros. Talvez essas ações dos bebês, entre outras possibilidades, expressassem o reconhecimento a respeito deste outro bebê que, aparentemente, era diferente. Reconhecimento este que pode ser marcado a partir da dimensão física, do seu modo de agir ou do modo de agir das profissionais do grupo com ele como, por exemplo, quando os bebês se aproximavam dele, era comum elas expressarem a sua preocupação em protegê-lo: “cuidado com o Júlio, ele é bebê”, “Não, não pode magoar o bebê!”, “Só pode fazer mimiños ao Júlio, está bem?” “Mimiños, está bem? Não pode magoar!”.

(Registo diário campo, julho/2014)

Na cena “O diálogo entre Joice e Júlio” inicialmente, Júlio ao contemplar e descobrir o que o rodeia, parece ter interesse em alcançar os objetos que estão próximos dele e assim, ainda que não gatinhe nem se sente sem apoio, encorajado, ele empreende de forma autónoma alguns esforços para conseguir o que anseia. Com a intenção de resolver o problema com que se depara, ele realiza, com persistência, algumas tentativas para se deslocar e alcançar o objeto que escolheu. Mas, quando finalmente parece conseguir alcançá-lo, é intercetado pela ajudante e acaba por não efetivar aquilo que era a sua vontade.

Nessa situação, a ajudante olha para as ações de Júlio, mas não consegue ver o que ele está a comunicar. Assim, quando procura intervir, ela acaba por interferir e inibir o movimento autónomo iniciado pelo bebê. Desse modo, ele não consegue levar a cabo aquilo que talvez fosse a sua intenção, isto é, manipular e explorar o objeto em questão. Daí aquilo que já mencionamos anteriormente a respeito da importância de o adulto respeitar e estar atento as ações sociais dos bebês, querer e saber ver o que eles estão a comunicar a partir dos seus gestos e movimento corporal para então, caso seja necessário, intervir na direção do que representa verdadeiramente ser o seu interesse.

Ainda assim, Júlio mostra o quanto ele é ativo ao tentar por si próprio satisfazer o seu interesse em descobrir o mundo à sua volta. Conforme é possível observar a partir das ações deste bebê, aquilo que ele ainda não faz torna-se irrelevante diante daquilo

que ele faz (Falk, 2016), isto é, não caminha, não gatinha, não fala, mas nem por isso deixa de demonstrar que possui ação/agência ao fazer parte do cotidiano do berçário.

É importante destacar que nesse movimento de fazer parte, Júlio também tenta tomar parte ao agir ativamente na direção de satisfazer a sua vontade de exploração e descoberta. No entanto, acaba por não conseguir efetivá-la em virtude do modo como o adulto intervém diante das suas ações. Tal intervenção parece estar pautada no que já foi sinalizado noutras situações, ou seja, a partir de uma lógica adulta e da preocupação que os adultos têm em proteger os bebês do perigo de se magoarem. No nosso ponto de vista, esta é uma preocupação importante, mas não deve servir para inviabilizar a ação social/ agência dos bebês. Observamos que ao mesmo tempo que o adulto cria condição para os bebês, mesmo os mais pequeninos, exerçam a sua agência autonomamente, ele impede essa possibilidade na medida em que olha para as ações sociais dos bebês apenas a partir de uma lógica adultocêntrica. Assim, em vez de a ajudante encorajar Júlio nas suas iniciativas autónomas, ela acaba por interromper o movimento que ele iniciou.

Na sequência das imagens dessa mesma cena, Joice parece ser afetada pelas ações desse outro bebê e procura interagir com ele. Então, sem a interferência do adulto, eles permanecem por algum tempo a dialogar por meio de olhares, de gestos, do movimento corporal, entre outros, que estão carregados de significados e de elementos culturais. Esse diálogo entre os bebês, em consonância com as palavras de Fochi (2013), revela-se como “uma forma peculiar de criar estreitas relações, ao mesmo tempo em que nasce da possibilidade de estar em relação” (p.104).

À medida que estes bebês interagem, o diálogo estabelecido entre os dois parece ganhar um tom de descoberta por parte de ambos. As trocas de olhares, os gestos de apontar o dedo, de balançá-lo para lá e para cá, de esticar os braços, de abraçar e de sorrir, compõem a melodia desse diálogo, rico em afeto e trocas sociais.

No decorrer desse diálogo intrageracional, é possível observar nas ações de Joice o discurso dos adultos quanto ao cuidado relativo aos bebês mais novos do grupo, por exemplo, fazer carinho ao invés de bater. Então, Joice assumindo o seu papel⁴¹ de bebê

⁴¹ Conforme explica Nova (1999), determinado status ocupado pelo indivíduo corresponde a um papel social. O papel é o conjunto de expectativas de comportamento padronizado em relação a cada uma das posições (status) existentes numa sociedade, ou seja, o comportamento esperado dos indivíduos em determinado status. Acrescenta o autor que as pessoas desempenham uma variedade

mais crescido, vai reproduzir esse discurso e ao fazer isto ela mostra ter interiorizado a regra adulta. Além disso, ela supõe compreender a existência de Júlio como um outro diferente dela, talvez pela dimensão física, pelo seu comportamento ou pela forma como os adultos interagem com ele. Mas, como é possível observar, essas diferenças não os impedem de estabelecerem relações, de realizarem trocas sociais e de afetos.

As diferenças aqui não se constituem a partir de uma relação de poder de um sobre o outro, mas por uma relação que potencializa a integração de Júlio na dinâmica social do cotidiano do berçário. A partir dessa relação, que nasce de modo espontâneo a partir da sua própria iniciativa própria, Joice transforma as ações de Júlio, que antes estavam localizadas no âmbito individual, em ações em comum ou coletiva. Entre outras coisas, isto remete-nos para a ideia de que os bebês não devem ser considerados como simples objetos de cuidado do adulto, mas como atores sociais que influenciam os acontecimentos à sua volta ao estabelecerem relações entre eles.

Observamos também noutras situações que quando um bebê começa a interagir com um dos bebês mais novos do grupo, acaba muitas vezes por provocar implicação em termos de coletivo, isto é, quando um começa, incentiva outro bebê do grupo a fazer o mesmo, como pode ser vislumbrado nas “imagens 19 e 20” apresentadas a seguir:

de papéis conforme o status que elas ocupem. Assim sendo, o papel corresponde à expressão do status, à sua concretização em ações. Então, considerar que as pessoas desempenham papéis implica dizer que elas são atores sociais.

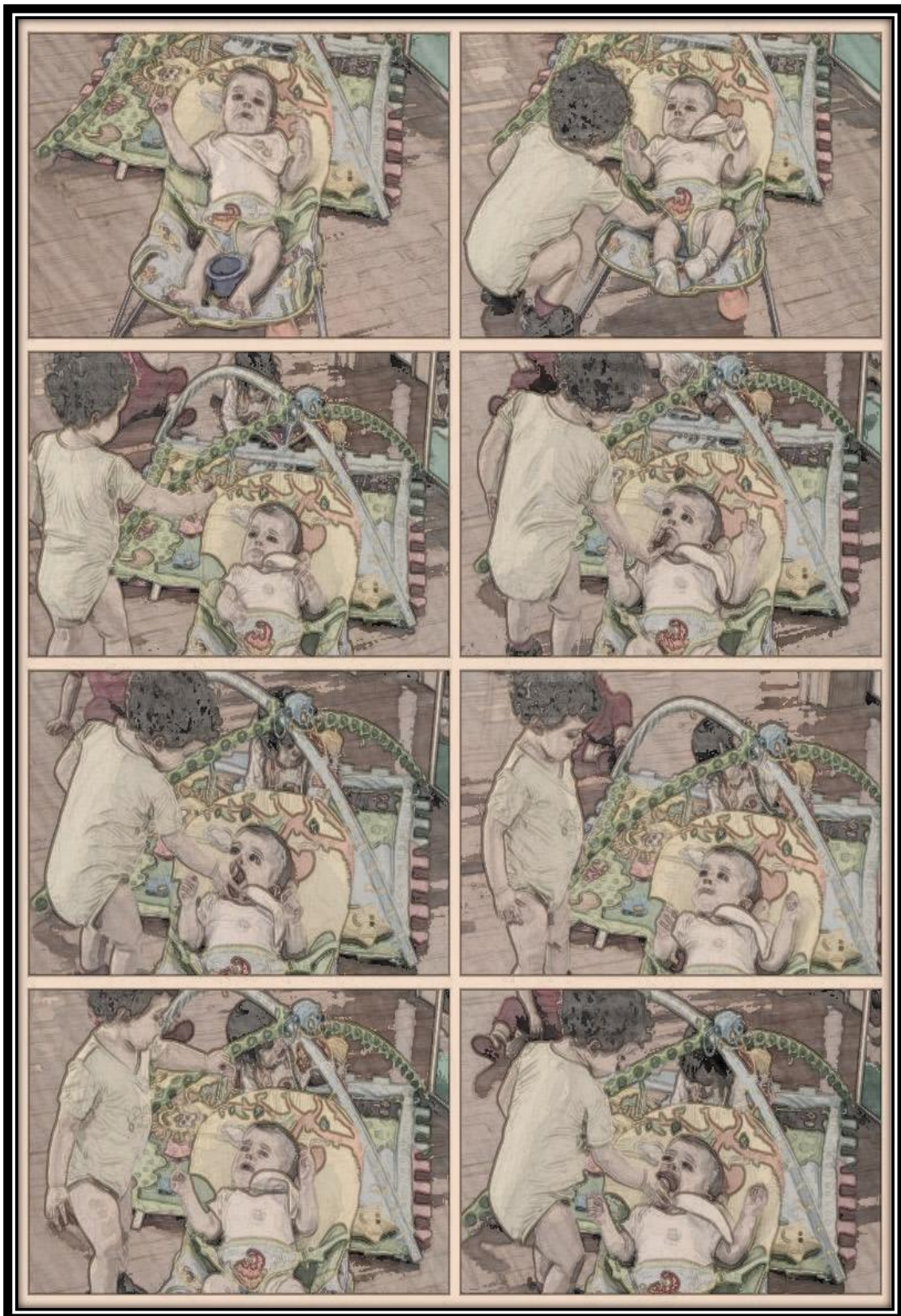


Imagem 19: Cena “Interação entre Malu e Téo” - Episódio Atividade Livre, maio/2014
Fonte: acervo de imagem de vídeo Andréia Rodrigues



Imagem 20: Cena “Interação entre Adam, Malu e Téo” - Episódio Atividade Livre, maio/2014
Fonte: acervo de imagem de vídeo Andréia Rodrigues

Na primeira cena Malu, ao ver que Téo está sem a chupeta, decide colaborar com ele, colocando-lha na boca. Ao tomar esta decisão ela demonstra, por exemplo, iniciativa para estabelecer uma relação social com o outro bebê e atitude de cooperação. A partir dessa relação, os bebês partilham sentidos e negociam pontos de vista. Inicialmente Malu comunica a Téo o que parece ser a sua intenção, que é o que pode ser observado quando ela estica o braço na sua direção como se estivesse a mostrar-lhe a chupeta. Assim, ambos procuram por meio de olhares, de gestos, exprimir o que parece ser a vontade de cada um. Por um lado Malu, que quer colocar a chupeta na boca de Téo e por outro Téo, que nesse momento parece não querer isto e demonstra por meio da sua resistência em aceitar a chupeta.

Desse modo Téo, por meio da sua ação social, procura tomar parte na relação estabelecida entre eles. Isto é visível quando ele tenta influenciar a decisão de Malu no sentido de satisfazer o que representa ser o seu interesse. No entanto, as suas ações parecem não resultar do modo como ele esperava, uma vez que ela continua a tentar fazer com que ele permaneça com a chupeta na boca. Nesse confronto de interesses é possível perceber que a tentativa de Malu em satisfazer o que ela acredita ser o interesse do outro bebê resulta em desencontro.

Na segunda cena, é possível observar que o movimento entre os bebês evidenciado na primeira cena acaba por afetar o bebê Adam que decide juntar-se a eles. Nesse encontro, num primeiro momento, ele adota uma posição de um observador que procura atribuir um sentido as ações de Malu e Téo. A proximidade de Adam não passa despercebida a Téo e ele demonstra isso corporalmente, ao virar o rosto na direção desse bebê e contemplá-lo com um olhar curioso.

Quando Adam parte para a ação com Téo, ele age inspirado nas ações de Malu. Isto, na nossa perspectiva, parece ser mobilizado em função da partilha de sentido e significado em comum entre Malu e Téo quanto a satisfazer o que eles acreditam ser o interesse de Téo. A partir desses sentidos e significados, os bebês estabelecem uma relação recíproca entre eles.

Em concordância com as palavras de Â Coutinho (2013) relações recíprocas não quer dizer que ocorram de forma linear, que não seja de confrontos e divergências, pelo contrário, a partilha de sentidos exige que os pontos de vista sejam confrontados e que sejam negociados, até porque muitas vezes a tentativa

de satisfazer o interesse do outro resulta em desencontros, já que por vezes a interpretação do que se considera como interesse do outro distancia-se do real sentido (p.5).

Ao observarmos as duas cenas acima, é possível perceber que essa relação está presente em ambas como também que tanto Malu como Adam desencadeiam ações no sentido de colaborar com Téo e este, por sua vez, procura insistentemente expressar aquilo que representa ser o seu interesse na tentativa de tomar parte nessa relação estabelecida entre eles.

Outro aspeto que essas cenas nos permitem inferir é que os bebés demonstram capacidade de se organizar autonomamente, estruturando as suas ações no âmbito das relações com os seus pares sem a intervenção direta dos adultos.

Esta intervenção ocorre num segundo momento, conforme o excerto a seguir: uma das ajudantes, ao dar-se conta do que está a passar-se entre Adam, Malu e Téo, decide intervir. Assim, ela interrompe a interação entre eles puxando a cadeira de Téo para a sua beira. Ao fazer isso, olha para Adam e diz: “Adam, tu és tão danadinho, deixa o bebé ele é pequenino, deixa, deixa!”. Assim, Adam e Malu olham para Téo e afastam-se.

(Transcrição vídeo cena “Interação Adam, Malu e Téo”, episódio atividade livre, maio/2014).

Conforme o excerto acima, as ações tecidas pela ajudante têm o propósito de proteger Téo para que ele não se magoe. Uma preocupação importante, no entanto: tal proteção, ao funcionar como uma forma de controlo social sobre as ações dos bebés, acaba por forçar a dinâmica de sociabilidade própria e singular que emerge dos bebés. A ajudante, ao olhar para as ações dos bebés sem ter em conta o contexto em que elas se inserem na interação entre os bebés, acaba por interpretá-las somente a partir da sua lógica adultocêntrica.

Podemos considerar que se a ajudante estivesse atenta ao fluxo dos acontecimentos que emergem da relação entre os bebés, lançando um olhar reflexivo sobre as suas ações, poderia interpretar as enunciações dos bebés no sentido de contribuir com a efetivação da sua participação no contexto da relação estabelecida entre os bebés.

As cenas apresentadas até aqui revelam-nos que ser um bebé significa fazer parte de uma cultura de pares de crianças muito específica. Conforme é possível vislumbrar nas imagens acima, os seus códigos e atribuições de sentidos e significados

relativamente ao mundo à sua volta reveste-se de especificidades do seu “tempo de viver”. Especificidades estas que, conforme aponta Â. Coutinho (2002), desaparecem quando lhes

são atribuídas características como a da não fala, da não criação, a do vir-a-ser, enfim, a infância como uma constante incompletude. A diferença reside justamente aí, pois para compreender a criança na sua alteridade precisamos de conhecer a sua experiência como outro (...)” (p.124).

Em concordância com o que aponta Â. Coutinho (2017), observamos que os bebés são competentes para se relacionar socialmente no seu grupo de pares e fazem-no a seu modo. Conforme explica a autora, a tal disponibilidade que os bebés têm de se relacionar não é um facto natural mas é o resultado “do modo como os adultos e demais membros da sociedade se relacionam com os bebés e criam condições para que eles sejam participantes ativos na relação” (p.38).

A possibilidade de os bebés agirem com autonomia durante as atividades livres contribui para promover esses encontros intrageracionais, por meio dos quais estabelecem uma variedade de relações com o seu grupo de pares. Nessas relações exercem a sua ação social/agência, expressam as suas vontades, fazem escolhas e lutam por elas no sentido de influenciar as ações do outro para satisfazer os seus interesses. Ao fazer isto eles ambicionam tomar parte, algumas vezes com êxito e outras nem tanto.

3.3 Institucionalização e a participação

Nesta categoria de análise, discutiremos a institucionalização no processo de participação dos bebés. Consideramos que no âmbito da creche há uma estrutura montada que tem tempos, regras e ordem, que podem ou não provocar constrangimentos quanto à efetivação da participação dos bebés. Nessa direção, acreditamos que o adulto tem um papel importante na rotina institucionalizada, pois a forma como se estabelece esta institucionalização pode, no fundo, comprometer as possibilidades das crianças se assumirem como sujeitos ativos.

Relativamente à organização espaço-tempo de vida partilhada do berçário da creche onde decorreu a investigação, sabe-se que cabe ao adulto esta responsabilidade, tal como que esta organização não é neutra, trazendo consigo intenções e concepções de infância e criança. Horn (2004) acrescenta ainda que “o modo como os adultos organizam materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e

como interagem com ele são também reveladores de uma concepção pedagógica” (p. 15).

O contexto e as relações sociais, permeados por aspetos económicos, históricos, culturais, políticos e pedagógicos, entre outros, incidem diretamente na construção dessas concepções. Acrescentam Pinto e Sarmento (1997) que há uma grande disparidade de posições em relação a concepções de crianças e no discurso do mundo infantil pois “uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo” (p.33).

Assim sendo, a organização do espaço-tempo do berçário não é decidida no vazio mas está condicionada a uma concepção de criança e infância, aos normativos presentes nos documentos oficiais e de funcionamento da creche, aos saberes e ações do(a) educador(a) e ajudantes, ao modo de conceber a educação de infância, aspetos que serão considerados no decorrer das análises.

M. Brabosa (2000) considera que tal organização pode tornar-se uma tecnologia de dominação e não levar em conta o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos que fazem parte do quotidiano do berçário. Destaca ainda a autora que esta organização, quando se torna apenas uma

sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos numa sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos (p.96).

Acreditamos que esta cristalização resulta de uma lógica adultocêntrica, focada exclusivamente na organização e na instituição. Em consequência disto, as ações dos adultos, de um modo geral, centram-se na rotina do quotidiano na creche e no seu bom funcionamento, ao invés de se focarem na criança.

3.3.1 O tempo que não dá tempo para os bebés viverem o seu tempo

Concordamos com Barbosa (2010) quando afirma que na definição da especificidade da educação de bebés, o tempo é um importante elemento. Como afirma essa autora, eles necessitam de tempo, de tempos longos para brincar, para comer, para dormir. Nessa linha de entendimento, os bebés, ao serem inseridas na creche, têm a

árdua tarefa de compreender e entender o funcionamento desse novo espaço-tempo de vida coletiva. Isto acentua-se ainda mais quando a sua organização não procura estabelecer uma coerência entre os tempos dos bebês institucionais.

Nesse contexto de vida coletiva que é a creche, os bebês têm o direito de ter tempo para interagir, para observar, para usufruir e para criar. Importa destacar que esse tempo não acontece de modo homogêneo. Assim, assegurar esse direito requer que a organização dos tempos na instituição seja pensada e estruturada de modo a acolher os diferentes ritmos dos bebês, respeitando assim a identidade destes enquanto membros de um grupo social. Assim, entendemos que a organização dos tempos no berçário deve dar-lhes tempo para que eles possam viver o “seu tempo de ser bebê” (Barbosa & Fochi, 2015). Daí a necessidade de considerar a participação dos bebês nessa organização, implicada em pensar e respeitar o tempo da criança. Mas para que essa participação se torne efetiva o adulto necessita de estar atento às manifestações dos bebês

em atitude de estranheza, para deixar de considerar as coisas como óbvias, para resgatar da evidência trivial o extraordinariamente inesperado que existe nas palavras, onomatopeias, balbucios, gestos, desenhos e olhares das crianças. É importante que desconfiemos do evidente para tirar as crianças da banalidade em que podem ficar escondidas, se passam despercebidas ou se são inadequadamente interpretadas. Elas são inéditas, porque levam consigo a fascinação do desconhecido, da incerteza do inesperado (Hoyuelos, 2015, p. 50).

Ao longo do trabalho de campo, constatamos que a flexibilidade da organização dos tempos da rotina ocorreu com maior visibilidade no processo de inserção⁴² dos bebês na creche. Foi possível perceber que nessa altura os bebês influenciaram mais significativamente as ações dos adultos nos tempos do cotidiano do berçário. O estranhamento provocado nos bebês em virtude da sua inserção nesse contexto que não lhes é familiar, fez emergir diversas ações por parte deles que, conforme se observou, não são tratadas de forma indiferente pelos adultos.

⁴²A inserção dos bebês [...] como um processo de entrada das crianças na creche deve significar um processo de inclusão num grupo, de introdução a novas relações com outros indivíduos, do que propriamente como um ajustamento a um determinado padrão. Então, um grupo constitui-se pelas relações que nele se estabelecem com os sujeitos que fazem parte deste grupo. Portanto, a sua identidade é configurada pelos indivíduos que dão sentido ao grupo. Sendo assim, um grupo não tem, à priori, um determinado padrão, ao qual os integrantes do grupo se devem ajustar, como sugerido na ideia de adaptação. Porém, vai adquirindo as suas características à medida que os sujeitos passam a se identificar entre si, por meio do estabelecimento de um contexto de relações e comunicações (Jacques, 2014, p. 47).

Aprender a conviver com um novo grupo de crianças, com novos adultos e novas dinâmicas de organização do espaço-tempo nem sempre é uma tarefa fácil para os bebês, o que exige dos adultos uma grande demanda de trabalho, paciência, atenção e de respeito aos seus apelos constantes. Nesse sentido, verificamos que, de um modo geral, as ajudantes e educadora tentam responder aos bebês no que diz respeito à segurança, apoio, conforto e carinho, conversando com eles, dando colo, mimando na hora de dormir, flexibilizando os horários de descanso e das refeições, para que gradativamente se habituem às pessoas e às dinâmicas de organização. Entretanto, essa flexibilidade dos adultos diminui à medida que entendem que os bebês já estão ou deveriam estar habituados com o dia-a-dia do berçário, conforme iremos ilustrar de seguida.

Durante a recolha dos dados, foi possível observar a inserção de apenas alguns bebês, uma vez que o trabalho de campo começou após o início do ano letivo. De um modo geral, observamos que a dinâmica de organização da rotina permanece a mesma. Entretanto, as ações das ajudantes e educadora são mais flexíveis, por exemplo, quanto a responder aos bebês, no sentido de lhes proporcionar segurança e conforto. De um modo geral, os protestos e choros dos bebês eram inicialmente mais acolhidos pela educadora e as ajudantes de ação educativa, que procuravam estar mais próximas deles para que fosse possível se sentirem seguros. Porém, gradualmente, os bebês eram levados pela educadora e as ajudantes a se habituarem à rotina quotidiana. Esta ideia esteve presente também nas conversas informais⁴³ entre a investigadora e as profissionais que trabalham no berçário. Para elas, não é possível atender aos apelos dos bebês o tempo todo, sendo que eles precisam de se familiarizar com o funcionamento da rotina.

⁴³As conversas informais são aquelas que surgiram no quotidiano do trabalho de campo, a partir da proximidade estabelecida entre investigadora e profissionais da creche e, por estas terem sido na maioria das vezes espontâneas, não foi utilizado um roteiro de entrevista nem realizadas gravações. No entanto, posteriormente foram realizadas notas em diário de campo. Os encontros e as conversas não previstas renderam informações que, de algum modo, nos auxiliaram a empreender as interpretações das realidades encontradas no campo. Assim, entendemos que deixar de considerá-las em nome da neutralidade e objetividade científica seria obstaculizar a abertura necessária diante do imprevisto e espontaneidade que emerge do contato com o campo de pesquisa, isto é, do contexto onde a vida quotidiana da creche se desenrola. Numa pesquisa etnográfica, o investigador precisa de saber lidar e considerar essas situações que muitas vezes nos surpreendem. Assim, “os discursos e práticas nativos devem servir, fundamentalmente, para desestabilizar os nossos pensamentos (e, eventualmente, também os nossos sentimentos). Desestabilização que incide sobre as nossas formas dominantes de pensar, permitindo ao mesmo tempo novas conexões com as forças minoritárias que pululam em nós mesmos” (Goldman, 2008, p. 7). Nesse sentido, atente-se para o facto de que o fazer do etnógrafo “não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é mais um modo de aproximação e apreensão do que um conjunto de procedimentos” (Magnani, 2002, p.17).

Então, no que concerne ao tempo de os bebês se acostumarem com a rotina quotidiana, constatamos que, em algumas situações, a racionalidade adultocêntrica é a que prevalece pois são os adultos aqueles que acabam por definir o tempo que os bebês devem ter para que consigam habituar-se à rotina. Entretanto, isto não ocorre de forma passiva por parte dos bebês. Há aqueles que apresentam menos resistência neste sentido, o que acaba por atender a expectativa prevista pelos adultos como tempo suficiente para que isto aconteça, o mesmo não ocorrendo com outros da mesma forma. Por sua vez, estes tentam romper com o tempo institucional. E quando isto ocorre, o adulto tenta impor a estes bebês a lógica organizacional dos tempos da instituição, em detrimento da lógica temporal da criança.

A “imagem 21” apresentada a seguir mostra uma das situações em que a bebê Mari expressa o seu descontentamento no seu processo de inserção, quanto à organização dos tempos no berçário. Conforme observamos ao longo do trabalho de campo, a dinâmica de organização do repouso parece ter sido um dos obstáculos mais difíceis para ela ultrapassar no berçário.



Imagem 21: Cena “O sono de Mari” - Episódio Atividade Livre, junho/2014

Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Ao se aproximar o horário do almoço, Mari demonstrava ações que indicavam estar com sono. Neste momento, enquanto as profissionais realizavam as tarefas de

“dar de comer” e a higiene dos outros bebês, Mari mostrava sinais de inquietude e irritação, manifestados por meio de choro intenso. Quando isto acontecia, em alguns momentos, observou-se que as profissionais tentavam responder aos seus apelos, como pode ser observado na “imagem 21”. Uma das ajudantes tenta acalmá-la, entregando-lhe a chupeta, distraíndo-a com as peças de encaixe e sentando-a no seu colo. Entretanto, ela volta a chorar insistentemente. Noutras situações, esta bebê era colocada na cadeira de alimentação ou na alcofa de bebê e assim, após alguns instantes, acabava por adormecer. Permanecia ali até chegar a sua vez de comer e era então acordada. Com a interrupção do seu sono, o quadro inicial voltava a repetir-se.

Apesar das suas ações provocarem nos adultos algum tipo de implicação, no sentido de criarem possibilidades para que ela pudesse dormir, tal implicação acaba por se limitar a fazê-la parar de chorar no momento em que os adultos realizavam as tarefas de “dar de comer” e de higiene dos outros bebês, pois quando o sono era interrompido, o mesmo quadro de choro e irritação se repete.

Embora essa situação fosse visível aos olhos dos adultos do berçário, não se verificaram modificações quanto à estruturação da organização do horário do almoço ou do critério que define quem irá ser alimentado antes ou depois, no sentido de melhor se adequar ao ritmo e necessidade de sono manifestado na experiência quotidiana do berçário. Outro obstáculo encontrado por Mari parece ter sido o de se habituar com aquilo que os adultos estabelecem como regra para os tempos do repouso dos bebês, mais especificamente quanto a adormecer na zona de berço sem a presença de um adulto por perto.



Imagem 22: Cena “A resistência de Mari” - Episódio de Descanso, abril/2014

Fonte: acervo de fotografias Andréia Rodrigues

Além da dificuldade em se habituar com os horários institucionalizados, principalmente no que se refere ao de descanso dos bebês que se verificava após o almoço, observamos também que ela resistia em aceitar as regras de como estas deveriam ser, isto é, adormecer e permanecer na zona de berço sem um adulto por perto.

Para melhor compreender a dinâmica do tempo de descanso, importa trazer alguns elementos do cotidiano que nos levam a refletir sobre o quanto esta organização está pautada por uma lógica adulto-centrada, que pouco considera a manifestação dos bebês a respeito do que sentem, pensam e dizem sobre aquilo que lhes é proposto.

No tempo que envolve o descanso dos bebês, por volta das 14h, alguns deles começavam a dar sinal de que estavam acordados, balbuciavam em tom alto ou choramingavam mas, de um modo geral, permaneciam nos berços. Quando algum bebê intensificava o choro, uma ajudante entrava na zona de berços e realizava tentativas de acalmá-los, sem os tirar do berço. Em certas situações, alguns voltavam a dormir; noutras apenas paravam de chorar e ali permaneciam deitados ou sentados manipulando algum brinquedo ou apoiados na beira do berço, deslocando-se para dentro deste. Assim, por volta das 14h30, gradativamente, as ajudantes começavam a ir buscar os bebês aos berços e a levá-los para realizar a troca de fraldas. Após isto, alguns bebês eram deixados nas cadeiras de alimentação e outros livres pela sala. Aqueles bebês que continuavam a dormir permaneciam na zona de berços até acordarem por si. Nesse momento, a rotina ocorre do mesmo modo que no almoço; o que difere é que nesse tempo, talvez em virtude de estarem mais descansados, os bebês estão menos agitados e ansiosos enquanto aguardam a sua vez de comer.

Na generalidade, os bebês adormeciam mesmo sem a presença dos adultos embora, em certos momentos, alguns bebês resistissem a permanecer no berço. Quando isso acontecia, as ajudantes tentavam confortá-los, entregando-lhes a chupeta, um peluche, colocando um pano no rosto e, em alguns casos, embalando-os, mas sem tirá-los do berço. Quando a ajudante saía da zona de berços havia bebês que voltavam a chorar, mas este choro não era acolhido por elas pelos mesmos motivos referidos acima. O argumento era o de que estes precisavam de se habituar com a rotina do berçário, a qual requer que se acostumem a adormecer sem ter um adulto por perto.

Assim, alguns bebês quando deixados nos berços, choravam um pouco mas logo adormeciam; outros, por vezes, insistiam até serem vencidos pelo cansaço. Desse modo, também nas situações que envolvem o horário de descanso, são os adultos aqueles que definem o tempo suficiente para se familiarizarem com a organização da rotina deste momento

Em relação a esta lógica organizacional, Mari demonstrava através das suas ações o quanto estava difícil habituar-se com as regras institucionalizadas e demorou um tempo maior que os demais bebês para que isto pudesse acontecer de forma mais tranquila. Quando era levada para o berço, resistia em permanecer ali sem a presença de um adulto por perto. Quando isto acontecia, ela utilizava o choro intenso para comunicar o seu desconforto. No início, as ajudantes realizavam algumas tentativas no sentido de ajudá-la a acostumar-se com aquilo que parecia ainda não lhe ser habitual como por exemplo estar próxima dela até conseguir dormir. Após alguns dias realizando a mesma rotina, a ajudante já não permanecia com ela para que fosse possível habituar-se a adormecer sozinha; assim, as suas manifestações passaram a ser tratadas com uma certa indiferença, pois mesmo a chorar ela permanecia no berço sem a presença de um adulto. Para além da necessidade da presença de um adulto por perto, a agitação do horário do almoço ou até mesmo, em certas situações, a falta de sono podem ser elementos que também contribuíram para esse cenário de inquietude e choro desta bebé, como também por parte dos demais.

Num destes momentos, quando a investigadora estava na zona de berços e Mari voltou a chorar com a saída da ajudante, sem resposta aos seus apelos, ela continuou a chorar. Nessa situação, a investigadora não conseguiu ficar indiferente aos seus apelos. Assim, ela aproximou-se de Mari, conversou com a bebé e segurou-lhe na mão.

Com isto, aos poucos o choro foi diminuindo até adormecer. No entanto, quando a investigadora tentava largar a mão da bebé, ela abria os olhos e choramingava. Diante das ações de Mari, parece ficar evidente a sua necessidade de segurança e conforto nesses momentos.

Após algum tempo, uma das ajudantes entra na zona de berços com um bebé e coloca-o no berço. Em seguida, com um tom de reprovação ela solicitou à investigadora para deixar Mari dormir sozinha, alegando que ela precisava de se habituar dessa forma,

tal como fazem os outros bebês, pois se se respondesse aos apelos dela, seria difícil ela habituar -se de outra forma.

Então, com isto, a investigadora entendeu ser necessário manter uma certa distância no sentido de não atrapalhar o funcionamento do grupo. Assim, a partir deste momento, nos tempos do repouso ela já não permanecia dentro da zona de berços. Como investigadora de bebês, as situações que emergem do convívio com eles levam-nos a um exercício constante de aproximação e distanciamento. Como já foi mencionado no capítulo da metodologia, é preciso não nos esquecermos que estamos ali com um propósito particular que nos leva a estar ali de passagem, numa condição de visita no espaço-tempo do berçário e que depois de algum tempo vamos embora. Assim, não devemos esquecer o nosso compromisso ético assumido com a instituição, que neste caso se refere a interferir o menos possível na organização da rotina quotidiana. Apesar daquela situação com Mari causar certo desconforto à investigadora, ela respeitou as normas estabelecidas no berçário e, por esta razão, durante o tempo de descanso dos bebês, não permanecia na zona de berços com eles.

Nessa direção, Batista (1998), parafraseando a perspectiva de Thompson (1991), menciona que:

Já não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo de forma imperiosa e decisiva quem determina a atividade dos alunos. O emprego do tempo sai da esfera subjetiva do sujeito, como se este não tivesse capacidade para administrá-lo, e fica na esfera de decisão do seu mestre guardião, que pode decidir empregá-lo de acordo com suas necessidades ou as necessidades da instituição (p.39).

Assim sendo, concordamos com Buss-Simão (2012) quando afirma que a lógica organizacional do espaço-tempo na educação de infância revela um descompasso entre os tempos-espacos instituídos e os tempos-espacos instituintes, entre a rigidez e a fluidez, entre caos e a ordem, entre homogeneidade e a heterogeneidade, entre a monocromia e a policromia” (p.148).

Nesse confronto de racionalidades, os bebês agem ativamente resistindo à ordem adulta. Tal resistência por parte dos bebês tenta comunicar aos adultos como se sentem em relação à respetiva organização, sendo que na maioria das vezes não resulta em mudanças significativas na estrutura organizacional dos tempos da instituição. Contudo, em alguns momentos, diante dos protestos dos bebês, foi possível identificar

que os adultos agem no sentido de suavizar o seu aparente desconforto em relação à organização do espaço-tempo do berçário.

Acreditamos que o processo de inserção dos bebés deve acontecer num tempo indeterminado, com avanços e retrocessos. Cada bebé tem as suas particularidades e ritmos próprios. Desta forma, entendemos que não é o adulto aquele que deverá definir o tempo necessário para que os bebés possam lidar com tudo aquilo que emerge da convivência num novo contexto que é diferente do familiar, que inclui novos hábitos e novas relações. Desse modo, as ações dos bebés nesse novo espaço-tempo podem assinalar o facto de estarem ou não habituados com a nova situação, como também contribuem para sinalizar possíveis ajustes para melhor atender os seus interesses e necessidades.

Interrogar as possibilidades de influência dos bebés na estrutura organizacional do espaço-tempo do berçário implica interrogar as leituras que o adulto faz da ação dos bebés e das oportunidades que cria para que isso aconteça. Implica interrogar as relações de poder entre ambos, no sentido de o adulto se despojar do papel daquele que define o tempo de o bebé estar habituado com a rotina do berçário para ser, essencialmente, aquele que se envolve com o bebé em dinâmicas em que este transforma essas novas experiências, em conquistas e não em perdas.

É necessário deixar claro que a inserção dos bebés não deve se resumir às primeiras semanas, pois considerando que cada criança tem seu ritmo, esse processo pode durar meses, tal como foi observado no caso de alguns bebés como Mari, Tom e Fran.

Para estes bebés, os tempos das refeições e do descanso pareciam ser os mais difíceis. Para Tom, a leitura desse novo espaço-tempo parecia provocar-lhe um certo incómodo, principalmente no que se refere a habituar-se com a presença de tantas outras crianças. Isto foi constatado ao longo do trabalho de campo, a partir da observação das frequentes ações de protesto manifestadas por ele quando era deixado junto aos demais bebés e distante de um adulto, o que acontecia geralmente, nos tempos de refeição, uma vez que a dinâmica de organização destes tornava inviável o atendimento da aparente necessidade deste bebé, isto é, de segurança e conforto.

No início, de um modo geral, os seus apelos neste sentido eram correspondidos, algumas vezes com colo e outras vezes sendo colocado sentado na espreguiçadeira ou

cadeira de refeição e ficando assim próximo das ajudantes ou educadora enquanto elas “davam de comer” aos outros bebés. Com o passar do tempo, isto foi deixando de acontecer. Então, Tom era deixado no tapete da sala junto com os outros bebés. Como no início ele ainda não sabia gatinhar, permanecia ali a chorar por muito tempo. Este choro ainda se intensificava mais quando outro bebé começava a chorar ou quando algum outro bebé se aproximava dele, situação esta que parecia causar-lhe um stress muito intenso, sendo visível a sua expressão de cansaço.

Em alguns momentos, com a persistência do choro de Tom, sem parar o que estava a fazer, a educadora falava para ele com um tom suave a partir de frases curtas como: “Tom, porque é que estás a chorar?” “Oh Tom! Não chora!” “Tom, Tom, não chora” “Tom, espera mais um pouco, já vais comer.”

(Registo diário de campo, julho/2014)

Esta prática da educadora parecia ser uma tentativa de transmitir algum conforto para ele parar de chorar. Por alguns instantes, isto resultava positivamente, mas assim que algum bebé se aproximava dele, ele voltava a chorar.

Quando Tom começou a gatinhar, na tentativa de estar mais próximo dos adultos, ele gatinhava até às cadeiras de alimentação, onde a educadora e/ou ajudante estavam a alimentar os demais bebés.

A cena a seguir denominada “O choro de Tom”, aconteceu num dos episódios de refeição, mais especificamente no lanche da tarde, aproximadamente dois meses após a entrada de Tom no grupo do berçário.

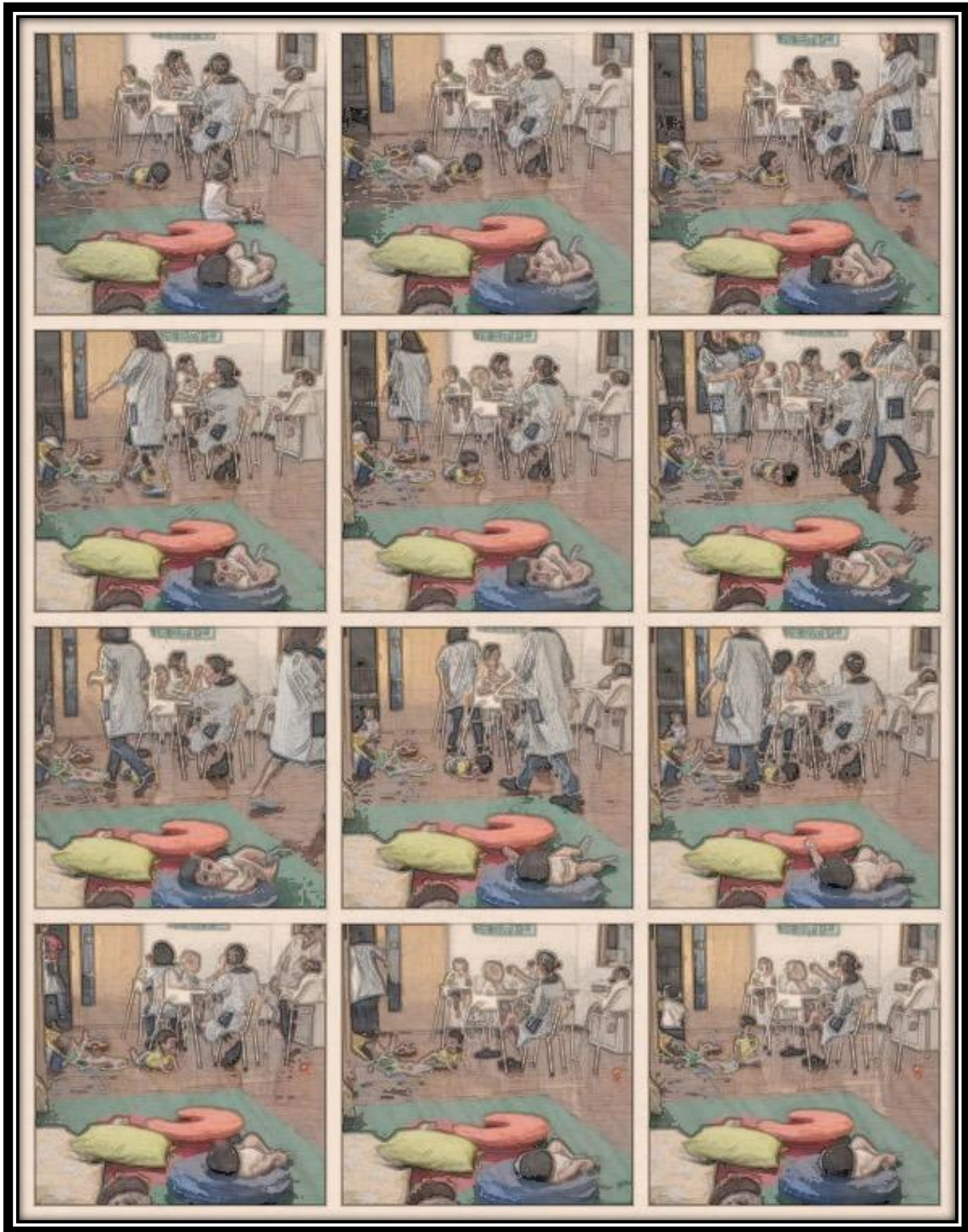


Imagem 23: Cena “O choro de Tom” - Episódio de Refeição, julho/2014

Fonte: acervo de imagem de vídeo Andréia Rodrigues

Enquanto a ajudante e a educadora estão a alimentar os bebés, Tom, que está no chão próximo as cadeiras de alimentação, chora insistentemente. Sem resposta às suas manifestações, ele intensifica o choro, apoia a cabeça nos braços, abaixa e levanta a cabeça, por vezes olha na direção dos adultos e dos colegas à sua volta. Neste momento, outras ajudantes vão buscar os bebés que estão na zona de berços para

realizar a troca de fraldas. Elas passam várias vezes por Tom, desviam-se dele, mas também não acolhem o seu choro.

As imagens mostram, além de uma naturalização da situação que envolve o choro de Tom, uma certa mecanização do ato de realização das tarefas diárias com os bebês. Esta mecanização envolve mais especificamente os tempos das refeições dos bebês quando simultaneamente são realizadas diferentes tarefas, sendo visível ao longo de todo o processo de recolha de dados. As profissionais demonstram uma grande preocupação no desempenho das tarefas que envolvem os cuidados básicos dos bebês, as quais tomam grande parte do tempo no berçário. Nestes momentos, quando os bebês são alimentados individualmente, de um modo geral, tanto as ajudantes como a educadora demonstram-se afetuosas com os bebês, conversam com eles e trocam carícias. Mas por norma não param o que estão a fazer para atender aos apelos dos bebês que aguardam pela sua vez de comer e se movimentam pela sala.

Ainda nessa situação apresentada na imagem acima, a ajudante que está próxima de Tom olha na direção dele e, em voz alta, comenta que ele está a fazer birra para conseguir o que ele quer, ou seja, estar no colo o tempo todo. Acrescenta que ele sabe muito bem o que está a fazer e precisa de aprender que não pode ser assim, isto é, não pode ficar no colo senão vai ficar mal-habitado.

A partir da fala dessa ajudante parece ficar evidente que ela demonstra ter compreensão de que Tom age ativamente no mundo do qual faz parte, reclamando de algo que não é do seu agrado, mas nessa relação entre criança e adulto sobressai o poder do adulto, que com a preocupação de que a situação não fuja do seu controle, o exerce e impõe, não respeitando a manifestação de opinião da criança relativamente àquele tempo.

T. Silva (1999), com base em Foucault refere a este propósito que:

O poder é uma ação sobre as ações possíveis. Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato, ou, por vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, isto é, impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as. As operações de poder são operações de conter ou impulsionar, incitar ou dificultar, canalizar ou desviar. A estrutura do poder, então, implica algo que afeta (uma ação), algo que é afetado (um conjunto de ações) e uma relação entre elas (T. Silva, 1999, p. 78).

O poder e o controle do adulto são evidenciados na ideia que é definida pelas ajudantes a respeito do insistente choro de Tom, isto é, permanecendo inalteradas as

suas representações sobre o significado do choro do bebê, que lêem enquanto “manha”, e ao qual respondem com não escuta e omissão, tal como é possível também perceber neste comentário de uma das ajudantes do grupo:

“ele vai ficar manhoso e não pode ser assim, ele precisa de se habituar a não ficar no colo, não dá para ficar com ele o tempo todo no colo porque vai habituar-se assim e isso não pode ser, porque ao passar o tempo todo no colo, ele não vai conseguir ter autonomia para interagir com os brinquedos e com os colegas. Também não é bom para nós, pois precisamos também de atender os outros bebês e realizar as tarefas diárias. E, se não for feito assim, ele não vai habituar-se e vai estar sempre a pedir colo”.

(Registo diário de campo, julho/2014)

Por outras palavras, elas querem dizer que não é preciso responder aos apelos, porque não é nada demais, pois é apenas uma forma de chamar a atenção para elas fazerem o que ele queria, ou seja, ficar sempre no colo. Deste modo, o sentido da atenção é atribuído apenas à intenção de manipulação do adulto para fazer o que ele deseja.

É evidente que por meio do choro, Tom expressa o seu desconforto em relação à ordem instituída pelos adultos, ou seja, de se comportar como a maioria dos bebês, isto é, de aceitar com naturalidade a pouca ou, por vezes, inexistente resposta aos seus pedidos de atenção ou de colo por parte dos adultos nos momentos de refeição. Os adultos, ao interpretar este pedido de modo restrito, acabam por desconsiderar outras possibilidades de interpretação daquilo que este bebê pode estar a tentar sinalizar com o seu pedido de atenção. Assim, à medida que tal pedido é interpretado desse modo pelos adultos, isto é, voltado apenas para manter a ordem instituída, eles acabam por negar a Tom aquilo que se constitui como uma necessidade e um direito. Os adultos, ao não abrir espaço para outras interpretações, o que poderia contribuir no sentido de repensar a forma como os tempos de refeição são organizados no sentido de atender as demandas de atenção que emergem nesse tempo, perde a oportunidade de ajudar na superação da aparente insegurança desse bebê, tornando a sua inserção menos stressante para ele, como também para os outros bebês e os adultos, já que o seu choro frequente parecia também incomodá-los.

Ainda, com base no comentário da ajudante, os adultos do berçário são aqueles que estabelecem o que é melhor para os bebês, isto é, não dar colo para não se habituar, para não ficar manhoso, pois segundo o que afirma a ajudante se assim for Tom não vai

construir autonomia para interagir no espaço com os brinquedos, os objetos e os demais bebês da sala. Sabemos que isto é importante, mas o mesmo pode dizer-se quanto à necessidade de sentir-se seguro e confortável.

A interpretação atribuída às ações de Tom reflete o que Sarmiento (2004) denomina como administração simbólica da infância, ou seja, o conjunto de disposições sociais, procedimentos, normas, atitudes e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito, mas que permitem ou interdita as ações das crianças.

Tom tenta tomar parte do cotidiano do berçário ao posicionar-se em relação à lógica temporal predominante na organização das rotinas. Este posicionamento é vislumbrado a partir de suas ações de resistência em se submeter à ordem adulta instituída, a qual não lhe permite ser retribuído nos seus pedidos de atenção e colo quando ele parece necessitar de conforto e segurança. As suas ações pareciam indicar, entre outras coisas, o quanto estava a ser difícil para ele habituar-se com este tempo institucional, que não dá tempo para ele viver o seu próprio tempo.

Acreditamos que no processo de inserção tanto de Mari como de Tom, entre outras coisas, sinalizam aos adultos o descompasso que há entre o tempo deles e o tempo instituído. Entretanto, a escuta dos adultos às sinalizações destes bebês fica entorno de ajustar as suas ações à estrutura temporal já estabelecida no berçário, quando poderia ser de acolher os seus diferentes ritmos para uma harmonia relativa entre os tempos desses bebês e o tempo instituído. Assim sendo, no nosso ponto de vista, esse processo constitui-se mais como integração do que inclusão desses bebês na creche. Isto porque incluir exige reconhecê-los como atores participantes e colaboradores, por exemplo, na planificação da estrutura organizacional dos tempos desse espaço de vida coletiva. Ao contrário disso, os adultos limitam-se a coordenar as ações dos bebês de forma a integrá-los, isto é, levá-los a fazer parte de um todo que se estabelece de forma homogênea, não lhes permitindo tomar parte naquilo que lhe diz respeito quanto à estrutura temporal da creche.

Liebel e Saadi (2012) consideram a dimensão da inclusão como sendo essencial para assegurar que a participação aconteça. Nessa linha de diálogo, os autores explicam que somos sempre parte. Porém, a posição que ocupamos nesse “todo” pode variar: podemos ter poder ou não, ser reconhecido ou não. Entretanto, é importante destacar que o extremo também acontece (o de não tomar parte): a dimensão individual do

sujeito ser inviabilizado pelo grupo, quer dizer, ignorado totalmente nas suas características pessoais, nas suas necessidades e nos seus interesses.

Nessa direção, esses autores compreendem a participação como uma possibilidade ou oportunidade de o sujeito ter maior margem de ação, mais poder e influência nos seus mundos de vida, mas também como possibilidade ou oportunidade do sujeito ultrapassar uma posição marginal, conquistando um maior reconhecimento social “pertença” – inclusão, tomar parte.

Quanto à inserção dos bebês, parece estar mais sustentada no interesse superior do adulto do que no interesse superior da criança, sendo apenas eles os que estabelecem o que deve ser ou não considerado relevante na organização dos tempos dos bebês. Assim, por meio de seus apelos, Tom procura afirmar-se com sentimentos e vontades próprias, sendo que o choro e os pedidos de colo podem ser considerados como indicativos daquilo que estava a sentir, visto que habituar-se a este novo espaço-tempo parecia estar a ser mais difícil do que foi para os demais bebês, o que é compreensível, pois cada bebê tem seu ritmo, sendo de fundamental importância que este seja compreendido e respeitado.

A seguir apresentaremos a “imagem 24” que aconteceu no mesmo episódio da “imagem 23”, é possível verificarmos que o quadro de choro intenso e irritação de Tom foi alterado, a medida que ele parece conseguir ser correspondido naquilo que demonstrava ser seu interesse, ou seja, estar mais próximo de um adulto e receber atenção interagindo com ele.

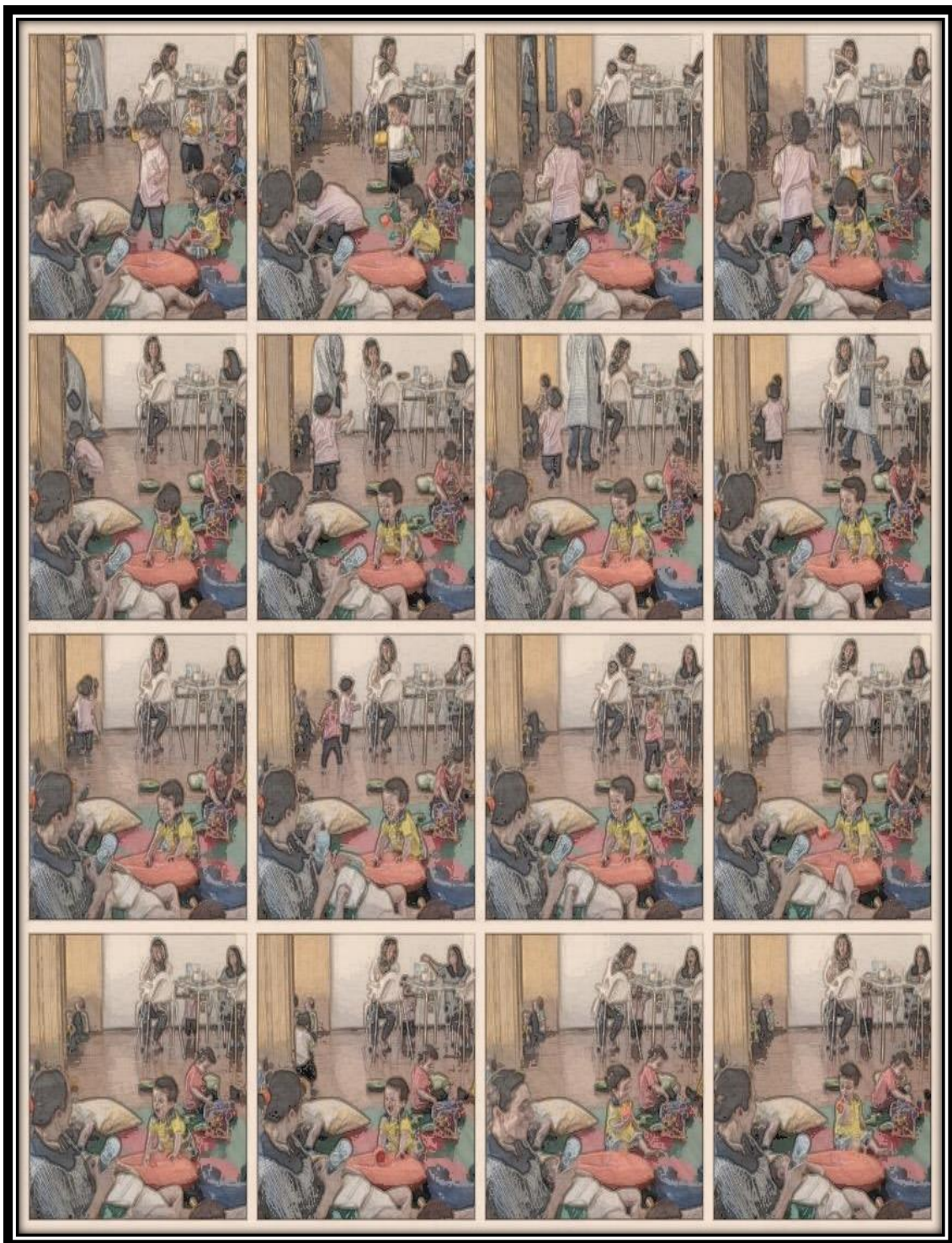


Imagem 24: Cena “As trocas afetivas entre Tom e a ajudante” - Episódio de Refeição, julho/2014
Fonte: acervo de imagens de vídeo Andréia Rodrigues

Nessa situação, uma das ajudantes está sentada no tapete a dar de mamar a Júlio. Em virtude disso, Tom consegue ficar mais próximo dela, o que parece ter sido um dos fatores que contribuiu, em certa medida, para a alteração do quadro inicial de

intenso choro por parte dele. Embora esta ajudante não estivesse a dar colo e nem atenção exclusiva, ele parecia sentir-se mais seguro e confortável. Sentado no tapete explora, tranquilamente, os objetos que ali estão, aceita a proximidade dos demais colegas sem chorar, o que acontecia frequentemente quando não tinha um adulto por perto. Além disso, estabelece uma relação de troca afetiva com o adulto por meio de olhares, sorrisos, caretas ou balbucios.

O adulto, preso nas suas perspectivas, não abre espaço para olhar para as perspectivas dos bebês. Então, estas que poderiam ser respeitadas e tomadas em consideração em processos de discussão e negociação, por serem reveladoras de processos participativos no sentido de rever alguns aspectos, por exemplo, em relação à lógica temporal adultocêntrica, não são vislumbradas e tidas em conta. Com isto, perde-se a oportunidade de rever aquilo que é estabelecido como norma, que uniformiza e uniformiza os tempos dos bebês, não permitindo ver “a outra parte da vida das crianças (...) que a creche não consegue ver” (Batista, 2001, p.6).

Durante o horário do almoço, enquanto uma ajudante servia a refeição, algumas ajudantes davam de comer aos bebês de modo individualizado; outras realizavam a higiene e troca de fraldas. No movimento de realização dessas tarefas, uma das ajudantes ao passar por Tom olha para ele, em seguida olha na direção da investigadora e comenta: “Tom quer colo, mas não pode ser, não dá para lhe dar colo o tempo todo, é preciso atender também os outros bebês”

(Transcrição vídeo, cena “O choro de Tom”, episódio de refeição, julho/2014)

Conforme o excerto acima, a demanda de tarefas cotidianas relativa ao atendimento dos bebês é também indicada pelas ajudantes como uma justificativa de não ser possível atender aos apelos de Tom. Isto também é visível em relação aos demais bebês que aguardam a sua vez de ser alimentados e que transitam pela sala livremente.

Assim, acreditamos que a estrutura prevista para o tempo das refeições dificulta uma maior atenção às ações e apelos dos bebês pois de maneira geral envolve uma grande demanda de tarefas por parte das profissionais. Embora nesses momentos as profissionais se esforcem para realizar um atendimento individualizado aos bebês, para melhor atendê-los no que diz respeito aos cuidados necessários com a higiene e alimentação, as suas ações, muitas vezes, acabam por não implicar uma atenção singularizada. Isto também foi observado por Schmitt (2014) na sua investigação com bebês. Em concordância com o que afirma essa autora, a falta de implicação de uma

atenção singularizada por parte dos adultos reflete o modo como esse contexto coletivo é pensado e estruturado pelos adultos no quotidiano da creche. Quando a heterogeneidade presente nesse contexto não é considerada, a tendência é reificar determinadas ações dos adultos que estão mais voltadas para a sua repetição.

No quotidiano de uma turma de berçário vive-se um corre-corre constante e a todo o instante deparamo-nos com situações inusitadas, desafiadoras que suscitam procurar soluções e encontrar respostas para agir da melhor forma possível. É nessas situações que assegurar a participação dos bebés seria uma ação extremamente relevante no sentido de garantir um bem-estar e um funcionamento mais respeitador da instituição para todos.

Mesmo nesse tempo que corre é necessário permitir-se ter tempo para vivenciar as experiências quotidianas dos bebés, para assim poder compreendê-los nas suas manifestações e isto requer por parte do adulto

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. 22).

É interessante reforçar a ideia de que, no encontro com os bebés, é fundamental que se tenha tempo para olhá-los de modo a perceber nos detalhes dos seus dizeres aquilo que eles tentam realmente expressar. A partir das ações dos adultos vislumbrou-se que, em certa medida, eles ouvem muito, mas poucas vezes escutam verdadeiramente os bebés; vêem muito, mas pouco olham realmente para eles. O que nos parece que deva ser mais desenvolvido nos adultos é a capacidade de se despirem das suas verdades, de modo a perceber o impercetível, isto é, aquilo que nos escapa e que necessita de uma atenção especial para conseguir compreender de facto o que os bebés, através das suas diferentes formas de expressão, nos tentam sinalizar.

Ao longo do trabalho de campo verificou-se que Tom, como os demais bebés, utilizam o que têm ao seu alcance para serem entendidos pelos adultos relativamente a certos aspetos que envolvem a organização do espaço-tempo do berçário. Mas, principalmente nos horários das refeições, os seus dizeres quando são interpretados pelos adultos são, na maioria das vezes, ignorados e servem para manter a ordem

institucional para que a situação não fuja do controle. Assim, após sucessivas experiências não correspondidas, alguns deixam de se queixar estabelecendo uma relação de conformidade à ordem adulta. Na nossa opinião talvez isto ocorra não porque eles aceitam ou se habituam, mas por aprender que não serão atendidos nos seus apelos. Assim sendo, suas necessidades ou interesses em relação à respectiva organização parecem não merecer maior atenção.

No caso de Tom, após insistentes tentativas de ser correspondido nos seus apelos, ele cria estratégias para subverter a ordem institucional. O que foi observado quando ele começou a gatinhar, e com isto passou a ter uma certa autonomia para se deslocar, ele cria uma possibilidade de estar mais próximo dos adultos, como é possível ser visualizado na “imagem 24”. Com o tempo, esta proximidade parece ter contribuído, de certa forma, para satisfazer a sua necessidade de segurança. Embora os adultos não respondessem com colo aos seus pedidos, aos poucos, o facto de estar sentado no chão mais próximo dos adultos parecia bastar para confortá-lo, uma vez que ele demonstrava ter receio da proximidade dos outros bebés, talvez por não estar habituado a eles. Nessa relação com os adultos, as ações de Tom evidenciam uma nova possibilidade para obter aquilo que necessita, isto é, ter um adulto por perto de si como forma de se sentir protegido. Assim, ao participar da estrutura do berçário organizada pelo adulto, ele integra-se não só a uma ordem institucional adulta, mas também cria uma ordem emergente dele, ou seja, uma ordem social infantil.

Ao instituírem esta ordem, as crianças criam uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, tendo como referência valores e regras sociais delas próprias, revelando que não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos. Pelo contrário, como argumenta M. Ferreira (2004), elas reconstróem e dão novo sentido a esse mundo, por meio de diversas e complexas interações com seus pares, como também com os adultos, o que permite mostrá-las como autoras das suas próprias infâncias, como atores sociais “com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua génese como grupo social” (p.58).

Dito de outra forma, esta autora explica que ao se tratar da ordem institucional, há que considerar os ajustamentos primários e secundários. A autora, com base em Goffman (1961), explica que essas coexistem no âmbito das instituições,

constituindo modos pelos quais os indivíduos se reconciliam consigo mesmos ou se distanciam das regras, objetivos e valores de uma organização. Ao fazê-lo, os indivíduos manifestam um vasto leque de possibilidades e ação. No caso dos ajustamentos primários, as crianças subscrevem e aderem, por via da sua implicação, aos valores inerentes à ordem institucional adulta e ao mundo por ela designado como se fora o seu próprio, contribuindo para a sua integração como membro do grupo do berçário. No caso dos ajustamentos secundários que as crianças criam (...) – definindo os modos pelos quais o(s) participante(s) de uma organização emprega(m) rotineiramente os meios e recursos legítimos para obter meios ilícitos ou conseguir aquilo que a organização supõe que ele(s) deve(m) fazer e obter, mas também aquilo que a organização pensa que ele(s) deve(m) ser (Goffman, 1961:160; Burns, 1992:198-209; Corsaro, 1987, 1997:133) – é possível evidenciar os modos pelos quais é construída a vida íntima ou o submundo da instituição (Idem, p.115).

Na condição de ator, através da sua ação social, os bebés expressam as suas contrariedades em relação à ordem institucional na tentativa de conseguir aquilo que diz respeito ao seu interesse e necessidade, muito embora esta não seja acolhida pelo adulto. Igualmente, a interpretação do adulto em relação às manifestações dos bebés não permite acolher o que de facto eles expressam quanto à forma de organização desse tempo que, na verdade, não dá tempo para os bebés viverem o seu tempo. Cada criança tem a sua singularidade e assim o tempo de um bebé se sentir seguro e confortável no berçário pode não ser o mesmo tempo do outro (pares ou adultos) que experienciam esse mesmo contexto.

O tempo instituído pelo adulto como tempo suficiente para os bebés estarem habituados com a organização da rotina, do sono, das refeições, da higiene, entre outros, segue a lógica do relógio, da sincronização coletiva. Entretanto, os bebés mostram-nos que eles não se movem pela medida do relógio. “O seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona no seu fluir, fluxo e trajeto vitais” (Hoyuelos, 2015, p. 47).

Para esse autor, é necessário dar tempo às crianças, sem antecipações desnecessárias. Para tanto, ele afirma que é preciso saber aguardar. Este termo, para ele, é sinónimo “de esperar alguém com esperança; dar tempo ou espera a alguém enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima” (idem).

Na mesma direção dessa afirmação, Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) referem que a infância acontece num tempo mais generoso

por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não se submete ao tempo imposto pelo poder do capital. Já que é isso que se trata, como já vimos, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior da mesma lógica (p. 195).

Conforme observamos, a organização dos tempos no berçário tem em vista a integração social das crianças na instituição educativa, ou seja, socializá-las na sua ordem institucional. Como já foi dito, no período de inserção há por parte dos adultos a intenção de flexibilizar esses tempos para atender os ritmos individuais. No entanto, esta flexibilização acontece apenas por um determinado período que é definido a partir de uma lógica adultocêntrica que acaba por desconsiderar os vários ritmos humanos que ali se apresentam. Na interação com os adultos, os bebês servem-se dos recursos de que dispõem para comunicar o seu descontentamento em relação ao tempo instituído. No entanto, as manifestações dos bebês não provocam implicações nas ações dos adultos, no sentido de repensar a sua organização em função de uma coerência entre os tempos individuais e os tempos sociais. Como isto não acontece, os bebês acabam por ser submetidos a uma única lógica temporal, ou seja, à lógica do adulto, tornando-se a sua participação inexistente.

3.3.2 Os rituais como uma forma de não participação dos bebês

Além de Tom, outros bebês sinalizaram algumas outras necessidades emergentes da organização dos tempos das refeições, mais especificamente em relação ao horário do almoço. Algumas destas necessidades estão relacionadas, por exemplo, ao sono dos bebês com a proximidade do horário do almoço, a fome, a de ter o que fazer enquanto esperam a sua vez de comer, de atenção dos adultos aos seus apelos, entre outros.

No caso de Fran, mais especificamente em relação à sua inserção no berçário, o momento da refeição parecia ser um dos mais difíceis para ela. Nesses momentos ela demonstrava grande resistência em se alimentar. Ela parecia já saber que aquele momento para ela seria de stress, pois algumas vezes sentava-se na cadeira de alimentação já enervada. De maneira geral, nesses momentos ela choramingava ou virava o rosto negando-se a comer aquilo que lhe era oferecido pelas profissionais. Como forma de fazer com que ela não ficasse sem comer, durante as refeições a

ajudante ou educadora procuravam distraí-la, fosse conversando com ela ou entregando-lhe algum objeto ou brinquedo. A utilização dessa estratégia pelos adultos tem como intenção fazer com que Fran não deixe de se alimentar, o que resultava, pois enquanto ela se distraía com os brinquedos acabava por comer o que lhe era oferecido. Desse modo, a resistência de Fran sinaliza ao adulto a sua insatisfação em comer a refeição, mas tal ação é desvalorizada pelo adulto, cuja intenção fica apenas voltada para fazê-la comer tudo, isto é, cumprir com aquilo que os adultos acreditam que é o mais adequado.

As ações dos adultos refletem o cuidado e a preocupação que eles têm quanto à alimentação dos bebês. Para tanto, a organização desta cumpre um ritual que visa deixá-los bem alimentados, função esta que é determinada de modo hegemônico pelos adultos em contexto de creche e que inviabiliza aquilo poderia ser uma participação influente dos bebês, no sentido de provocar algum tipo de mudança no modo com que os adultos percebem e compreendem tal ritual estabelecido no contexto da creche. Assim, como afirma Fernandes (2009):

O reconhecimento e a aplicação dos seus direitos de participação encontram grandes obstáculos, nomeadamente inscritos nalgumas perspectivas que encorajam a proteção das crianças e estabelecem os limites da sua liberdade para a altura em que elas sejam capazes de perceber o alcance, abrangência e efeitos das suas ações. Essas perspectivas defendem que tais direitos requerem capacidades relacionadas com a razão, racionalidade e autonomia, que as crianças supostamente não possuem, sendo, portanto, desejável o aditamento do exercício dos mesmos, para o momento em que elas desenvolvem tais competências e atinjam, assim, o estatuto de pessoa (p.97).

Diante disso, como podemos verificar na situação observada com Fran, embora ela realize tentativas que poderiam interferir ou transformar a lógica do funcionamento desse ritual, a implicação das suas ações nos adultos acaba por refletir apenas os interesses que emergem do funcionamento dos processos de ritualização, que em nome de manter a ordem estabelecida, destituí o poder de decisão por parte dos bebês. Cantar, entregar brinquedos e conversar são mecanismos utilizados pelos adultos para conduzir Fran a comer que, apesar de resistir, acaba por aceitar aquilo que é imposto pelo adulto.

Na direção do que afirma McLaren (1991), os rituais na vida social estão presentes de modo instituído, podendo constituir-se a partir de ações reprodutoras dos

poderes locais das forças hegemónicas da sociedade. Este autor reconhece a importância dos rituais nas instituições coletivas de educação e afirma que sem estes não é possível construir uma relação harmónica no ambiente escolar entre professores e crianças.

Ainda quanto às refeições, ao longo das observações constatamos que há uma tentativa por parte dos adultos de utilizar os registos com as informações fornecidas pelas famílias à chegada ao berçário. Esta ação, que está presente nos documentos normativos da instituição, parece ser uma tentativa de considerar a individualidade dos bebés para a organização dos tempos definidos pela instituição para as refeições e o repouso. Entretanto, as decisões tomadas com base nesses registos parecem não implicar uma mudança significativa, sendo que tais decisões ficam apenas em torno da definição de quem deve comer antes ou depois e também do tempo de permanência nos berços, sendo sempre uma perspectiva adultocêntrica. Em alguns momentos, observamos que esta definição, que tem como critério os referidos registos, por vezes parece não atender aquilo que os bebés tentam sinalizar no desenrolar da experiência quotidiana que envolve as refeições e o descanso, discussão esta que será retomada mais adiante.

A dinâmica de organização do horário do almoço, que acarreta para os bebés a espera e falta de atenção por parte dos adultos aos seus apelos, tornava esse um momento de muita inquietação, irritação e choro por parte dos bebés mas também para os adultos. Alguns bebés ficavam à volta dos adultos, na tentativa de obter apoio e atenção às suas solicitações; outros adavam de um lado para outro, procurando algo para fazer.

Esta última situação ocorria porque inicialmente a oferta de brinquedos era mínima, principalmente nos horários das refeições, havendo apenas alguns brinquedos e objetos e sempre os mesmos. Os demais brinquedos eram guardados na zona do repouso, que ficava com a porta fechada para os bebés não entrarem. No entanto, no decorrer do tempo de observação, aproximadamente a partir do mês de abril e coincidindo com a entrada da nova educadora da infância na sala do berçário, há uma modificação gradativa quanto à organização do espaço do berçário que, por sua vez, contribuiu para tornar o tempo das refeições um momento mais agradável para aqueles bebés que aguardavam a sua vez de comer. Esta modificação parece ter sido mobilizada

pela educadora a partir das ações de inquietude e choro dos bebês no horário do almoço, aspeto que iremos abordar mais adiante, quando se referir a organização do espaço do berçário.

Convém aqui abrir um espaço para mencionar que, ao longo do trabalho de campo, o espaço da sala passou por algumas mudanças estruturais na sua organização⁴⁴. Essas mudanças contribuíram no sentido de potencializar as interações e relações entre o grupo de pares.

Antes dessas mudanças, observamos que por mais que os bebês tivessem livre escolha sobre os objetos e brinquedos, essas escolhas eram delimitadas pelos adultos. Tais objetos e brinquedos, eram guardados fora do alcance dos bebês, mais especificamente na zona dos berços onde os bebês não tinham acesso e eram disponibilizados segundo uma lógica adulto-centrada. Na maioria das vezes, eram os mesmos e em quantidade reduzida, o que talvez tenha a ver com a preocupação extrema das ajudantes em manter a sala limpa e organizada. Assim, por trás dessa organização assenta uma relação de controlo que acaba por limitar e constranger as ações e interações dos bebês em prol de salvaguardar o interesse dos adultos em manter a ordem.

É importante mencionar que essa mudança não foi uma tarefa fácil para a nova educadora, uma vez que as ajudantes mostraram-se um pouco resistentes em aceitar, pois da forma como este foi reorganizado, os bebês passaram a ter acesso a todo momento a uma maior quantidade de brinquedos e estes acabavam por ficar espalhados pela sala, acarretando mais tempo e trabalho para as ajudantes, o que contrariava a preocupação que demonstravam em manter a sala organizada e limpa. Mas aos poucos foram aceitando a nova organização em função da insistência por parte da nova educadora.

Tal reorganização vem ao encontro do que postulam Post e Hohmann (2011) quanto à necessidade de estas proporcionarem ordem e flexibilidade no sentido de “responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato” (p.102).

⁴⁴ Estas mudanças foram promovidas pela nova educadora de infância a partir da sua entrada no grupo.

Barbosa e Horn (2001) propõem ao organizar-se o espaço e tempo do berçário que

observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais a atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (p. 67).

A respetiva ideia convoca um olhar sensível e atento por parte dos adultos que fazem parte do quotidiano do berçário, no sentido de ampliar as possibilidades dos bebés exercitarem a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha no espaço e tempo do berçário. Como já explicitado, a forma como estas são organizadas pelos adultos revela muito sobre as suas leituras ou conceções de criança, infância e de instituição de educação de infância.

Constatamos que essa nova organização da estrutura do espaço da sala do berçário, além de considerar os interesses dos bebés em relação ao acesso dos brinquedos e ampliar a sua possibilidade de escolha, também contribuiu para potencializar as interações e relações entre o grupo de pares. Nessa relação, os bebés demonstram curiosidade, iniciativa, empatia pelo outro e um sentimento de pertença ao grupo social do berçário.

Além das implicações observadas na organização do espaço, também foi possível perceber nas ações da educadora algumas modificações quanto à relação entre adulto e bebés nos tempos das refeições. Em alguns momentos, as ajudantes que estavam a alimentar os bebés, na tentativa de acalmá-los quando começavam a chorar, cantavam para eles, o que resultava positivamente para acalmá-los naquele momento. Isto não quer dizer que os apelos dos bebés, mesmo os mais insistentes, eram atendidos no sentido de antecipar a vez de almoçar mas sim que, em certa medida, a atenção das ajudantes e da educadora lhes proporcionava um certo conforto, fazendo com que o choro diminuísse, o que acabava por tornar esse momento um pouco mais tranquilo.

As trocas afetuosas durante o “dar de comer” tornaram-se mais constantes. A nova educadora demonstrava-se bastante comunicativa com os bebés e procurava fazê-lo também enquanto “dava-lhes de comer”: trocava carícias, sorria e conversava. Provavelmente, estas ações desta educadora acabaram por influenciar também as ajudantes, que passaram a demonstrar-se mais atenciosas, afetuosas e comunicativas

com os bebês. Desse modo, tanto a participação dos bebês como da educadora, provocou implicações nas relações estabelecidas com o grupo de crianças do berçário.

Embora não havendo alterações no que se refere à vez de ser alimentado, por seguir uma ordem institucional, a nova educadora considera as manifestações dos bebês nos tempos de alimentação e transforma, em certa medida, as ações das ajudantes bem como a forma de organizar o espaço da sala do berçário enquanto os bebês esperam a sua vez de almoçar, o que auxiliou naquilo que representa um direito quanto a receber atenção e conforto por parte dos adultos da creche. Assim, consideramos que tanto a ação social/agência dos bebês como da educadora se configuram como uma ação com poder que faz a diferença na relação adulto-criança e adulto-adulto, como também na organização desse espaço-tempo do berçário.

O mesmo foi observado noutros momentos da rotina, como nas atividades livres, quando os adultos não estão a alimentar os bebês, e nas atividades dirigidas pela educadora. Nestes momentos, em certas situações, os apelos são acolhidos pelos adultos.

Ao longo das observações, também verificamos uma modificação quanto ao número de profissionais presentes na sala durante o horário das refeições, principalmente na hora do almoço. O grupo passou a contar com uma ajudante de apoio, para além das ajudantes do grupo. A respetiva ajudante ficava por vezes com os bebês que aguardavam para almoçar, distraíndo aqueles que choravam solicitando atenção e outras vezes auxiliava, dando de comer aos bebês.

Retomando a reflexão sobre a alimentação dos bebês, embora seja mais cómodo, do ponto de vista organizacional, “dar de comer” ao grupo todo de uma vez só, o tempo das refeições no berçário é organizado de modo a que o adulto consiga manter uma interação mais dinâmica entre adulto-criança. Acreditamos que este contato individual com os bebês poderia favorecer os adultos a reconstruir com a ajuda deles os seus procedimentos de ação, por exemplo, de orientar a sua prática, de dar pistas novas e de apoiá-los nas suas necessidades específicas.

Em algumas situações, como no caso de Fran, quando alguns bebês se demonstravam resistentes a comer, as ajudantes e educadora procuravam criar estratégias para incentivá-los a fazê-lo, o que envolvia conversar com eles, utilizar ou oferecer brinquedos e objetos para distraí-los. Entretanto, a maior atenção dos adultos

estava focalizada em levar os bebés a comer aquilo que lhes era oferecido, mesmo diante das manifestações de desagrado ou rejeição. Como também pode ser constatado nas cenas a seguir:

Educadora: antes de começar a alimentar Joice, coloca perto dela alguns objetos coloridos e conversa com ela tentando distraí-la. Coloca de seguida o prato próximo a Joice e depois de algum tempo aproxima a colher a boca de Joice.

Joice: Vira o rosto e choraminga.

Educadora: Diz: “Não quer? Não quer?”. Em seguida começa a cantar para Joice.

Joice: Para de chorar.

Educadora: Volta a alimentar Joice.

Joice: Distrai-se olhando para a ajudante que está a alimentar outro bebé.

Educadora: Mostra a Joice alguns objetos coloridos e começa a cantar para ela.

Joice: Olha para a educadora e começa a manipular os objetos.

Educadora: Enquanto Joice manipula os objetos, canta para ela e alimenta-a. Brinca com a colher como se fosse um avião, faz barulho com a boca e aproxima a colher da boca de Joice.

Joice: Olha para a educadora, sorri e abre a boca.

Educadora: Conversa com a bebé Telma, que entrou na sala para visitar o grupo. (Nessa altura Telma, Guilherme, Bruno e Eva tinham transitado para o grupo de crianças de um ano, em função da idade)

Joice: Vira-se e observa Telma.

Educadora: Volta a alimentar Joice.

Joice: Vira o rosto, balança as mãos e a cabeça, como estivesse a negar-se a comer.

Educadora: Para de alimentar Joice, conversa com ela e em seguida pega num telemóvel do seu bolso como se estivesse a brincar com Joice, fingindo que está a falar ao telemóvel e diz: “Beatriz, olá Beatriz!”

Joice: Olha para a educadora e sorri.

Educadora: Volta a alimentar Joice. Por vezes, com a outra mão segura o telemóvel e faz-de-conta que está a falar com alguém, então diz: “Beatriz!”. “É para mim? Não, não é para Joice”, então aproxima o telemóvel do ouvido de Joice.

Joice: Olha para a educadora e sorri.

Educadora: Termina de alimentar Joice e comemora dizendo: “eeeeee”. Limpa a boca de Joice e sorrindo mostra o prato vazio e diz: “Olha, acabou, tás a ver! Custou assim muito?”

(Transcrição vídeo, cena “Joice não quer comer”, episódio de refeição, maio/2014)

A forma que a educadora utilizava para distrair os bebés que resistiam a comer, nem sempre acontecia do mesmo modo que algumas ajudantes. No entanto, a insistência em levar os bebés a comerem tudo o que lhes era oferecido era comum, como é possível ser vislumbrado no excerto a seguir:

Ajudante: Aproxima a colher da boca de Malu.

Malu: Vira o rosto e continua a tentar pegar o que está em cima da mesa, estica o braço e inclina o corpo para frente.

Ajudante: Tenta novamente colocar a colher na boca de Malu.

Malu: Fecha a boca e vira o rosto para o outro lado.

Ajudante: Segurando a colher próxima a Malu, tenta chamar a sua atenção, tocando com o dedo no ombro dela, em tom de desagrado diz: “Olha, vou-te perguntar só uma vez, queres? Queres?”

Malu: Olha para a ajudante e abre a boca.

Ajudante: Coloca a colher na boca de Malu. Em seguida, aproxima novamente a colher da boca de Malu e diz: “Queres? Queres? “

Malu: Abre a boca cada vez que a ajudante aproxima a colher. Num momento, ela vira o rosto, fecha a boca e olha para o chão, como se não quisesse mais.

Ajudante: Insiste para Malu comer, aproxima a colher da boca de Malu e diz: “Queres, queres, senão vou embora”.

Malu: Continua com o rosto virado para o outro lado mas abre a boca.

Ajudante: continua a alimentar Malu até ela comer tudo o que está no prato. Após isto, levanta-se e sai da sala com o prato nas mãos.

(Transcrição vídeo, Cena “Vou te perguntar só uma vez” episódio de refeição, maio/2014)

Em ambas as situações, aquilo que o bebé tenta comunicar no tempo da refeição parece não ser considerado pelos adultos. As ações de Joice e Malu parecem uma tentativa de expressar algo relativo a não querer aquilo que estava a ser oferecido. Estes sinais poderiam operar como indicativos de atenção no sentido de influir, alterar, inserir, excluir algumas ações propostas pelos adultos como por exemplo quanto a elaboração da ementa das refeições ou a quantidade de comida oferecida, o que parece não ter acontecido durante a recolha dos dados. No que concerne a quantidade de alimento servida, esta seguia a mesma proporção para todos com exceção dos mais pequenos. Nas duas cenas apresentadas, é visível a manifestação de rejeição pelos alimentos como também o estarem satisfeitos, mesmo antes de terminarem de comer tudo o que lhes foi servido como por exemplo quando viravam o rosto e fechavam a boca assim que as ajudantes ou educadora aproximavam a colher. Noutros momentos, também foi observado que alguns bebés faziam caretas ao provarem algum tipo de alimento e, por vezes, cuspiam ou choramigavam, recusando-se a comer. Mesmo assim, de maneira geral, as ajudantes insistiam para que o bebés comessem tudo.

Na nossa opinião, os adultos que cuidam destes bebês assumem esta ação de uma forma muito comprometida no que diz respeito à salvaguarda dos seus direitos de provisão e proteção. Assegurar que os bebês tenham uma alimentação cuidada é assegurar um direito básico para a sua sobrevivência e desenvolvimento. Poderemos é questionar os modos como este direito é salvaguardado e as possibilidades que o bebê enquanto ator tem de poder contribuir para o modo como o mesmo é respeitado, sendo evidente nos episódios analisados que para o adulto é suficiente que o bebê fique bem alimentado, o que parecia para elas ser sinónimo de comer tudo o que foi servido, independente se tinham ou não fome, se gostavam ou não.

Assim sendo, aquilo que os bebês tentam sinalizar não é tido em conta para uma reestruturação de alguns aspetos que envolvem o tempo das refeições como por exemplo a quantidade de comida, a ementa semanal, o critério da vez de comer ou até mesmo o tempo de espera para ser alimentado, no sentido de atender as respetivas demandas individuais apresentadas. Em função desse quadro, a ação dos bebês acaba por não se tornar influente, pois não provoca implicações nas ações dos adultos, alimentando práticas adultocêntricas que não salvaguardam autoria para os bebês se poderem envolver em processos de tomada de decisão com os adultos. Dessa forma, perde-se a oportunidade de aproveitar o respetivo momento para promover a participação dos bebês e não apenas suprir uma necessidade fisiológica.

Os bebês, da mesma forma que os adultos, têm seus 'gostos' e 'desgostos' em relação a certos alimentos, como também há dias que têm mais apetite ou não. No entanto, quando se trata dos bebês, isso parece não ser considerado por os adultos acharem que independente disso eles devem comer tudo. A criança deixar de comer, ou comer pouco parece ser tratado como sinónimo de descuido por parte do adulto.

Tal evidência foi confirmada numa das conversas que aconteceram de modo informal entre a diretora e a investigadora durante o trabalho de campo. Segundo o que comentou a diretora, há uma grande preocupação e uma responsabilização por parte da maioria, dos pais e/ou responsáveis em relação à alimentação dos bebês. Isto é justificado por ela como sendo uma preocupação que emerge de uma tradição cultural presente na formação pessoal das pessoas desta região.

As ações das profissionais nos tempos de refeição convergem com o comentário da diretora relativamente à preocupação de manter os bebês bem alimentados. Assim,

entendemos que estes tempos cumprem um ritual que, por sua vez, não é neutro. O mesmo se pode dizer em relação aos atores que neles atuam.

Constatamos, então, que no ambiente da creche, mais especificamente no berçário, os interesses e tradições da cultura adulta são aqueles que imperam nos tempos de alimentação. Nessa direção, a ideologia dominante acaba por prevalecer e estruturar as relações, moldando a diversidade de costumes a uma determinada cultura de alimentação. Quando os rituais cumprem essa função acabam por restringir as subjetividades dos bebês.

Ao contrário disso, os rituais deveriam criar alternativa à hegemonia na medida em que estes possibilitassem aos adultos refletir criticamente a respeito da forma como a realidade é percebida e compreendida (McLaren, 1991). Para este autor, as ideologias são passíveis de serem observadas nos diferentes rituais, como também a forma hierarquizada que constituem o quotidiano escolar. Mas, geralmente, acabam por não ser vislumbradas pela comunidade escolar, pois o olhar habituado com as formas como a organização escolar funciona, deixa na penumbra aquilo que poderia ser indicativo para uma mudança contextual. Segundo ele, isso é decorrente de um processo de naturalização dos factos que é resultado da falta de reflexão das ações realizadas quotidianamente. Esta naturalização leva à falta de entendimento por parte dos adultos da creche que os significados estão simbolicamente estabelecidos nas ações.

As ações manifestadas pelos bebês durante as refeições suscitam um repensar necessário, por parte dos adultos do berçário, no sentido de interpretar o que eles tentam indicar quando resistem em comer aquilo que é ofertado ou em comer na totalidade a respetiva quantidade de alimento servido pelas ajudantes. Entretanto, isso não acontece, como podemos verificar, uma vez que as ações dos adultos do berçário estão voltadas para cumprir o ritual de alimentação sem a necessária reflexão.

3.3.3 Do previsto ao imprevisível

Parafraseando Batista (2001), mesmo diante da previsibilidade na organização dos tempos do berçário, por meio da qual é possível prever a ação seguinte, dificilmente se consegue evitar que a imprevisibilidade aconteça na dinâmica deste quotidiano, que é plural.

Isto também foi observado relativamente ao ritmo de sono dos bebés. No horário do almoço, um dos motivos que favoreciam a irritabilidade por parte dos bebés, parecia ser o sono articulado à espera da vez de comer.

Os tempos vividos pelas crianças, principalmente, no repouso e descanso,

(...) explicitam relações do tipo vertical, hierárquicas, que implicam, por definição, diferenças substanciais entre o poder dos adultos e as crianças, na capacidade daqueles para tomar iniciativa, manipular ou dominar e, de modo geral, para exercer um controlo e uma autoridade sobre o grupo social infantil (M. Ferreira, 2004, p.94).

Assim, quando o adulto estabelece uma relação de poder e controle das ações dos bebés, para que estas não escapem aos seus tempos, isto é, da organização do tempo instituído pela instituição, a ação dos bebés acaba por não provocar qualquer tipo de implicação nas ações dos adultos.

A seguir, apresentamos o excerto de um cena que ocorreu em um episódio de refeição que contém dados que nos permitem conhecer e interpretar esta afirmação :

Rui, após várias tentativas de chamar a atenção dos adultos, por alguns instantes, entrega-se ao cansaço, adormecendo enquanto aguardava pelo almoço. Entretanto, acorda com o choro de outro bebé e irritado chora em tom alto, deitado, contorcendo o corpo de um lado para outro. Depois de algum tempo, a ajudante que está a alimentar um dos bebés, aproxima-se de Rui, pega-o ao colo e deixa-o sentado na cadeira de alimentação enquanto aguarda a sua vez de comer. Mari, na cena está a dormir na cadeira de bebé e ali permanece até ser despertada pela ajudante para comer, da mesma forma que Rui, isso a deixa muito irritada.

(Transcrição vídeo, cena “A hora do almoço” episódio de refeição, maio/2014)

Nesta mesma cena Júlio também aguarda pelo almoço e demonstra sinais de que tem sono, como pode ser vislumbrado na “imagem 25”:



Imagem 25: Cena “O almoço” - Episódio de Refeição, maio/2014

Fonte: acervo de imagem de vídeo Andréia Rodrigues

As ações de Júlio não passam despercebidas à ajudante que está a alimentar um dos bebês. Por vezes, ela olha para ele e chama-o pelo nome, como forma de distraí-lo. Importa destacar que nesta cena a maioria dos bebês já se encontrava nos berços na zona de descanso e que apenas três bebês, incluindo Júlio, aguardavam pela refeição. Em virtude do horário de revezamento para a paragem do almoço das profissionais, apenas uma ajudante naquele momento alimentava os bebês. Então, quando ela termina de alimentar um dos bebês, como forma de acalmar Júlio, ela pega-o ao colo e em seguida deixa-o sentado na cadeira de alimentação enquanto aguarda a sua vez de comer. Entretanto, a tentativa da ajudante para acalmar Júlio parece não resultar e os sinais de cansaço cada vez mais se intensificam. Júlio tenta resistir ao sono, boceja e esfrega os olhos, ficando cada vez mais irritado e agitado.

Tal como aconteceu em outras situações, as profissionais apercebem-se dos sinais de sono e insatisfação manifestados durante o tempo do almoço e realizam algumas tentativas para acalmar os bebés mas continuam a desempenhar as suas tarefas de modo rotineiro. Assim sendo, o sono, a inquietação e o choro manifestados pelos bebés não provocam geralmente implicações nas ações dos adultos no sentido de uma mudança, por exemplo, na organização deste tempo para melhor atender as necessidades apresentadas pelos bebés no horário do almoço. Embora alguns bebés apresentassem esses sinais de forma mais evidente que outros, não eram considerados para antecipar a sua vez de comer, isto é, não serviam como forma para rever o referido critério, o qual tem como base o horário da última refeição dos bebés.

Desse modo, a utilização deste critério pelos adultos provocava, por vezes, um desencontro com aquilo que os bebés tentavam expressar, o que do nosso ponto de vista poderia ser considerado como uma tentativa de rutura com a regra estabelecida. Assim, este ao ser utilizado desarticulado daquilo que os bebés tentam comunicar na interação quotidiana com o espaço-tempo do berçário, inviabiliza as possíveis participações dos bebés, por exemplo, na direção de uma redefinição ou ressignificação desse tempo sistematizado, cronometrado linearmente a partir de um olhar adultocêntrico institucional. Nesse sentido, tal critério serve mais para manter um funcionamento harmónico dos tempos institucionais, do que para ter em conta as reais necessidades demonstradas pelos bebés.

Ao seguir tal regra acaba-se por desconsiderar as manifestações dos bebés e a individualidade destes pois há outros fatores que podem determinar a necessidade de “dar de comer” aos bebés, antes ou depois dos outros. Por exemplo, a quantidade que comeu no respetivo horário, as manifestações de sono, uma vez que as crianças que acordaram mais cedo, e com a proximidade do horário do almoço, podem ter vontade de descansar ou dormir antes dos outros e por isso mostram-se mais irritados. Nesse sentido, torna-se necessário rever as normativas que operam no contexto da creche para que seja possível de facto ter um maior respeito pela individualidade das crianças que ali convivem diariamente.

Os bebés a todo momento rompem com a previsibilidade dos tempos da rotina em virtude de suas escolhas e/ou necessidades específicas. Alguns bebés, enquanto aguardam para almoçar, adormecem sem se preocupar que ainda não era a hora do

repouso; por conseguinte, ficam irritados e mal dispostos para almoçar. Em vez de comerem o que lhes é oferecido, escolhem não comer e, ao invés de dormirem quando deixados no berço sozinhos, escolhem não dormir. Talvez pela falta de sono ou insegurança de ficar sem um adulto, escolhem ficar no colo a movimentarem-se livremente pela sala enquanto aguardam pela vez de comer.

Estas ações dos bebês, em certa medida, parecem demonstrar tentativas de romper com aquilo que é previsto na organização do espaço-tempo do berçário. A partir dessas ações dos bebês, vislumbram-se escolhas realizadas por eles que embora não estejam em consonância com o que é esperado pelo adulto, evidenciam uma tentativa de os bebês exercerem uma ação para influenciar os adultos mas que não têm sucesso. No entanto, esta ação não é influente na medida em que não é considerada pelo adulto. Assim sendo, os bebês são considerados como simples objeto da intervenção dos adultos, os quais precisam de cumprir as exigências que partem de uma lógica adultocêntrica, que acaba por negar às crianças “o seu jeito de ser e atuar no mundo” (Batista, 2001). Os bebês tentam tomar parte do cotidiano mas não conseguem.

4.3.4 O controle e poder

Após a educadora concluir a atividade orientada referente à Páscoa, ela sai da sala. Duas ajudantes estão a realizar a higiene dos bebês na zona de higienização. Enquanto isto, os demais bebês deslocam-se livremente na sala. Mário, que ainda não caminha, está sentado no tapete da sala. Neste momento, a maioria dos brinquedos encontrava-se guardada na zona de descanso, com exceção da piscina de bolinhas e dois objetos sonoros. Guilherme, Bruno e Telma andam de um lado para o outro, procurando o que fazer; por vezes param em frente à janela da sala e observam as crianças do outro grupo a brincar na varanda. Aproximamo-nos dos bebês, pousamos o diário de campo na beira da janela e começamos a filmá-los. Telma, ao encontrar ao seu alcance o diário de campo, escolhe manipulá-lo, ação esta que desperta em Bruno e Guilherme o interesse em fazer o mesmo. Por fim, Telma retira algumas folhas do diário. Quando Telma volta o seu olhar na direção da investigadora, parecia investigar as suas impressões em relação ao que estava a fazer, isto é, se aprovava ou não as suas ações. Quando isto aconteceu, a investigadora decidiu não intervir, pois lhe pareceu que naquele momento se o fizesse poderia inibir as ações dos bebês. Aparentemente, como a investigadora não manifestou qualquer ação que mostrasse contrariedade em relação ao que estavam a fazer, eles continuaram a explorar o diário. Após alguns instantes uma das ajudantes entra na sala.

(Registo diário de campo, cena “O diário de campo”, episódio de atividade livre, abril/2014)

Ainda na sequência dessa cena:

Ajudante: Olha para as folhas de papel que estão no chão e coloca-as em cima da mesa, fora do alcance dos bebés. Em seguida, aproxima-se novamente dos bebés e diz: “Não, não, assim estão a estragar o caderno da Andréia”. Pega no diário do chão e coloca-o em cima da mesa, fora do alcance deles; junta a este também as folhas que eles arrancaram e sai da sala.

Bruno: Aproxima-se da mesa, apoia-se na sua beira, estica o braço e pega numa das folhas. Afasta-se da mesa e anda pela sala com a folha de papel nas mãos.

Telma e Guilherme: Fazem o mesmo que Bruno.

Ajudante: Entra na sala novamente e senta-se na beira da janela.

Bruno: Olha para a ajudante e caminha na direção dela com a folha de papel nas mãos. Próximo a ela, estica o braço como se estivesse a entregar a folha.

Ajudante: Olha para Bruno, pega na folha de papel das mãos dele e começa a dobrá-la. Ao terminar de dobrar, coloca-a na cabeça e diz: “Olha Bruno, é um chapéu!”.

Bruno: Olha para o chapéu de papel depois para a ajudante e sorri.

Ajudante: Entrega o chapéu de papel nas mãos de Bruno.

Bruno: Sorri e anda pela sala com o chapéu nas mãos; por vezes tenta colocá-lo na cabeça.

Telma e Guilherme: Pegam também numa folha de papel de cima da mesa, andam pela sala com esta nas mãos e balbuciam em tom alto.

(Transcrição vídeo, cena “O diário de campo”, episódio atividade livre, abril/2014)

Nessa cena, inicialmente a ajudante recolhe as folhas do chão e coloca-as fora do alcance dos bebés, fazendo o mesmo com o diário de campo. Esta ação reflete uma preocupação constante das ajudantes, a de manter a sala limpa e organizada. Com base nessa preocupação, a relação adulto-bebés, neste primeiro momento, é conduzida a partir de uma lógica disciplinar, reprodutora e hierarquizada, a qual inviabiliza outras possibilidades de interpretação das ações dos bebés em relação ao interesse deles em explorar o diário de campo e as folhas espalhadas pelo chão. Os bebés, nas suas ações demonstram tal interesse, mas este não foi considerado naquele momento.

De destacar que esta preocupação por parte principalmente das ajudantes, também pode ser vislumbrada quanto ao acesso dos bebés aos brinquedos e objetos na sala. Como já mencionado, antes da entrada da nova educadora no berçário, os

brinquedos permaneciam guardados fora do alcance deles, na zona de descanso e eram disponibilizados conforme os critérios de escolha dos adultos, isto é, quantidade reduzida e quase sempre os mesmos. Em concordância com o que afirma Batista (1998), a conservação e o cuidado com os objetos e espaços coletivos é o discurso utilizado pela instituição educativa para justificar o seu uso ou o não uso, nos respectivos tempos quotidianos. Ao limitar o acesso e a quantidade de brinquedos, as ajudantes acabam por contemplar apenas o seu próprio interesse, ou seja, o de facilitar a organização da sala e de mantê-la em ordem.

Embora a ajudante tenha tentado interditar a ação dos bebés de explorar o diário e as folhas de papel, quando ela sai da sala, Bruno insiste em pegar as folhas do diário. Guilherme e Telma também fazem o mesmo. Como é possível perceber, os bebés resistem à ordem instituída, voltando a manusear as folhas de papel.

Ao resistir eles acabam por transgredir aquilo que era uma determinação definida pela ajudante. No entanto, quando a ajudante entra novamente na sala e fica a observá-los, a ação de Bruno parece vir ao encontro daquela realizada anteriormente pela ajudante, ou seja, de recolher as folhas que se encontravam a fim de deixar a sala organizada, sem os papéis espalhados pelo chão. Assim sendo, Bruno parece compreender as expectativas de comportamento por parte da ajudante e procura corresponder, ou seja, de não utilizar as folhas de papel retiradas do diário de campo da investigadora.

Isto relaciona-se com o que explica Nova (1999), que o sistema social na sua totalidade é necessariamente compreendido por um sistema de símbolos, valores e normas que atribui sentido e orienta as ações dos indivíduos na satisfação das suas necessidades. Acrescenta ainda este autor que, por meio da concretização de padrões de comportamentos, as normas originam as expectativas de comportamentos, isto é, o modo almejado de comportamento em função da interiorização de regularidades das ações associadas às respetivas situações. Assim sendo, os bebés ao perceberem que os adultos, que fazem parte do quotidiano do berçário agem na maioria das vezes de uma mesma maneira em certas situações como, por exemplo, em relação à organização do espaço da sala, acabam por desenvolver a ideia e o sentimento que é daquela determinada forma que devem agir.

Quando a interpretação das ações dos bebês se limita apenas às expectativas que os adultos têm em manter a ordem instituída, acaba por se transformar em instrumento de controlo social que serve para interditar as ações dos bebês. Nesta linha de pensamento:

Controle social é qualquer meio de levar as pessoas a se comportarem de forma socialmente aprovada. Logo, a socialização é o meio básico de controlo social, já que é principalmente através da assimilação de valores crenças e normas que o indivíduo pode comportar-se de modo socialmente aprovado (Idem, p. 94).

Em nome de manter a ordem instituída, os adultos exercem um controle sobre as ações dos bebês. Logo, os adultos acabam por desvalorizar aquilo que os bebês tentam dizer-lhes. Entretanto, como é possível observar nessa situação, quando a ajudante lança mão de um olhar cuidadoso sobre as ações dos bebês e estabelece uma relação de alteridade, ela consegue rever as suas ações e considerar o interesse de Bruno por aquele novo objeto presente no espaço da sala. Isto fica visível no momento que ela ultrapassa a ordem instituída ao interpretar a ação de Bruno como uma possibilidade de interação entre eles e não como inicialmente foi vista, ou seja, como um ato de transgredir e causar desordem na ordem instituída na sala.

Os bebês frequentemente tentam ultrapassar a ordem instituída, mas nem sempre conseguem mobilizar os adultos no sentido de considerarem aquilo que eles comunicam. O que é evidenciado, principalmente, nos tempos que envolvem os cuidados básicos dos bebês como, por exemplo, nos momentos das refeições e no descanso.

Nos momentos das refeições, entre outras coisas, verificamos que o controlo do adulto sobre os bebês é exercido a partir do modo como os adultos utilizam os artefatos destinados a sua alimentação. Os bebês são alimentados sentados em cadeiras altas. Por meio do cinto e tabuleiro contidos na referida cadeira, o corpo do bebê fica preso, transformando-se assim em objeto e alvo do poder do adulto enquanto é alimentado por ele, como é possível observar na “imagem 26”:



Imagem 26: Cena “Malu e a ajudante”- Episódio de Refeição, maio/2014

Fonte: acervo de imagem de vídeo Andréia Rodrigues

Nessa cena Malu, enquanto é alimentada pela ajudante, está sentada na cadeira de alimentação e contornada pelo cinto de segurança. Ela tenta interagir com Adam, que está próximo da sua cadeira, aponta o dedo, troca olhares e sorrisos. Entretanto a ajudante, focalizada na tarefa de lhe dar de comer, não abre espaço para que possam dar continuidade à interação estabelecida entre eles. Nesse momento, o desejo por parte da bebê em interagir com o colega parecia ser maior do que o de comer.

Assim, Malu lança mão do seu corpo para comunicar a ajudante o seu posicionamento e escolha. Segundo o que afirma Le Breton (2007) “emissor ou receptor,

o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (p.8). Podemos verificar isto, quando a bebé vira o rosto, faz caretas, fecha a boca, deita a cabeça no tabuleiro, mexe a cabeça de um lado para o outro quando a ajudante aproxima a colher a boca de Malu e insiste em fazê-la comer. Mas tal posicionamento não é considerado, prevalecendo assim a mecânica do poder do adulto sobre o corpo e o comportamento da bebé (Foucault, 2010).

Com base nisso, a relação entre adulto-bebé nos tempos da refeição estabelece-se no reforço do poder do adulto e na ausência de participação dos bebés. É importante aqui referir que os bebés operam dentro da estrutura desse tempo, tentam negociar um reordenamento das ações do adultos, tal como fez Malu, mas a sua ação social é constringida pela ajudante. Isso significa que, nesse tempo, as ações dos adultos são construídas a partir de uma perspectiva apoiada na ideia dos bebés como beneficiários passivos do cuidado e da proteção dos adultos.

Tanto na situação acima referida como também no decorrer do trabalho de campo constatamos que alguns artefatos utilizados, como por exemplo a cadeira, o cinto e o tabuleiro, também contribuem no sentido de conter os movimentos dos corpos dos bebés para que a tarefa de alimentação não escape do controle do adulto. Nesse sentido, concordamos com Â Coutinho (2010) quando afirma que “na creche, a postura a ser assumida em determinados contextos também segue normas já estabelecidas para a manutenção da ordem e de acordo com critérios definidos por quem dá o “tom”(p.120).

Em função dessa ordem, nesse contexto de conformação, os bebés acabam submetidos a um processo de disciplinamento dos seus corpos no sentido de corresponder às expectativas dos adultos em relação a tarefa de alimentação. Esse processo para Foucault (2010), visa produzir “corpos dóceis”, ou seja, corpos obedientes que

pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (...) Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (p.75).

Com base nessa perspectiva, os corpos dos bebês acabam por se transformar em objetos passivos de cuidados que se limitam a internalizar a estrutura e as regras do berçário.

Ainda, durante as observações não foram verificadas possibilidades de os bebês comerem sozinhos, embora eles tentassem fazê-lo como por exemplo, quando esticavam o braço para pegar na colher ou quando tentavam colocar as mãos dentro do prato. Os adultos, de um modo geral, acabavam por não considerar estas manifestações dos bebês para ajustar as suas ações de alimentação, sendo que estas ocorriam sempre do mesmo modo.

A atividade de rotina que envolve a alimentação dos bebês parece não considerar a importância desta para a sociabilidade das crianças, sendo desenvolvida quase como um instrumento de dominação dos corpos dos bebês, tendo como intenção aparente, a satisfação das necessidades fisiológicas destes. Nesse sentido, Barbosa (2006) alerta-nos para termos cuidado para não tornar a rotina numa tecnologia de dominação na medida em que se passa a não considerar o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade daqueles sujeitos que fazem parte do cotidiano do berçário. Destaca ainda a autora que esta organização quando se transforma simplesmente numa “sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos numa sequência de procedimentos que não lhes pertencem nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, pois está cristalizado em absolutos” (p.39).

Em linhas gerais, quanto aos constrangimentos da participação dos bebês, a preocupação com as tarefas quotidianas, sobretudo, aquelas que envolvem as atividades de cuidados básicos, interfere no sentido de considerar aquilo que os bebês realmente tentam nos dizer sobre seus interesses e necessidades. Entendemos que estes cuidados, para além de uma necessidade dos bebês, também se constituem como um direito delas.

A perspectiva de cuidados a partir do ponto de vista dos seus direitos, remete os bebês a um status de cidadão. Como apontam Alderson, Hawthorne e Killen (2005), é importante expandir o conceito de direitos e cidadania para incluir os bebês e vê-los como inalienável a todos os membros da família humana. Nessa linha, as autoras

afirmam que os direitos envolvem ainda mais respeito e dignidade, bem como cuidados, ao serem vistos como detentores de direitos, como também pessoas e cidadãos. Esse reconhecimento implica ouvir seriamente aquilo que os bebês expressam por meio das diferentes formas de comunicar.

Destaca-se que, apesar de os bebês serem dependentes dos adultos em relação aos seus cuidados básicos, eles não devem tornar-se apenas sujeitos passivos das ações desses, isto é, apenas presos ao poder e o controle do adulto no sentido de manter a ordem instituída. Mas sim que eles são agentes decisores importantes no fornecimento dos seus cuidados e, portanto, conseguem expressar o seu ponto de vista a respeito do modo como os adultos asseguram esses cuidados, como também fornecer aos adultos indicadores para melhor atendê-los. Para tanto, é fundamental que os adultos salvaguardem a participação dos bebês na promoção e manutenção dos seus cuidados básicos.

Os adultos, muitas vezes, parecem perceber as sinalizações feitas pelos bebês no cotidiano do berçário e em algumas situações os adultos respondem a estas, mas as respostas ficam entorno de levá-los a cumprir a ordem instituída, havendo pouca ou quase nenhuma implicação na configuração da estrutura da rotina institucionalizada.

Tendo em vista a desigualdade de forças presente na relação entre adulto e criança, esta não consegue estabelecer-se enquanto grupo, na medida em que os adultos não consideram aquilo que ela sinaliza sobre o que lhe diz respeito no contexto de vida coletiva no berçário. Como já foi dito participação implica também a ideia de inclusão num um grupo social, no sentido de acolher os diferentes ritmos que emergem da coletividade de um grupo, permitindo assim aos bebês não apenas fazer parte desse grupo, mas também tomar parte. Diante disso, o que se revela nas situações de cuidados é que a participação se escapa, evidenciando-se assim, práticas de controle sobre a criança.

Em concordância com essa ideia, Tomás e Soares (2004) afirmam ser consensual que as crianças necessitam de cuidados e proteção. Entretanto, os adultos acabam por não considerar a sua participação, o que essas fazem, sabem e expressam. Pelo contrário, é importante que os adultos reconheçam que os cuidados e a proteção acontecem em simultâneo “à sua capacidade de agir e participar dos processos de socialização e educação” (Schmitt, 2014, p.46). Caso isso não ocorra, os bebês acabam

por ficar à margem da cidadania ativa, à espera da sua vez de serem considerados como agentes e decisores significativos (Alderson, Hawthone & Killen,2005).

A grande preocupação dos adultos em proteger a criança, conforme Qvortrup (2015), acaba por se configurar como uma forma extrema de proteção, ou seja, de controlo sobre as crianças. No entanto, o autor destaca a sua preocupação de não ser interpretado de forma errónea sobre o conceito de controlo e afirma a importância de o direito da criança ser protegida. Na verdade, o que o autor sinaliza é que para além da proteção, o controlo revela-se uma ideia autoritária e paternalista. Para ele, tal versão de proteção por parte dos adultos, demonstra, de certa forma, uma subestimação das capacidades das crianças e em consequência disto compromete o desenvolvimento das suas competências sociais e, entre tantas, podemos destacar aquela que incide no âmbito da participação. Também sugere o mesmo autor, que há necessidade de refletir sobre como podemos possibilitar às crianças serem participantes sem negligenciar a necessidade que elas têm de proteção. Acrescenta ainda “que a questão da proteção envolve mais do que apenas proteger a criança para o seu próprio bem” (p.13).

Os bebés a todo momento demonstram a sua opinião em relação ao que lhes interessa. No entanto, de um modo geral, nas atividades de rotina que envolvem os cuidados básicos, o poder soberano do adulto é aquele que prevalece e, sendo assim, aquilo que os bebés tentam dizer a respeito de suas experiências vivenciadas durante essas atividades acabam por ser desconsideradas.

Diante desse controlo nessas atividades, as ações dos bebés que poderiam influenciar o curso dos acontecimentos à sua volta, são conduzidas no sentido de satisfazer aos interesses dos adultos em manter a ordem instituída e não de promover novas orientações em relação às ações dos adultos com as crianças. Por sua vez, as ações dos adultos, em vez de garantir o direito de participação dos bebés, procuram “moldar” os bebés a partir da leitura que eles fazem sobre o que consideram ser o seu melhor interesse. Considera Charlot (2014) que a autoridade do adulto é social, sendo o reflexo das formas dominantes da sociedade. Entretanto,

o adulto não pensa como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve submeter-se ao adulto, que lhe é naturalmente superior. E os pais, que são tais por um fato da natureza, têm direitos prioritários sobre a criança. O adulto transforma assim a dependência

social da criança em dependência natural. Faz assim da obediência uma falta indesculpável contra os seus direitos de adulto (p.171).

Como observamos, essa perspectiva de autoridade e poder revela-se nas relações verticais estabelecidas entre adultos e bebês do berçário, principalmente nos momentos da rotina que envolvem os cuidados básicos. Nas relações entre adultos e crianças em espaço coletivo, não se configuram de forma linear, acaba por haver aquele que predomina ou que possui o poder (Foucault, 2010). Em função das questões que envolvem a relação de dependência dos bebês quanto aos seus cuidados básicos, o adulto coloca-se numa posição de poder sobre as crianças. Uma vez que a participação implica partilha de poder e influência das crianças, as relações desiguais e autoritárias levam os bebês a não exercerem o seu direito de participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil.
E os dois meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta.
Chegaram a um lugar luminoso onde a verdade
esplendia seus fogos.
Era dividida em duas metades, diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
As duas eram totalmente belas.
Mas carecia optar.
Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.⁴⁵*

Neste estudo reconhecemos os bebês como crianças que são com suas especificidades, potencialidades, poder de ação social/agência e voz. Acreditamos que considerar as suas especificidades ou singularidades não requer negá-los como crianças.

Ao longo dessa pesquisa procuramos dar visibilidade à voz e ação social/agência dos bebês com a intenção de desocultar a participação desses atores que ainda são pouco ou quase nada considerados como tal e se encontram à margem da cidadania.

Concordamos com Hultgren e Johansson (2018) quando afirmam que a cidadania é definida com base na participação que as pessoas exercem na sociedade, não podendo ser algo qualificado por status, idade ou competência. Conforme eles sugerem, é a sociedade que deve qualificar-se para atender a todas as competências dos seus cidadãos. Assim, a cidadania é considerada inclusiva na medida em que parte do princípio de que as pessoas são diferentemente iguais e igualmente valiosas.

O caminho percorrido na construção dessa tese, que agora finalizamos, foi intensamente vivido e constantemente permeado por desafios e expectativas que colaboram para elaborar um estudo que pudesse contribuir para a produção do

⁴⁵ Poema “Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade

conhecimento sobre a participação dos bebês a partir do quadro teórico dos Estudos da Criança, mais especificamente da Sociologia da Infância.

Apesar da normatividade legal quanto à participação das crianças e a consideração do seu superior interesse, ainda temos um caminho longo a percorrer no sentido de transformá-la numa prática incorporada como um todo nos seus diferentes contextos de vida. Como afirma Fernandes (2005, p.114), historicamente o interesse superior do adulto sobrepõe-se à expressão da infância, uma vez, “que se caracteriza por uma ação adulto-centrada de manipulação das crianças, sem atender às suas reais necessidades, interesses e direitos”.

No que diz respeito aos contextos institucionalizados de educação de infância, em certa medida, estes têm vindo a sofrer reestruturações como, por exemplo, quanto às práticas dos adultos com os bebês e à organização do espaço-tempo coletivo. Mas, nem sempre as mudanças ocorridas resultam em considerar, verdadeiramente, os bebês como sujeitos ativos, capazes, com ação e voz, com influência nos seus contextos de vida.

É importante aqui chamar atenção para os cuidados que se deve ter quanto à aplicabilidade do artigo 12º da Convenção sobre os Direitos das Crianças, pois ao mesmo tempo que anuncia e consagra o direito de a criança expressar livremente a sua opinião sobre todos os assuntos que lhe digam respeito, e que essa opinião deve ser tida em conta, acaba por contribuir para criar ambiguidade na sua interpretação relativamente aos bebês ao enfatizar a capacidade, a idade e a maturidade como elementos a serem considerados na garantia do direito de as crianças exprimirem a sua opinião. Com base nessa perspectiva o adulto acaba por não conseguir vislumbrar os bebês a partir da sua singularidade, do que eles já são no presente, da sua ação/agência como potência.

Conforme observamos no mapeamento realizado inicialmente sobre a produção do conhecimento relativo ao objeto de estudo desta tese, quando se trata de dar visibilidade à participação infantil nas produções académicas, a tendência está em focalizar mais as crianças maiores do que os bebês com a respetiva faixa-etária dos participantes da presente pesquisa.

Esse dado causou-nos algumas inquietações pois diante das discussões realizadas, principalmente, por parte da Sociologia da Infância a respeito da valorização da voz da criança e do seu direito de participação, mesmo neste campo os bebês ainda

se encontram praticamente invisíveis na produção do conhecimento científico que sustenta a participação infantil.

Outro aspecto observado por meio desse mapeamento é que a análise da participação dos bebês nas pesquisas que abrangem a respectiva faixa-etária não contempla os limites por nós propostos, ou seja, tendo em conta a ideia de participação para além de uma ação de fazer parte, mas sim num sentido mais intenso e ativo, que tem uma implicação em termos de transformação nos mundos de vida das crianças, a medida em que os seus interesses ou opiniões são considerados. Diante disto, consideramos que a presente tese inova ao discutir a participação dos bebês contemplando uma outra faceta deste conceito e propõe-se a dar inteligibilidade a este estabelecendo alguns elementos constitutivos da participação.

Ainda quanto a preferência pelas crianças maiores nas pesquisas, temos como hipótese, entre outras, que isto pode estar ligado aos desafios e dificuldades que se impõe ao desenvolver uma pesquisa com semelhante temática tendo como sujeitos os bebês. Esses desafios e dificuldade, no nosso ponto de vista, envolvem tanto o âmbito epistemológico como também metodológico.

No que se refere ao âmbito epistemológico, em função de haver poucas discussões que abrangem os bebês relativamente ao conceito de participação, parece-nos que este ainda não está bem aprofundado quando aplicado a este grupo de crianças, sendo confundido com outros como: relação, ação social e protagonismo. Desse modo, uma questão que se apresentou como um desafio foi estabelecer os limites e as possibilidades necessárias à explicitação dos nexos, das articulações quanto ao conceito de participação infantil e sobretudo a busca pela apreensão do objeto de estudo. Assim, no sentido de ultrapassar tal desafio, para não corrermos o risco de utilizar o termo participação de forma indiscriminada, procuramos dar inteligibilidade a este, elencando alguns elementos constitutivos da participação e que se conectam entre si, isto é, ação social/agência, partilha de poder, transformação do contexto na direção do real interesse das crianças.

É importante também destacar que consideramos a participação não como uma ação em si, mas o processo dessa ação. Nessa direção, procuramos considerar os efeitos que as ações dos bebês trazem para o seu cotidiano na tentativa de compreender a

sua participação nas relações que se vão estabelecendo, significando e produzindo no contexto da creche, entre adultos e bebês e os bebês e seus pares.

No âmbito metodológico, outros desafios se impõem sobretudo no que diz respeito à escuta e interpretação da voz e ação social/agência dos bebês, uma vez que eles comunicam o seu ponto de vista a respeito do mundo à sua volta de modo singular fazendo uso de diferentes linguagens. Talvez isto possa justificar a pouca preferência nas produções acadêmicas em relação à temática deste estudo com bebês. Ainda a centralidade no que se refere a consideração da voz, repousa numa visão adultocêntrica que prioriza a palavra e o discurso formalmente organizado. Desse modo, pelo que nos parece, à medida que se vislumbra o bebê como alguém que não possui competências para expressar o seu ponto de vista de forma inteligível, a tendência nas pesquisas é dar menor importância para esse grupo de crianças, sofrendo assim uma invisibilidade científica.

Assim sendo, optamos pelo desenvolvimento de uma etnografia visual com o objetivo principal de compreender a participação dos bebês em contexto de creche. Como objetivos específicos, tivemos como propósito compreender os significados atribuídos pelos adultos à participação dos bebês no cotidiano da creche; identificar as linguagens mobilizadas pelos bebês para manifestarem as suas opiniões e, por fim, identificar as possibilidades e constrangimentos para a participação dos bebês. A nossa defesa é de que os bebês também têm uma opinião válida a respeito do que vivenciam no cotidiano da creche e que na construção do conhecimento acerca deles, estes devem ser incluídos por meio de processos mais ativos e implicados (Fernandes, 2015).

A observação participante, a utilização dos recursos das metodologias visuais, mais especificamente, a vídeo-gravação e a fotografia contribuíram para a geração dos dados, a interpretação da voz e ações/agência dos bebês e adultos e análises. A organização em sequência das fotografias e imagens capturadas das vídeo-gravações permitiu a construção de narrativas visuais das ações sociais e dizeres dos bebês por meio dos quais se materializa a sua participação. Convém destacar que durante o processo de pesquisa primamos por uma postura ética com base numa relação de alteridade, respeito e responsabilidade com aqueles que nos propusemos a ouvir.

É relevante mencionar alguns paradoxos e dilemas enfrentados diante algumas questões éticas relativamente aos bebês. Entre estes destacamos a utilização das

imagens e a preservação da identidade das crianças. É importante mencionar o quanto é paradoxal para os pesquisadores a questão relativa a respeitar a identidade e a confidencialidade das crianças na pesquisa. Se por um lado, partimos de um pressuposto que as crianças são atores sociais e, portanto, acreditamos que elas precisam de ter a sua identidade respeitada e valorizada, por outro lado temos definições no plano jurídico legal que nos impedem de explicitar quem são essas crianças. Acreditamos que esta é uma questão importante e passível de discussão que requer um estudo mais aprofundado, envolvendo a ética na utilização de metodologias visuais nas pesquisas.

Outros dilemas com que nos deparamos envolvem o distanciamento e a escuta dos bebês. Quanto ao distanciamento, demandou por parte da investigadora estabelecer um equilíbrio entre considerá-lo sem perder de vista os objetivos da pesquisa e uma postura ética de respeito às singularidades destes atores sociais. Em muitos momentos do trabalho empírico não foi possível à pesquisadora estar com os bebês e não interagir com eles, pois frequentemente a interpelavam, questionavam e solicitavam. Também surgiam situações inusitadas que a não intervenção por parte da investigadora levaria a negligenciar o bem-estar dos bebês como, por exemplo, nas situações de risco quando as profissionais do berçário não estavam por perto e que poderia causar-lhes algum tipo de prejuízo. Equacionar o distanciamento e a proximidade com os bebês exigiu o exercício da pesquisadora estar aberta, sensível e disponível para aprender a fazer no campo de pesquisa diante das circunstâncias que emergiam deste contexto de vida coletiva dos bebês a partir de um olhar crítico e reflexivo. Esse movimento envolveu em alguns momentos parar a geração de dados e retomar mais tarde e, descartar alguns dados nas situações em que a pesquisadora constatou que a sua aproximação influenciou de algum modo os dados. Diante disso, compreendemos que pesquisar com bebês exige por parte do pesquisador estar preparado e disponível para lidar com o inusitado e o imprevisível que é constante no decorrer do trabalho de campo.

Em relação à escuta dos bebês, entre outras coisas, este trabalho exigiu por parte da pesquisadora aprender a apreender os ditos que não são ditos por meio de palavras e que se exprimem, também, nos silêncios. Conforme constatamos no percurso dessa pesquisa, isto não está posto de antemão. Assim, acreditamos que o pesquisador precisa de se despir da soberba que o leva a acreditar que ao entrar no campo já traz

consigo conhecimentos suficientes para entender aquilo que os bebês dizem. É necessário ter em conta a compreensão de que os contextos se constituem em toda a sua heterogeneidade e as crianças que fazem parte destes apresentam diferentes modos de viver a infância. Desse modo, acreditamos que por mais que tenhamos uma bagagem de conhecimento sobre os bebês, a significação dos seus dizeres é construída com eles, dia-a-dia por meio de muitas idas e vindas, de olhar e re(olhar) para aquilo que é manifestado por eles nos seus mais diversos modos de comunicar. Assim sendo, o pesquisador precisa de desenvolver competências que lhe possibilite “transver” aquilo que não está posto, o que requer ir além de uma visão adultocêntrica para que seja possível se aproximar daquilo que realmente os bebês estão a dizer. Nessa direção, foi necessário por parte da pesquisadora construir um olhar com menos interferência possível de representações, valores e crenças da sua cultura. É lógico que o seu olhar nunca será neutro, mas pode se aproximar daquilo que realmente os bebês estão a querer dizer à medida que consegue construir um olhar sensível e comprometido com o outro bebê e as suas diferenças.

A utilização da metodologia visual, auxiliou sobremaneira no sentido de captar e interpretar as ações e dizeres dos bebês. No entanto, isto não se constituiu como uma tarefa fácil para a pesquisadora, exigiu preparação, criatividade, paciência, perseverança e uma postura ética no sentido de construir um clima adequado para que os atores sociais da pesquisa pudessem se habituar à presença da pesquisadora e dos instrumentos, o que levou algum tempo para acontecer por parte dos participantes adultos. Quanto aos bebês, o desafio foi conseguir com que eles se acostumassem com os novos objetos (a câmera fotográfica e de filmagem, o tripé) sem movê-los de um lado para o outro da sala, sendo que a investigadora optou por posicioná-los no chão ficando na altura e alcance deles, mas com o tempo e com o auxílio das profissionais que atuam no berçário, foi possível isso acontecer de forma mais tranquila.

Outro ponto de dificuldade foi o grande volume de material visual produzido, o que exigiu muito tempo no tratamento dos dados, originando um esforço contínuo de construção e agrupamento dos dados gerados. No entanto, os registros do amplo banco de dados produzido possibilitaram debruçarmo-nos sobre eles e criarmos uma variedade de recortes para realizarmos as análises e interpretação dos dados. Assim, chegamos às seguintes categorias de análise que auxiliaram na compreensão das

questões de pesquisa: às linguagens dos bebês e a participação; às relações sociais (entre adultos e bebês e entre os bebês e seus pares) e à participação; institucionalização e participação (o tempo que não dá tempo para os bebês viverem o seu tempo; os rituais como uma forma de não participação dos bebês; do previsto ao imprevisível; o controle e poder).

Com base nessas categorias de análises serão retomados em síntese alguns aspectos que se destacaram nas discussões dos dados analisados, procurando evidenciar as principais compreensões sobre os objetivos propostos nesta pesquisa, sistematizando-as em alguns apontamentos, por meio dos quais não pretendemos apresentar verdades absolutas ou produzir generalizações.

A partir da **categoria relativa às linguagens dos bebês e a participação**, identificamos o choro, os gestos, o movimento corporal, o silêncio, o empurrar, bater e morder como algumas das linguagens mobilizadas pelos bebês para manifestarem as suas opiniões, como também o modo como os adultos respondem ou não a estas. Como foi possível observar, os bebês têm algo a dizer sobre o que lhes diz respeito, mesmo que o façam de um modo singular sobre o que representa ser o seu interesse. Assim, entendemos que as decisões dos bebês e os seus pontos de vista se exprimem fundamentalmente no e pelo corpo social, biológico e culturalmente constituído.

Em algumas situações observamos que os bebês ao interagirem entre eles mostram-se sensíveis e atentos aos enunciados dos seus pares e, por vezes, os acolhem de alguma forma.

O choro, além de indicar sentimento de tristeza, também é muito utilizado para expressar sentimentos de frustração, irritação, contrariedade, entre outros... Na maioria das vezes, quando o adulto acolhe o choro do bebê, o real sentido do que eles estão a querer comunicar torna-se invisível aos seus olhos, limitando-se apenas a levá-lo a parar de chorar. Em algumas situações, principalmente nos momentos de inserção dos bebês no berçário, os adultos mostram-se mais sensíveis aos seus enunciados. Nos momentos de atividade dirigida, isso também foi possível de ser observado, principalmente por parte da nova educadora de infância. Em algumas situações o choro não é acolhido pelo adulto e isto acontece principalmente nas situações quotidianas que envolvem um maior fluxo de tarefas por parte dos adultos, como no horário do almoço. O mesmo

ocorre quando o choro é interpretado a partir de uma visão adultocêntrica como “manha”, transgressão ou birra.

Desse modo, compreendemos que a interpretação dos enunciados dos bebês por parte dos adultos depende das circunstâncias, como também do ponto de vista que os adultos adotam para entender o ponto de vista das crianças.

Nas situações em que os bebês rompem com a ordem instituída pelos adultos ao manifestar sua vontade, interesse e opinião a respeito do que vivencia no cotidiano, utilizando como forma de linguagem empurrar o outro, bater, morder, chorar, atirar-se ao chão, entre outras..., geralmente, o adulto olha para estes enunciados como uma forma de transgressão e por isso a preocupação fica em torno de corrigi-los. Desse modo, o que é priorizado pelos adultos são ações de controle sobre os corpos dos bebês, silenciando, assim, o que realmente eles querem dizer para dar espaço a uma ordem instituída adulta. Embora isto, na maioria das vezes aconteça, os bebês não aceitam passivamente, eles lutam para ultrapassá-lo, algumas vezes com sucesso, outras nem tanto. Nas situações que eles obtiveram sucesso, observamos que o adulto procura rever a sua ação e estabelecer um diálogo alteritário com os bebês.

É possível constatar que o bebê, ao procurar que a sua ação seja interpretada pelo outro adulto, não está à espera de uma ação passiva por parte deste mas sim que a sua ação seja interpretada e provoque algum tipo de influência em prol do que representa ser o seu interesse. Consideramos que enquanto o adulto vislumbra nas ações dos bebês uma forma de transgredir as regras, para os bebês não tem o mesmo sentido uma vez que entendemos que entre outras coisas ele age para comunicar, interagir e relacionar-se.

Consideramos que o modo como a rotina quotidiana está estruturada pode permitir ou não um olhar mais sensível, por parte dos adultos, em relação às suas linguagens. Nas atividades dirigidas pela educadora, este olhar esteve muitas vezes presente, mas em relação às atividades que envolvem os cuidados básicos dos bebês isto nem sempre aconteceu, pois, a lógica organizacional é a que prevalece em detrimento do interesse do bebê. Os adultos, muitas vezes, conseguem perceber que os bebês estão a comunicar através das suas diferentes linguagens; no entanto, a interpretação daquilo que eles estão a dizer é dependente, também, das circunstâncias e dos momentos em que é produzido o diálogo entre adultos e bebês. Embora em

algumas situações os adultos mostram-se mais sensíveis ao interpretar os enunciados dos bebês, isto não quer dizer que eles conseguem provocar algum tipo de influência.

O silêncio também compõe os enunciados dos bebês e em relação a este observamos que há por parte dos adultos uma preocupação em buscar compreendê-lo, mas isto ocorre porque esse parece não ser o modo mais comum dos bebês reagirem quando se negam a realizar as atividades propostas. Porém, ao tecer as interpretações a respeito do sentido desse enunciado, a partir apenas do que é o ponto de vista do adulto, eles acabam por deixar de olhar o que quer dizer a partir dela mesma.

Todavia, as reflexões aqui apontadas indicam-nos que esta realidade pode se transformar quando o adulto consegue construir pontes entre os bebês e os seus mundos de vidas, isto é, quando se disponibiliza a ouvi-los e compreendê-los a partir das suas diferentes formas de expressar seus sentimentos, anseios, desejos e vontades. Assim sendo, consideramos que o adulto tem um papel fundamental na direção da efetivação da participação dos bebês em contexto de creche.

Ao voltarmos a nossa atenção para a **categoria de análise relativa às relações e a participação** os resultados mostram que a participação dos bebês em contexto de creche está intrinsecamente ligada ao modo como se dão as relações intrageracionais e intergeracionais.

No que diz respeito às relações intergeracionais pode dizer-se que a participação dos bebês é mais visível em momentos de atividades livres, nas quais há mais possibilidades de os bebês e adultos se envolverem em processos de escuta e negociação. Já nas atividades que envolvem os cuidados básicos dos bebês é mais difícil encontrar possibilidades de participação dos bebês, sobrepondo-se a dimensão da provisão à salvaguarda da participação do bebê.

O mesmo também foi verificado nas atividades de expressão musical. O modo como estão estruturadas tais atividades dificulta que os bebês façam algo para além do planificado pelos adultos participantes do berçário. A preocupação das ajudantes e das educadoras em levar os bebês a fazerem parte da atividade, enquanto a professora de música toca e canta para eles, parece contribuir para invisibilizar o que os bebês, de facto, sinalizam, nomeadamente a vontade de realizar a atividade de outras formas que não a esperada ou simplesmente de não a realizar. Desse modo, a vigilância, o alinhamento dos bebês sentados em círculo, o controle sobre as suas expressões marca

uma dinâmica que preconiza o disciplinamento dos seus corpos, sendo o processo de legitimação da sua participação inexistente.

Assim, compreendemos que a relação intergeracional tanto possibilita como constrange a participação dos bebês. Constrange quando esta se caracteriza pela verticalidade, pelo poder e controle dos adultos sobre as ações dos bebês, e possibilita quando o tom da relação é marcado pela proximidade, dialogicidade, horizontalidade, partilha de poder entre adultos e bebês.

O modo como é estruturado, a organização do tempo-espço do berçário, a perspectiva adotada pelos adultos para olhar os bebês e as circunstâncias, influenciam o modo como as relações se estabelecem no quotidiano do berçário e estas, por sua vez, contribuem ou não para que o bebê exerça o seu direito de participação.

Quanto à relação intrageracional, constatamos que os bebês se relacionam socialmente no seu grupo de pares de modo competente e fazem-no à sua maneira. No âmbito dessas relações, a sua participação é vislumbrada à medida que os bebês interagem entre si e as suas ações provocam algum tipo de implicação na ação do outro bebê, modificando de algum modo o contexto local das interações estabelecidas entre eles. Observamos também noutras situações que quando um bebê começa a interagir com um dos bebês mais novos do grupo, acaba muitas vezes por provocar implicação em termos de coletivo, isto é, quando um começa, incentiva outro bebê do grupo a fazer o mesmo. Acreditamos que desse modo os bebês exercem o seu direito de participação, embora isto ocorra apenas no âmbito das relações do grupo de pares.

Nas atividades livres, a possibilidade de os bebês agirem com autonomia ao deslocarem-se livremente pelo espaço da sala do berçário, contribui para promover uma variedade de relações entre os bebês e o seu grupo de pares. Ao tecer essas relações os bebês produzem as suas culturas de pares, dialogam entre si, exercem a sua ação/agência, demonstram capacidade de se organizar autonomamente estruturando as suas ações no âmbito das relações com os seus pares sem a intervenção direta dos adultos e criam meios para agir sobre as condições colocadas pela estrutura.

Observamos, também, que em certas situações a preocupação dos adultos em relação à ideia de proteção dos bebês para que eles não se magoem ou magoem os outros acaba por constranger a dinâmica de sociabilidade, própria e singular que emerge dos bebês. Tal preocupação, geralmente, torna invisível aos olhos do adulto o real

sentido das ações que emergem das relações entre o grupo de pares de bebês. Embora consideramos que proteger os bebês é uma preocupação importante, esta não deve funcionar como uma forma de controle social sobre as ações dos bebês.

Ao focalizarmos **a institucionalização no processo de participação** dos bebês observamos que o bebê tem parte ativa na rotina quotidiana no berçário evidenciando sinais que podem influenciar a maneira como os adultos lidam com eles. Também percebemos que o modo como os adultos fazem a leitura e respondem a esses sinais é fulcral no processo de efetivação da participação dos bebês nessa rotina. Convém destacar que quando defendemos esta participação, não estamos a defender que são os bebês quem devem decidir tudo, mas sim um lugar onde os bebês possam ter o seu espaço na relação com o outro.

Relativamente à estruturação da organização da rotina, acreditamos que ao ser determinada exclusivamente pelos adultos a partir do que eles acreditam ser o melhor interesse dos bebês, acaba por comprometer qualquer possibilidade de os bebês se assumirem como atores sociais ativos no que se refere à esta estruturação, tendo assim pouca ou nenhuma chance de provocar qualquer tipo de mudança. Compreendemos que a condição do adulto de ter de estar refém de uma determinada ordem instituída, são elementos que reforçam a ausência da participação dos bebês nessa organização. Desse modo, em alguns momentos da rotina, os bebês são desconsiderados em suas necessidades e interesses, sendo tratados não como interlocutores, mas apenas meros espectadores.

A partir dessa organização o adulto tenta impor aos bebês a lógica organizacional do tempo-espaço da instituição em detrimento da lógica temporal da criança como, por exemplo, a hora de dormir e de acordar, a hora de comer, o tempo que é preciso para se habituar com a rotina da creche, entre outros. As sinalizações dos bebês não provocam implicações nas ações dos adultos, no sentido de repensar essa organização em função de uma coerência entre os tempos individuais e os tempos sociais.

Diante disso, acreditamos que a participação é uma consequência que está dependente do modo como o adulto olha para esse sujeito bebê, como respeita as suas linguagens, as suas opiniões e como as integra na tomada decisão. Se efetivamente o adulto as integra e há uma transformação na ação em relação ao que está a acontecer nesse espaço-tempo, irá depender sobretudo do modo como eles olham para os bebês,

como interpretam e consideram as linguagens dos bebês, como se estabelecem as relações entre adultos e bebês.

Consideramos que se o adulto conseguir olhar de forma analítica para as ações dos bebês, despindo-se de um olhar adulto contaminado por ideias pré-concebidas e adultocêntricas, talvez ele consiga compreender melhor o que os bebês estão a tentar sinalizar. Contudo, é importante reconhecer que isso não acontece de forma natural, mas apresenta algumas exigências como, por exemplo, de estabelecer uma relação de alteridade, por meio da qual as diferenças intergeracionais são reconhecidas, respeitadas e consideradas no cotidiano da creche, de transformar o estranhamento gerado por essas diferenças em possibilidades de diálogos entre adultos e bebês, de considerar os bebês como sujeitos ativos e participativos que transformam e são transformados nas e pelas relações que estabelecem em contexto de creche, de saber interpretar os símbolos produzidos nas culturas infantis, de se comprometer com aquilo que eles tentam dizer mesmo não dizendo, entre outras exigências.

Temos como princípio básico que as instituições de educação de infância têm a responsabilidade de promover a participação dos bebês, ainda que não se consiga assegurar a todo tempo. Desse modo cabe ao adulto o papel fundamental no sentido de tornar efetivo este que é um direito também dos bebês. Os dados dessa pesquisa mostram-nos que o conceito de participação democrática é um processo em construção; além disso este é um conceito muito jovem, não se tem uma profundidade, e embora já muito se tenha falado sobre isso nos últimos tempos, na prática ainda vivemos muito pouco efetivamente essa ideia de participar. Em concordância com as palavras de Cussiánovich (2003), a participação é algo que é preciso exercitar, ninguém nasce a saber participar, precisa de exercitar a participação no cotidiano e isso serve tanto para adultos como para crianças. Parece-nos que os adultos participantes do berçário evidenciam ter poucos elementos para poder pensar a possibilidade de participação dos bebês, o que é demonstrado em função de haver mais constrangimentos do que propriamente possibilidades, revelando, assim a tensão que existe quando nos leva a pensar sobre uma participação mais efetiva dos atores sociais bebês principalmente nos espaços institucionalizados.

Com base nas reflexões resultantes da presente investigação, novas pesquisas poderão ser encetadas, procurando novos ângulos e facetas do tema ainda não

contemplados neste estudo como: o lugar do bebé no sistema de avaliação da creche, na organização do planeamento das atividades de rotina da creche, no projeto educativo da creche; a implicação da participação dos bebés na qualidade do trabalho do berçário; em que medida os sistemas de avaliação da qualidade da creche promovem ou dificultam a participação dos bebés no quotidiano do berçário, entre outros.

O facto de esta pesquisa considerar as “vozes” também daqueles que ainda não falam, mas que através de olhares, ações, choros poderão ajudar-nos a ter um olhar mais criterioso sobre os seus mundos de vida, poderá também trazer contribuições relevantes no sentido de uma ressignificação da ação dos adultos com os bebês, bem como para pensar políticas públicas voltadas para a primeira infância.

REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A. (2018). Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, 8(2), pp. 371-383.
- Abramowicz, A., Levcovitz, D. & Rodrigues, T. C. (2009). Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*, 20(3), pp. 179-197.
- Andrade, C. D. Poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.
- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de Participação das crianças na Educação Infantil*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Investigação e Práticas*(5), pp. 7-28.
- Alanen, L. (1994). 'Gender and Generation: Feminism and the "Child Question"'. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger, *Childhood Matters: social theory, practice and politics* (pp. 27-42). Vienna: European Centre Vienna.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26(91), pp. 419-442.
- Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child'. In B. Percy-Smith & N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from Theory and Practice* (pp. 88-96). London: Routledge.
- Alderson, P., Hawthorne, J. & Killen, M. (2005). Are premature Babies Citizens with Rights? Provision rights and the edges of citizenship. *Journal of Social Sciences*,(9), pp. 71-81.
- Alessi, V. M. (2017). *As linguagens dos bebês na Educação Infantil: Diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- Amorim, M. (2001). *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa.
- André, M. E. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papirus.

- Araújo, S. B. (2017). Para uma visão triangular dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi. *Em Aberto*, 30(100), pp. 131-144.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Arroyo, M. (2008). A Infância interroga a pedagogia. In M. J. Sarmiento & M. C. Gouvea, *Estudos da Infância: educação práticas sociais* (pp. 119-140). Rio de Janeiro: Vozes.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância - APEI. (s.d.). Obtido de apei: <http://apei.pt/educacao-infancia/servicos/?tipo=zero>
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar - desafios nas interações do cotidiano. *Da investigação às práticas*, 6(1), pp. 7-30.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª ed.). São Paulo : Fontes.
- Bakhtin, M. M. & Volochínov, V. N. (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (13ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, M. C. (2010). Especificidades da ação pedagógica com bebês. Obtido de <http://portal.mec.gov.br>
- Barbosa, M. C. (2014). A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. *Revista Práxis Educativa*, 9(1), pp. 235-245.
- Barbosa, M. C. & Fochi, P. (2015). Os bebês no berçário: ideias-chave. In S. d. ALBUQUERQUE, *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Barbosa, M. C. & Horn, M. d. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In C. CRAIDY & G. E. KAERCHER, *Educação Infantil. Pra que te quero?* (pp. 67-88). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. d. (2018). *Memórias inventadas para crianças*. Rio de Janeiro : Alfaguara.
- Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: Entre o proposto e o vivido*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

- Bendelow, G. & Mayall, B. (2000). How children manage emotion in schools. In S. Fineman, *Emotion in organizations* (pp. 241-254). London: SAGE.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bojórquez, N. (2001). Prólogo. In Y. Corona & M. Morfin, *Diálogo de saberes sobre participacion infantil*. (pp. 9-10). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bordenave, J. D. (1994). *O que é Participação?* (8ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Brabosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Realidade & Educação*, 25(1), pp. 93-113.
- Buss-Simão, M. (2012). *Relações Sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na Perspectiva de crianças pequenas*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Camera, H. G. (2006). *Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Carroll, L. (2009). *Alice no País das Maravilhas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Carrol, L. (2017). *Alice através do espelho*. Autêntica.
- Castro, H. C. (2018). *O tempo da infância no(s) tempo(s) da justiça: uma análise do exercício dos direitos de participação das crianças nos processos judiciais*. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Charlot, B. (2014). *A mistificação pedagógica - Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Comité das Nações Unidas para os Direitos da Criança. (2005). General comment No. 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. Obtido de <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- CNE. (2011). *Recomendação n.º 3/2011. A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República 2.ª série, n.º 79, 21 de abril, pp. 18026 a 18036.
- CNE. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa.

- CNE. (2018). Estado da Educação 2018. Lisboa.
- Corona, Y. C. & Morfín, M. S. (2001). Diálogo de saberes sobre participação infantil. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Corrêa, B. (2003). Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*(119), pp. 85-112.
- Corsaro, W. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação em estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26(91), pp. 443-464.
- Corsaro, W. (2011). Sociologia da infância (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Costa, E. V. & Lyra, M. C. (2002). Como a Mente se Torna Social para Barbara Rogoff? A Questão da Centralidade do Sujeito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), pp. 637-647.
- Coutinho, Â. S. (2002). As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Coutinho, Â. S. (2008). Contribuições da Sociologia da Infância ao estudo das relações de pares dos bebês. In *Anais do Congresso Infâncias possíveis, Mundos Reais*.
- Coutinho, Â. S. (2010). A ação social dos bebês : um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Coutinho, Â. S. (2011). O corpo e a ação social dos bebês na creche. *Poiésis*, 4(8).
- Coutinho, Â. S. (2012). O corpo dos bebês como lugar do verbo. In M. M. Arroyo & M. R. Silva, *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos* (pp. 240-258).
- Coutinho, Â. S. (2013). A prática docente com os bebês. *Revista Pátio-Educação Infantil*(Ano XI, 35), pp. 8-11.
- Coutinho, Â. S. (2015). A pesquisa interpretativa com crianças bem pequenas. In R. T. Ens & M. C. Guaranhani, *Pesquisa com crianças e formação de professores* (pp. 183-202). PUCPRESS.
- Coutinho, Â. S. (2016). Os novos Estudos da Infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. *Educativa*, 19(1), pp. 762-773.

- Coutinho, Â. S. (2017). A experiência de ser bebê na creche: o ator social e a constituição da docência . *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), pp. 37-45.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011). O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de creche versus práticas profissionais. *Revista Reflexão e Ação*, 19(1), pp. 308-327.
- Cruz, S. H. (2008). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez.
- Cunha, A. C. & Fernandes, N. (2012). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em Sociologia da Infância. In L. V. Dornelles & N. Fernandes (Edits.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 36-48). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Cunha, S. R. (2013). Experiências e experimentos na pesquisa . In I. T. Raimundo Martins, *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. UFSM.
- Cussiánovich Villarán, A. (s.d.). Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. *Historia del pensamiento social sobre la infancia*, pp. 86-102.
- Dahlberg, G., Pence, A. & Moss, P. (2003). Qualidade na Educação da Primeira Infância - Perspectivas Pós-Modernas. Porto Alegre : Artmed.
- Decreto lei nº 350/81 23 de dezembro.(1981). In Diário da República n.º 294 - Série I.
- Decreto-lei nº 158/84 de maio. (1984). Conceitos. In Diário da República n.º 114 - Série I.
- Decreto-lei nº 30/1989 de 24 de janeiro. (1989). In Diário da República n.º 20 , Série I.
- Decreto-lei n.º 147/97 de 11 de junho. (1997). Objecto e âmbito. In Diário da República n.º 133 - Série I-A.
- Decreto-lei nº 172-A de 14 de novembro. (2014). Alteração ao Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social. In Diário da República n.º 221 - 1º Suplemento - Série I.

- Decreto-lei n.º 115/2015 de 22 de Junho. (2015). Termos e as condições para o acesso à profissão e o exercício da atividade de ama, bem como o regime sancionatório aplicável à referida atividade. In Diário da República n.º 119 - Série I.
- Delalande, J. (2014). Le concept d'«enfant acteur est-il déjà perimé? Reflexions sur des ouvertures possibles pour um concept toujours a questionner . *AnthropoChildren*(4), pp. 1-8.
- Delgado, A. C. & Martins Filho, A. (2013). *Pro-posições*, 24(3), pp. 21-113.
- Delgado, A. C. & Müller, F. (2001). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 1(112), pp. 7-31.
- Delgado, A. C. & Müller, F. (2005). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, 26, pp. 351-360.
- Delgado, A. C. & Silva, F. V. (2012). Bebês e crianças nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. *IX ANPED SUL - A Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica*.
- Delgado, A. C., Castelli, C. M. & Barbosa, F. A. (2015). As programações do mês da criança: ambiguidade e poder na participação. *Investigar em Educação - IIª Série*(3), pp. 83-96.
- Demo, P. (2012). Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos (5ª ed.). Campinas: Papirus.
- Despacho n.º 5266-A/2008 de 25 de fevereiro. (2008). *Abertura de candidaturas — Pares*. In Diário da República n.º 40 - 1º Suplemento - Série II.
- Despacho nº 5220/97 de 4 de agosto. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. In Diário da República n.º 178 - Série II.
- Despacho nº 9180/2016 de 1 de julho (2016). Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (3 a 6 anos). In Diário da República n.º 137 - Série II.
- Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*(115), pp. 139-154.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). As cem linguagens da criança. Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso.
- Eichmann, L. M. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da crianças 0 aos 3 anos*. Relatório Final (Mestrado em Educação Pré-escolar), Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre, Portugal.

- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação - Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Afrontamento.
- Fernandes, N. (2015). Pesquisa com crianças: da invisibilidade à participação – com implicações na formação de professores?. In R. T. Ens & M. C. Garanhani, *Pesquisa com crianças e formação de professores*. Curitiba: PUCPR.
- Fernandes, N. (2016a). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), pp. 759- 779.
- Fernandes, N. (2016b). A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. (R. S. Carvalho & A. P. Silva, Entrevistadores) *Psicologia em Estudo*, 21(1), pp.187-194.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In M. Mager, V. R. Müller, E. Silvestre & A. J. Morelli, *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* (pp. 251-270). Maringá: Universidade Estadual de Maringá (Eduem).
- Ferreira, M. (2002). Criança tem voz própria. *A Página da Educação*, (117). (R. J. Costa, Entrevistador). Obtido de www.apagina.pt.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com outros meninos!» Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Afrontamentos.
- Ferreira, M. (2005). Brincar às arrumações, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e Ação*, pp. 115-132 .
- Ferreira, M. (2008). "Branco demasiado" ou ... Reflexões epistemológica, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In M. J. Sarmiento & M. C. Gouvea, *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 143-162). Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), pp. 151-182.
- Ferreira, M. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Revista Linhas Críticas*, 20(41), pp. 103-123.
- Ferreira, M. & Nunes, Â. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: Potencialidades, limites e desafios. *Revista Linhas Críticas*, 41(20), pp. 103-123.
- Ferreira, V. & Souza, A. M. (2008). A intervenção pedagógica no ponto de vista da criança. In S. H. Cruz, *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa* (pp. 319-344). São Paulo: Cortez.

- Filiod, J. P. (2014). Doing Ethnography in Pre-Schools. Images through method, ethics and trust. *AnthropoChildren*, 4(4). Obtido de <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1847>
- Flick, U. (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica (3ª ed.). Lisboa : Monitor.
- Fochi, P. S. (2013). "Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?" documentando ações, comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Folque, M. A., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L. F. & Sarmiento, M. (2015). Pensar a educação da infância e os seus contextos. (105), pp. 4-25.
- Foucault, M. (1989). Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2010). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Friedmann, A. (2005). O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis : Vozes.
- Gabriel, N. (2017). *The Sociology of Early Childhood: Critical Perspectives*. London: SAGE.
- Galeffi, D. (2009). O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In R. Sidnei, D. Galeffi & Á. Pimentel., *Um rigor outro sobre a a pesquisa qualitativa: educação e ciência humana*. Salvador: UDUFBA.
- Gallo, S. (2001). Filosofia, educação e cidadania. Campinas: Alínea.
- Garanhani, M. C., Martins, R. d. & Alessi, V. M. (2015). Instrumentos e procedimentos para pesquisas com crianças: desafios e proposições. In R. Teodora & M. C. Garanhani, *Pesquisa com crianças e a formação de professores* (pp. 311-336). Curitiba: PUCPRESS.
- Geertz, C. (1989). A interpretação das culturas . Rio de Janeiro: LTC.
- GEP/MSESS. (2014). Carta social - Rede de serviços e equipamentos 2014.
- GEP/MTSSS. (2018). Carta social - Rede de serviços e equipamentos 2018.
- Giddens, A. (1996). Novas Regras do Método Sociológico. Lisboa: Gradiva.
- Giddens, A. (2000). Dualidade da estrutura: agência e estrutura. Oeiras: Celta Editora.
- Gobbato, C. (2011). "Os bebês estão por todos os espaços!" um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. Dissertação

(Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

- Godoy, A. S. (1995). *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. São Paulo: ERA.
- Goldman, M. (2008). Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia. *Ponto Urbe*(3).
- Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebês? In busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, 20, 313-336. doi:<https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000300002>
- Gouvea, M. C. (2009). A escrita da história da infância: Periodização e fontes . In M. J. Sarmiento & M. C. Gouvea, *Estudos da Infância. Educação e Práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. In S. Greene & D. Hogan, *Researching Children's Experience: Approaches and Methods*. London: SAGE.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo* . Estoril: Principal .
- Guimarães, D. (2008). Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidados. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Guimarães, D. (2011). Relações entre bebês e adultos na creche - O cuidado como ética . São Paulo: Cortez.
- Gusmão, N. M. (1999). Linguagem, cultura e alteridade: imagem do outro. *Cadernos de Pesquisa*(107), pp. 41-78.
- Horn, M. G. (2004). Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed.
- Hoyuelos, A. (2015). Os tempos da infância In: FLORES, ; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56. In M. L. Flores, & S. S. Albuquerque, *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 39-56). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Hultgren, F. & Johansson, B. (2018). Including babies and toddlers: a new model of. *Children's Geographies*, 17(4), 375-387.

- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and Social Competence: arenas of action*. London: Falmer Press.
- ISS. (2010a). Creche - Manual de processos-chave. Lisboa: ISS/MTSS.
- ISS. (2010b). Creche - Modelo de avaliação da qualidade: creche. Lisboa: ISS/MTSS.
- ISS. (2010c). Questionários de avaliação da satisfação -clientes, colaboradores e parceiros -creche. Lisboa: ISS/MTSS.
- ISS. (2014). Guia Prático – Apoios Sociais –Programa de Cooperação para a Qualidade e Segurança das respostas Sociais. Lisboa: ISS
- Isaia, C. V. (2007). A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Jacques, R. E. (2014). Inserção na creche e relações sociais: estudo de caso de um bebê recém-chegado. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honing, *The Palgrave handbook of childhood studies*. UK: Palgrave Macmillan.
- James, A. & James, A. (2012). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing. Childhood*. London: The Falmer Press.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. (2002). Constituindo a criança. *Educação, Sociedade & Culturas*(17), pp. 185-216.
- Koahn, W. (2004). Lugares da infância. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kramer, S. (2002). Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*(116), pp. 41-59.
- Lacerda, A. L. (2012). A fotografia nos arquivos: produção e sentido de documentos visuais. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 19(1), pp. 283-302.

- Lansdown, G. (2005). ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano*(36s). La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas, *A Handbook of Children and Young People's Participation - Perspectives from Theory and Practice* (pp. 11-23). New York: Routledge.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*(19).
- Larrosa, J. L. (1998). *Imagens do outro*. Rio de Janeiro : Vozes.
- Le Breton, D. (2007). *A sociologia do corpo* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Lee, N. (2010). Vozes das crianças, tomada de decisões e mudanças. In F. M. (org.), *Infância em perspectiva - Políticas, Pesquisas e Instituições* (pp. 42-64).
- Lei nº 115/1997 de 19 de setembro. (1997). *Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro*. In Diário da República n.º 217 - Série I-A.
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. (2005). Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases o Financiamento do Ensino Superior. In Diário da República n.º 166 - Série I.
- Lei nº 65/2015 de 3 de julho. (2015). Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. In Diário da República n.º 128 - Série I.
- Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. In Diário da República nº 166 - Série I.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/1997 de 10 de fevereiro (1997). *Princípio Geral*. In Diário da República n.º 34 - Série I-A.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Iven Saadi: maestría en estudios y derechos de la infancia*(39), pp. 123-140.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: where, when and how children? *Teoretical Inquiries in Law*, 8(2), pp. 693-718.

- Lüdke, M. & André, M. E. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Lupton, D. (2012). Infant embodiment and interembodiment: A review of sociocultural perspectives. *Childhood*, 20(1), pp. 37-50.
- Machado, C. A. (2005). *Estratégias; atividade; linguagem escrita; educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Brasil.
- Machi, R. (2009). As Teorias da Socialização e o Novo Paradigma para os Estudos Sociais da Infância. *Educação & Realidade*, 34(1), pp. 227-246.
- Magnani, J. G. (2002). "De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17(49), pp. 11-29.
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*(20), pp. 11-30.
- Marchi, R. (2009). As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. *Educação & Realidade*, 34(1), pp. 227-246.
- Marchi, R. (2010). O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), pp. 183-202.
- Marchi, R. (2017). A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa*, 12(2), pp. 617-637.
- Marchi, R. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43(2), pp. 727-746.
- Martins Filho, A. & Barbosa, M. (2010). Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, 18(2), pp. 8-28.
- Martins Filho, A. & Delgado, A. C. (2016). A participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil. *Saber & Educação*(21), pp. 108-116.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), pp. 243-259.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças. In P. Christensen & A. James, *Práticas, Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas* (pp. 123-141). Porto: Edilibe.
- Mclaren, P. (1991). *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.

- Mendes, M. d. (2012). A aprendizagem da multiplicação numa perspetiva de desenvolvimento do sentido do número: um estudo com alunos do 1.º ciclo. Tese (Doutoramento em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ME/DEB. (2000). *A Educação Pré escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal - Relatório Preparatório*, Lisboa.
- Miranda, J. & Medeiros, R. (2010). *Constituição Portuguesa Anotada*, tomo I. 2ª. Coimbra: Coimbra Editora.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, 26(91), pp. 391-403.
- Montandon, C. (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua Inglesa. *Cadernos de Pesquisa*(112), pp. 33-59.
- Morrow, V. (2003). Perspectives on children's agency within families: a view from the sociology of childhood . In L. Kuczynski, *Handbook of dynamics in parent-child relations* (pp. 109-130). Thousand Oaks: SAGE.
- Moss, P. (2001). Beyond Early Childhood Education and Care. *Early childhood Education and Care*.
- Moss, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3), pp. 417-436.
- Mozère, L. (2007). Devenir-enfant. *Le Portique [En ligne]*(20). Obtido de <http://journals.openedition.org/leportique/1375>
- Müller, F. (2006). Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho, resistência. *Educação & Sociedade*, 27(95), pp. 553-573.
- Müller, F. & Hassen, M. d. (2009). A infância pesquisada. *Psicologia USP*, 20(2), pp. 465-480.
- Nova, S. V. (1999). *Introdução à Sociologia* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Nunes, M. D. (2015). Os bebês e os estudos antropológicos: conhecendo os bebês Beng. *Politica e Trabalho*(43), pp. 353-359.
- Oliveira, Z. d. (2011). *Educação Infantil fundamentos e métodos* (7ª ed.). São Paulo: Cortez .
- Oliveira, Z., Ferreira, M. C., Vitória, T. & Mello, A. (1992). *Creches - Crianças, Faz de Conta & cia*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Oliveira-Formosinho, j. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto da Infância. In J. F. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-101). Porto Editora.
- Peirano, M. (2014). Etnografia não é Método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), pp. 377-391.
- Pereira, R. F. (2011). *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Pereira, R. F. (2015). *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil*. Tese (Doutora em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Pereira, R. M., Salgado, R. G. & Souza, S. J. (2009). Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, 38(138), pp. 1019-1035.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto & M. J. Sarmiento, *As crianças: contextos e identidades* (pp. 33-71). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, V. L. (2010). *Corpo/Gesto/Ação: um olhar sensível sobre um berçário*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Plaisance, E. (2004). Por uma Sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), pp. 465-484.
- Ponzio, A. (2011). Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In M. Bakhtin, & V. Volochínov, *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Portaria nº 426/2006 de 2 de maio. (2006). Regulamento do programa de alargamento da rede de equipamentos sociais. In Diário da República n.º 84 - Série I-B.
- Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto. (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. In Diário da República n.º 167 - Série I.
- Portaria nº 411/2012 de 14 de dezembro. (2012). Primeira alteração à Portaria n.º 262/2011. In Diário da República n.º 242/2012 - Série I.

- Portaria nº 232/2015 de 6 de agosto. (2015). Exercício da atividade de ama no âmbito de uma instituição de enquadramento. In Diário da República n.º 152 - Série I.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários-Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, R. L. (2014). A participação de crianças em pesquisas brasileiras das ciências sociais e humanas. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), pp. 729-750.
- Qvortrup, J. (1994). 'Childhood Matters: An Introduction'. In J. Qvortrup, M. Bardy, & G. S. (eds), *Childhood Matters: Social Theory Practice and Politics*. Aldershot: Avebury. .
- Qvortrup, J. (2015). A dialética entre a proteção e a participação. *Currículo sem fronteiras*, 15(1), pp. 11-30.
- Ramos, A. C. (2012). Pesquisas com crianças: possibilidades e desafios metodológicos. In L. V. Dornelles & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 22-35). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Richter, S. R. & Barbosa, M. C. (2010). Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Revista Educação*, 35(1), pp. 85-96.
- Rinaldi, C. (2016). A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da crianças: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2, pp. 235-247). Porto Alegre: Penso. .
- Rosemberg, F. & Mariano, C. L. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), pp. 693-728.
- Saint-Exupéry, A. (2015). O Príncipezinho. Alfragide: Dom Quixote.
- Sarmiento, M. (2011). "Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças". *De olho no Plano*. (F. Campagnucci, Entrevistador) Obtido em 14 de junho de 2017, de <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), pp. 51-69.

- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara, *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto.
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), pp. 361-378.
- Sarmento, M. J. (2006). Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. (A. C. Delgado & F. Müller, Entrevistadores) *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), pp. 15-24.
- Sarmento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*(2), pp. 45-49.
- Sarmento, M. J. (2013). A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani, *Sociologia da Infância e a formação de professores* (pp. 13-36). Curitiba: Champagnat.
- Sarmento, M. J. (2014). Metodologias Visuais em Ciências Sociais. In L. L. Torres & J. Palhares, *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197-218). V.N Famalicão: Húmus.
- Sarmento, M. J. (sd). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. Obtido em maio de 28 de 2018, de <http://docs.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ancia%20Correntes%20e%20Conflu%20ancias.pdf>
- Sarmento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*(25), pp. 183-206.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infancias*, 1, pp. 39-60.
- Schmitt, R. V. (2008). "Mas eu não falo a língua deles!": as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Scott, J. (2010). *Sociologia: conceitos-chave*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Setton, M. d. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Revista Tempo Social*, 17(2), pp. 335-350.
- Setton, M. d. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, 17(2), pp. 335-350.
- Sigman, M. (2018). *A vida secreta da mente*. Lisboa: Temas e Debates.

- Silva, C. F., Raitz, T. R. & Ferreira, V. S. (2009). Desafios da Sociologia da Infância: Uma área emergente. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), pp. 75-80.
- Silva, S. C. (2005). Pedagogia de projetos: a prática de professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Itajaí. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Brasil.
- Silva, T. T. (1999). Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Sirota, R. (2001). A emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto, evolução do olhar. *Cadernos de Pesquisa*(112), pp. 7-31.
- Sistema das Nações Unidas: Órgãos dos Tratados/ Comité dos Direitos da Criança.* (s/d). Obtido em setembro de 12 de 2016, de Ministério Público Portugal Ministério Público Portugal: <http://gddc.ministeriopublico.pt/perguntas-frequentes/sistema-das-nacoes-unidas-orgaos-dos-tratados?menu=direitos-humanos>
- Smith, A. B. (2018). Children's rights and early childhood education. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli & N. Barbour, *The Sage Handbook of early childhood policy* (pp. 452-466). London: SAGE.
- Soares, N. F. (2005). Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida : representações, práticas e poderes. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), pp. 25-40.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias Participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13), pp. 49-64.
- Souza, A. M. (2007). Intencionalidade das atividades de linguagem escrita: O que dizem as crianças? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, Brasil.
- Souza, S. J. (2012). Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Bejamin (13ª ed.). Campinas: Papyrus.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tisdall, K. (2013). The transformation of participation? Exploring the potential of 'transformative participation' for theory and practice around children and young people's participation. *Global Studies of Children*, 3(2), pp. 183-193.

- Tisdall, K. (2016). Participation, rights and 'participatory' methods. In A. K. Farrell, *The SAGE handbook of early childhood research* (pp. 73-88). London: Sage.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Cultura e Infância*, 22(78), pp. 45-68.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da Infância na Educação de Infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*(32).
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica : a valorização da(s)competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), pp. 201-216.
- Tomás, C. & Gamba, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *Educação, Território e (Des)Igualdade, II Encontro de Sociologia da Educação*. Obtido em 23 de abril de 2014, de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20%28n%c3%a3o%29%20participa%c3%a7%c3%a3o%20das%20crian%c3%a7as%20em%20contexto%20escolar.pdf>
- Tomás, C. & Soares, N. F. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância...os intrincados trilhos da acção, participação e protagonismo social e político das crianças. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, pp. 135-162.
- Tozoni-Reis, M. F. (2009). *Metodologia da Pesquisa*. Curitiba : IESDE Brasil S.A.
- Trevisan, G. d. (2014). "Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós" Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na sociedade. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Triviños, A. N. (1995). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas.
- UNICEF. (2002). Estado mundial de la infancia 2003. Obtido de <https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202003.pdf>
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos da criança. Obtido de UNICEF: https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, G. S. (2010). "Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Vasconcelos, G. S. (2017). A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Vasconcelos, Q. A. (2015). Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Vilarinho, E. (2011). Estado e Terceiro Setor na construção de Políticas Educativas para a infância em Portugal: o caso da Educação Pré-escolar (1995-2010). Tese (Doutoramento em Ciências da Educação), Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Weber, M. (2012). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

Woodhead, M. (2005). Early childhood development: a question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 79–98.

Wyness, M. (2012). Children's participation and intergenerational dialogue : Bringing adults back into the analysis. *Childhood: a global journal of child research*, 120(4).

Wyness, M. (2014). *Childhood*. Cambridge: Key Concepts.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de consentimento livre esclarecido direção

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DIREÇÃO

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Diretivo,

Andréia Maria Rodrigues, aluna do Curso de Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, solicita o consentimento [REDACTED], para realização de uma pesquisa intitulada **“O bebé participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância”**, sob orientação científica da Doutora Natália Fernandes e Doutora Ângela Coutinho

Neste estudo pretende-se compreender a participação dos bebés em contexto de creche. Para a sua realização estão previstas observações das ações das crianças e dos adultos que fazem parte do quotidiano de um grupo de bebés, conversas e entrevistas acerca com os adultos acerca da participação dos bebés. Serão utilizados gravador, câmara fotográfica e câmara de vídeo, com o objetivo de registar todas as informações necessárias ao estudo e à escrita da tese. O material produzido será usado, exclusivamente, para a realização da tese, respeitando os princípios éticos reguladores da pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que não haverá qualquer interferência por parte desta pesquisa na orientação pedagógica proposta pela instituição, tendo a instituição o direito de pedir outros esclarecimentos sobre a pesquisa, podendo alterar o consentimento, se desejar.

Destaco que esta pesquisa ao contribuir para a discussão acerca da participação do bebés, nos irá, também, possibilitar a consolidação de políticas e práticas que sustentem a ideia de que quanto mais precocemente as crianças desenvolvam competências de participação e ação nos seus mundos de vida, tanto mais será potenciada a possibilidade de se assumirem como cidadãos ativos, participativos.

A pesquisadora e sua orientadora estarão disponíveis para eventuais esclarecimentos, sendo que salvaguardaremos, também, uma devolução dos resultados da pesquisa quando finalizada.

Subscrevemo-nos com a máxima consideração,
Andréia Maria Rodrigues

Braga, ___ de _____ de _____

AUTORIZAÇÃO:

Autorizamos a permanência da investigadora Andréia Maria Rodrigues, estudante de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, tese intitulada - **“O bebé participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância”** no espaço da creche para atividades de pesquisa de campo com bebés entre os 3 meses e os 18 meses.

[REDACTED]
(Presidente do Conselho Diretivo)

Anexo 2: Termo de consentimento e livre esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu: _____

Bilhete de Identidade/CC nº _____

Idade: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Fui esclarecida sobre a pesquisa de Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação – Universidade do Minho, realizada pela profª Andréia Maria Rodrigues, intitulada “**O bebé participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância**”.

Estou ciente que ao consentir em participar deste estudo autorizo a pesquisadora a realizar: observações das minhas atividades diárias com os bebés no contexto da creche; conversas e entrevistas acerca das ações dos bebés no quotidiano da creche e sobre a participação destes. Também fui informada que serão utilizados gravador, câmara fotográfica e câmara de filmar com o objetivo de registar todas as informações necessárias ao estudo e à escrita da tese.

Fui informada que os meus dados pessoais serão mantidos em anonimato e os dados das observações, conversas, entrevistas e produções de imagens (fotos e vídeos) somente serão utilizados para propósito deste estudo. Se em qualquer momento me sentir desconfortável com a presença da pesquisadora poderei retirar este consentimento. Fui esclarecida também, que no momento em que eu precisar de maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após a sua publicação poderei obtê-las entrando em contato com a pesquisadora ou orientadora.

Braga, ____ de _____ de ____.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Anexo 3: Termo de consentimento livre esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Ex.mo Encarregado de Educação,

O meu nome é Andréia Maria Rodrigues. Sou aluna do Doutoramento em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho, e nesse âmbito, estou a desenvolver uma investigação intitulada **“O bebé participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância”** sob orientação da Doutora Natália Fernandes e Doutora Ângela Coutinho

Neste estudo pretende-se compreender a participação dos bebés com idades entre os 3 meses e os 18 meses em contexto de creche. Destacamos que esta pesquisa pretende contribuir para a discussão acerca da participação do bebé, a fim de consolidar políticas e práticas que sustentem a ideia de que quanto mais precocemente as crianças desenvolverem competências de participação e ação nos seus mundos de vida, tanto mais será potenciada a possibilidade de se assumirem como cidadãos ativos, participativos.

Para a sua realização estão previstas observações das ações das crianças e dos adultos que fazem parte do quotidiano de um grupo de bebés, conversas e entrevistas com os profissionais na creche acerca da participação dos bebés. Serão utilizados gravador, máquina fotográfica e camera de vídeo, com o objetivo de registar todas as informações necessárias ao estudo e à escrita da tese. O material produzido será usado, exclusivamente, para a realização da tese, respeitando os princípios éticos reguladores da pesquisa. Esclarecemos, ainda, que não haverá qualquer interferência por parte desta pesquisa na proposta pedagógica da instituição.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida à instituição.

Subscrevo-me com a máxima consideração
Andréia Maria Rodrigues

Braga, ___ de _____ de _____.


Eu abaixo assinado, portador (a) do Bilhete de Identidade: _____, responsável legal de: _____,

Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo e declaro que concordo que este (a) participe da pesquisa de Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação – Universidade do Minho, pela prof^a Andréia Maria Rodrigues, intitulada **“O bebé participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância”**

Assinatura do Responsável

Anexo 4: Autorização de uso de imagem

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, abaixo assinado e identificado, responsável legal _____ autorizo o uso da sua imagem, para o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento intitulada **“O bebé participa? Contributos a partir da Sociologia da Infância”** desenvolvida pela doutoranda em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Andréia Maria Rodrigues, na creche 

A presente autorização abrange o uso das imagens no âmbito da tese e também a sua utilização em publicações de relatórios, tese, livros, revistas especializadas e ainda a sua utilização em formação de profissionais que trabalhem com crianças entre 0 a 3 anos de idade.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização.

Braga, ____ de _____ de

Assinatura

Nome do responsável legal: _____

Morada: _____

Bilhete de Identidade: _____

Telefone para contato: _____

Anexo 5: Mapeamento dos trabalhos de Mestrado e Doutorado sobre participação das crianças com faixa etária entre 0 e 6 anos

Mapeamento dos trabalhos Mestrado e Doutorado sobre a participação infantil com crianças entre os 0 e 6 anos de idade

	Mestrado/Doutorado Portugal/Brasil Ano	Área Científica/Especialida de	Título/Autor	Palavras Chave
0 a 2 anos	Mestrado/Brasil 2007	Educação	A participação infantil nos processos de gestão na escola da primeira infância Clarice Veríssimo Isaia	Educação Infantil, gestão democrática, infâncias, pesquisa-ação.
	Mestrado/Portugal 2014	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino	A importância da participação das crianças em jardim de infância Mafalda Filipa Fradinho Ribeiro Rios	Criança, direitos, participação prática pedagógica
	Mestrado/Brasil 2015	Educação	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem Queila Almeida Vasconcelos	Pesquisa com crianças, crianças bem pequenas, aprendizagem, educação infantil
3 a 6 anos	Doutorado/Portugal 2010	Estudos da Criança/ Sociologia da Infância	Formas de participação das crianças na Educação Infantil Kátia Adair Agostinho	Participação, crianças, estudos da criança, <u>sociologia da infância</u> :
	Mestrado/Brasil 2010	Educação	Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil Giselle Silva Machado Vasconcelos	Participação, relação pedagógica, educação infantil
	Mestrado/Portugal 2011	Educação/ Educação, Infância e Sociedade	A infância e a participação das crianças: análise da implementação de um projecto de auscultação de crianças por uma CM Joana Daniela Cardoso da Fonseca	Não consta
	Mestrado/Portugal 2011	Sociologia da Infância	A praça de Jena: participação das crianças e celebração da vida numa escola Jenaplan Sissi Azevedo da Silva	Pedagogia Jenaplan, autonomia, participação
	Mestrado/Brasil 2012	Educação	"Você parece criança!" Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas Eliana Maria Ferreira	Práticas educativas, pesquisa com crianças, educação infantil

Mapeamento dos trabalhos Mestrado e Doutoramento sobre a participação infantil com crianças entre os 0 e 6 anos de idade

Mestrado/Portugal 2013	Educação/ Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Participação infantil, jogo e valores sociais em jardim de infância Cláudia Raquel Sousa Marques	Direitos das crianças, direito à participação, valores sociais, jogos
Mestrado/Portugal 2013	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Trabalho de projeto: a promoção da participação ativa das crianças Mélanie Leite Jorge	Organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, trabalho de projeto, participação ativa, educação pré-escolar
Mestrado/Portugal 2014	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	A pedagogia de participação como intencionalidade educativa em foco Joana Pinto Leite	Educação pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico
Mestrado /Portugal 2014	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Participação democrática em contexto de Educação Pré-Escolar Joana Sofia da Silva Lopes	Participação democrática, Educação Pré-escolar, cooperação, Instrumento de organização social de grupo
Mestrado/ Portugal 2016	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Participação das crianças na organização do espaço-sala em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico Ana Isabel Bessa Alves	Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, organização do espaço, participação da criança
Mestrado/Portugal 2016	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	O Direito da Participação das Crianças, em contexto escolar Bárbara Joana Cabral de Almeida	Educação pré-escolar, Ensino básico 1º Ciclo, direitos da criança, participação
Mestrado/Portugal 2016	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	A criança como agente participativo no processo de ensino-aprendizagem: concepções e práticas Sandra Cristina Babo Filipe	Processo de aprendizagem, criança/aluno, participação, estratégias, educador/professor
Mestrado/Portugal 2016	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Escutares a minha voz é um direito: construção de espaços integradores de participação na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico Ana Catarina da Silva	Educação pré-escolar, ensino básico 1º Ciclo, direitos da criança, participação
Mestrado/Portugal 2016	Educação/ Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Às vezes faço de conta que não vejo dedos no ar. O estatuto da criança como codecisora nos contextos educativos Maria do Carmo Ferreira Martins da Silva	Codecisão, participação infantil, educação, compromisso, assembléia de turma

Anexo 6: Quadro demonstrativo quantidade de trabalhos encontrados a partir do “Mapeamento dos trabalhos de Mestrado e Doutorado sobre participação das crianças com faixa etária entre 0 e os 6 anos”

Quantidade de trabalhos encontrados Mapeamento dos trabalhos de Mestrado e Doutorado sobre participação das crianças com faixa etária entre 0 e os 6 anos

	0 a 2 anos	3 a 6 anos
Tese – Doutorado	0	1
Dissertação - Mestrado	2	3
Relatório de Apoio à Prática Profissional Supervisada - Mestrado	1	10