

Educação de bebês: entre a linearidade e a narrativa

Education of infants: Between linearity and narrative

Iury Lara Alves¹

Daniela Barros da Silva Freire Andrade¹

Resumo

Este texto propõe discutir a dimensão curricular para a educação de bebês no contexto da Educação Infantil. Para tanto, os referenciais teóricos utilizados foram os das discussões referentes à abordagem ontogenética das representações sociais em diálogo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Ao assumir tal perspectiva, o artigo examina diferentes significações sobre criança e identifica prescrições relativas às práticas educativas destinadas aos bebês. Por meio da análise de um episódio ilustrativo da atividade de um bebê no contexto do berçário, discute-se o valor da narratividade para o desenvolvimento infantil, tomando-a como elemento orientador para se pensar o currículo para a *Educação de bebês*. Os resultados indicaram, primeiramente, a necessidade de uma construção pedagógica e social do ato educativo destinado à criança pequena; em segundo lugar, pautando-se em reflexões advindas a partir do episódio selecionado, busca-se sugerir uma possibilidade de se pensar o currículo como narração, de modo a atender essa especificidade educacional, uma vez que o grupo de informantes consultados, nesse caso, os bebês, se apresentou de forma potente, ativa e inventiva nas suas relações com os adultos, seus pares e o espaço do berçário.

Palavras-chave: Currículo. Educação de bebês. Narrativa.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança, 78060-900, Cuiabá, MT, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: I.L. ALVES. E-mail: <laraalves.iury@gmail.com>.



Abstract

The aim of the paper is to discuss the curricular dimension for the education of infants in early childhood education. The theoretical framework used was based on studies on the ontogenetic approach of social representations and the Historical and Cultural Theory. Within this perspective, we examine the different meanings of childhood and identify the requirements related to educational practices for infants. Through the analysis of an illustrative episode of an activity for infants in the nursery school, we discuss the value of narrative storytelling for the child's development, using it as a guide to consider the curriculum for infant education. The results indicated the following: the need to develop an educational and social framework for the education of infants; based on the considerations from the episode selected, our endeavor is to suggest the use of the narrative curriculum thus meeting the educational specificity, as the groups of informants, in this case the infants, proved to be powerful, active and inventive in their relationship with adults, peers and the nursery school itself.

Keywords: Curriculum. Education of infants. Narrative.

Introdução

O estudo que ora se apresenta orienta-se por meio do diálogo entre a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003) e a Teoria Histórico-Cultural (Vygotski, 1996) e propõe discutir a relação estabelecida entre o conhecimento social construído e partilhado no interior de grupos de pertencimento e o desenvolvimento humano. Mais especificamente, parte-se da abordagem ontogenética da Teoria das Representações Sociais (Castorina & Kaplan, 2003) para pensar a dimensão curricular do berçário compreendido como contexto educacional de bebês. Por representação social entende-se “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]” (Jodelet, 2001, p.22).

A análise do estatuto social da infância permite afirmar que crianças de diferentes sociedades não constroem seus conhecimentos da mesma forma, visto que os contextos sociais em que vivem não são idênticos em razão de uma série de variáveis; em destaque, neste estudo, a variável conhecimento social – significações sobre bebê e as práticas educativas destinadas a ele no contexto da Educação Infantil. *Educação de bebês* é uma expressão pouco corrente nas trocas sociais: pode significar uma forma genérica para se referir aos cuidados destinados ao bebê na intimidade da família, e também pode se referir ao contexto da Educação Infantil, mais especificamente às práticas socioeducativas presentes no

berçário. Pensar as práticas socioeducativas no interior de berçários sob a insígnia da *educação de bebês* ainda pode remeter à imagem de prescrições a serem seguidas ou indicar princípios éticos orientadores de práticas profissionais.

A dispersão de significados que orbita em torno da expressão *educação de bebês* revela seu baixo grau de integração e alto grau de variabilidade (Andrade, 2007a), provavelmente porque existem tensões entre duas representações: em primeiro, aquela mais arraigada no tecido cultural que anuncia os cuidados maternos de um ser frágil que necessita ser protegido e acolhido nas suas necessidades básicas; em segundo, uma representação mais recente, na qual o bebê é significado como possuidor de potencial de desenvolvimento e como sujeito ativo nesse processo (Cavallari, 2012; Ramos, 2012; Silveira, 2013).

As representações sociais sobre bebês ancoradas na fragilidade e no potencial de desenvolvimento parecem fazer parte de duas redes de significados distintas que, no contexto da Educação Infantil, são assim anunciadas: (a) Berçário como direito da mãe trabalhadora, espaço de guarda cujas profissionais assumem o papel de mães substitutas - ênfase nas práticas de cuidado do tipo assistencialista, bebê objetivado como filho e criança frágil; (b) Berçário como direito da criança, espaço de aprendizagem e desenvolvimento, processo mediado por educadores com formação específica, ênfase na tríade cuidar, educar e brincar, bebê objetivado na imagem da criança como sujeito em desenvolvimento cuja

condição cidadã lhe confere o *status* de sujeito de cultura (Andrade *et al.*, 2012).

A função orientadora das representações sociais (Abric, 1998) permite pensar na coexistência das práticas sociais dirigidas às crianças, que se enraízam no tecido cultural com maiores ou menores possibilidades de adesão. No caso das questões relativas à infância, Chombart De Lauwe (1991) anuncia a emergência dos universos de socialização.

A maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as ideias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos. Uma linguagem "sobre" criança é criada assim como uma linguagem "para" a criança, já que imagens ideais e modelos lhe são propostos (Chombart De Lauwe, 1991, p.1).

Ao se compreender a socialização como processo dialógico, assume-se que bebês atuam como sujeitos de seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem porque interagem com representações sociais, as quais regulam determinados grupos de profissionais que enfrentam diferentes estruturas de oportunidades, desde aquelas caracterizadas por interdições e linearidades, até as estruturas de oportunidades orientadas pelo valor da diferença, do movimento e da narratividade. Essa dinâmica parece revelar diferentes dimensões curriculares no contexto da *educação de bebês* ancoradas ora na lógica assistencialista, ora na lógica da Educação da Infância aqui aproximada do currículo como narração proposto por Goodson (2008).

Bebês: do ser frágil ao ser de possibilidades

Os estudos de Chombart De Lauwe (1991) sugerem pensar que a constituição da infância está

atrelada à história de sua educação, o que torna muito tênue a linha divisória entre os conceitos de criança e o da educação na infância. Nesse sentido, a ação educativa fora alicerçada por significações idealizadas sobre as crianças, para assim defini-las e organizarem ações sobre elas, particularmente nas principais instituições em que elas se encontram - família, creche, escola -, os chamados "universos de socialização infantil".

A criança pequena vem sendo discutida ao longo da história da sociedade. Ariès (1986)² já apontava para um período de "não interesse" pela vida da criança e de um "não reconhecimento" de suas especificidades. Segundo Ariès (1986), o caráter de construção social da infância só se iniciaria a partir do século XVII. Esse período, caracterizado pelo "não lugar" da criança, é datado como anterior ao século XVII. De acordo com Ariès (1986), a mortalidade infantil era algo comum, o que provocava uma "falta de apego", já que muitas crianças morriam antes mesmo de completar um ano de idade. Quando sobreviviam, logo que desenvolviam algumas habilidades motoras e independência física, a criança era inserida no mundo social, compartilhando as atividades dos adultos.

Nessa perspectiva, a necessidade de se preocupar com as crianças não surgiu por benevolência, mas por razões atreladas à estrutura social e política, oriundas de uma precisão de preservação da população e da produção de mão de obra para o novo sistema produtivo, para a guerra, e pelo interesse - guiado, sobretudo, pelos preceitos iluministas da racionalidade - de formar futuros homens. Conforme estudos vinculados à Sociologia da Infância (Prout, 2005), várias imagens sociais da infância podem ser identificadas ao longo da história ocidental, dentre as quais pode ser destacada a imagem de criança má, inocente, imanente, inconsciente ou naturalmente desenvolvida, que se contrapõe à imagem de criança sociológica mais recentemente difundida. Prout (2005) define a criança

² Os estudos desse autor, que privilegiou em suas análises icnográficas a classe burguesa e a nobreza na sociedade europeia, evidenciaram um movimento historicamente situado que contribuiu para o entendimento da infância como construção social.

sociológica como ator social que constrói sua identidade e sua condição cidadã nas relações sociais em contato com os conhecimentos que circulam em seu entorno.

A imagem social da criança sociológica em muito se assemelha à significação de criança presente nas contribuições de Vigotski³, já anunciada na década de 1930, na Rússia. Seu trabalho significou para a Psicologia uma ruptura com a visão clássica evolucionista, tomando como pressuposto que o desenvolvimento se origina do meio social e cultural em que a criança está. Para o referido autor e seus sucessores, as condições e as estruturas sociais são determinantes; no entanto, eles não negam a ação do indivíduo nesse processo.

A criança significa seu contexto social através de suas *vivências* (Vigotski, 2010) e também por meio da apropriação das representações sociais. A partir disso se entende o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento social como processos simultâneos e dialógicos no interior dos quais se destaca a relação recíproca entre sujeito e sociedade e se compreende a importância da dimensão social na construção do conhecimento, bem como o papel do sujeito na sua elaboração.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, ***por outro lado, está representado como eu vivencio*** isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, ***na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da***

personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p.686, grifos do autor).

A Teoria Histórico-Cultural refere-se ao desenvolvimento como um processo que ocorre pela possibilidade de apropriação dos instrumentos culturalmente criados por meio da mediação social e semiótica. Dessa forma, o Outro adulto ou criança tem papel fundamental na constituição do ser humano, e se estabelece em torno de uma ação ativa no contexto da mediação social determinada pelas condições sociais e históricas em que os sujeitos estão imersos. Sendo assim, considera-se a relação da criança com artefatos culturais - como espaço e brinquedos, por exemplo - uma dimensão da relação com o Outro.

Ainda Vigotski (2009) anuncia a existência de dois tipos de atividade humana: a reprodutiva e a criadora. A reprodução está ligada à memória e constitui-se na reprodução ou repetição de meios de condutas já criados ou elaborados anteriormente; diz respeito à capacidade de o cérebro humano conservar experiências anteriores, possibilitando sua reprodução, e caracteriza o ser humano como sujeito histórico, uma vez que é por meio dessa atividade que os meios de conduta historicamente estabelecidos são conservados e transmitidos a novas gerações (Vigotski, 2009). A criação pode ser definida como "toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência" (Vigotski, 2009, p.13).

A atividade criadora é possível tendo em vista a noção de *reelaboração criativa* (Vigotski, 2009), que permite que a criança tome as significações sobre a realidade como ponto de partida para ampliar suas possibilidades de interpretação e atuação. É nesse sentido que a teoria de Vigotski (2009) exalta o potencial criativo do ser humano e o caracteriza como produto da cultura, mas, ao mesmo tempo, seu produtor. Para Vygotski (1996), as crianças, ao inte-

³ Optou-se, pela adoção da grafia Vigotski, que tem sido majoritariamente utilizada nas publicações em língua portuguesa; todavia, serão preservadas, outras grafias nas citações e referências, de acordo com as fontes bibliográficas.

ragirem com seus pares crianças e adultos, recompõem a cultura material e simbólica de uma sociedade. Elas, em atividade, fazem sua releitura do mundo: lêem o mundo adicionando novos elementos geracionais, recriando-o e reinventando-o, assumindo a condição de produtor de si mesmo na intimidade das suas vivências - unidade regente que envolve elementos pessoais e ambientais - espaciais, sociais, culturais.

Neste breve levantamento sobre possíveis pontos de ancoragem relativos às representações sociais de criança, observa-se a coexistência dessas significações em diferentes grupos sociais com variações de adesões desta ou daquela significação conforme permite pensar o conceito de focalização anunciado nos escritos de Moscovici (1978). No âmbito das investigações em representações sociais, no que concerne ao trabalho destinado à Educação Infantil, destaca-se uma série de estudos que tem levado em consideração essa modalidade de ensino. Dois deles foram desenvolvidos com a mesma população - acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) - *Campus Cuiabá* (MT): o primeiro, sobre o que pensam os futuros educadores sobre ser Professora de bebês (Ramos, 2012); o segundo, como os bebês aprendem (Cavallari, 2012). Considera-se que acadêmicos de Pedagogia configurem uma população que, ao mesmo tempo, compartilhe crenças e valores típicos do senso comum, e também encontre-se em contato com conhecimentos oriundos do universo reificado, aspecto que configura rico cenário em torno do qual diferentes significações são negociadas. No âmbito geral dos resultados encontrados nos dois estudos, observa-se o compartilhamento de duas representações distintas: (a) a representação de futuras educadoras acerca da necessidade do reconhecimento e da formação adequada para se tornarem professoras de bebês (Ramos, 2012); (b) o bebê é representado a partir da ideia de incompletude e ser em desenvolvimento cuja principal ação educativa, exercida prioritariamente pela figura materna, se dá no interior da família (Cavallari, 2012). Ambas as representações revelam a ideia de invisibilidade social da educação de bebês e da profissionalidade das

educadoras que com eles trabalham, aspecto que pode contribuir para a aproximação dessa significação à ideia de mãe substituta, além de um distanciamento da imagem de professora de bebês.

Em um terceiro estudo desenvolvido por Silveira (2013), desta feita com educadoras do berçário em pleno exercício da profissão na rede pública de atendimento à criança até três anos de Cuiabá, observou-se que a prática destinada e justificada pelo grupo de educadoras indica o lugar que a creche tem ocupado em Cuiabá: ainda bastante difusa, transita entre a tradição higienista e assistencialista e a busca da sua especificidade educacional. Nessa direção, Ramos (2012) e Silveira (2013) sinalizam como são justificados os modos de educação oferecidos aos bebês em Cuiabá: em sua maioria, tradicionalmente marcados por um viés disciplinador, higienista e de proteção ao bebê significado como ser frágil, uma vez que são poucos os grupos de educadores que significam o bebê como ser ativo no contexto de seu desenvolvimento, cujas vivências o limitam ou o possibilitam.

Para Ramos (2012) e Silveira (2013), no campo das políticas educacionais, a perspectiva de tutela sobre a ação das crianças manifesta-se na organização de um atendimento a baixo custo, especialmente na esfera municipal de atendimento à criança até três anos, na qual, em sua maioria, os bebês não são reconhecidos em sua potencialidade, mas sim por sua condição de fragilidade. Assim, a análise das significações sobre criança traz desafios aos educadores de crianças até três anos, pois exige que se rompa com a prática curricular orientada pela lógica escolar homogeneizante, em detrimento de uma ação pedagógica mais humanizada que considere as particularidades do desenvolvimento humano e, sobretudo, as particularidades dos bebês.

Método

Nos estudos desenvolvidos por Alves (2013) e Silveira (2013), em Cuiabá, foi possível identificar, no contexto da creche, mais precisamente da sala de atividades do berçário, que os bebês são duplamente

subordinados: por um lado, porque, na perspectiva adultocêntrica, são pequenos e “ainda não falam” ou “ainda não andam”; portanto, são frágeis demais; por outro lado, porque são de uma classe menos favorecida, filhos de mães que trabalham e não podem se responsabilizar integralmente por eles. Assim, acabam ocupando o lugar da necessidade e da desproteção. A lógica da compensação, ou seja, o movimento de dar conta do que falta à criança porque é menos favorecida ou porque a mãe trabalha, tem organizado o atendimento. Diante desse cenário educacional da criança pequena em contexto coletivo, questiona-se: o que é e como se organiza o ofício da professora de bebês? Como ocorre o processo de educação e cuidado de bebês na creche?

Para Alves (2013), em sua atuação investigativa com os grupos de crianças menores de um ano de idade em uma creche no município de Cuiabá, essas questões foram endossadas pelo desafio de se constituir uma prática que compreendesse, de fato, como se dá o ser e o estar de bebês em um espaço de educação coletiva. Para Alves (2013), a sala de atividades do berçário parece indicar a necessidade de implementação da proposta de um novo modelo de ação educativa na creche, pois as interrogações acima constatarem que as especificidades da faixa etária das crianças que frequentam a sala de atividades de um berçário exigem conceber outro tipo de espaço educacional, bem como a revisão de conceitos naturalizados em nossa sociedade sobre crianças e infâncias, conhecimento e currículo.

Especificamente com relação à díade conhecimento e currículo, sabe-se que, ao longo da sistematização do processo de legitimação do ensino, as críticas e problematizações diante das concepções de currículo vêm sendo feitas em nossa sociedade, especialmente no âmbito do ensino fundamental. Isso se dá pela expansão da escola pública e sua obrigatoriedade a todas as faixas etárias, e, ainda, se deve às transformações cada vez mais rápidas da sociedade moderna. Dentre os desafios presentes, busca-se a superação do currículo pautado na reprodução das estruturas de classe da sociedade

capitalista, por uma visão de currículo como prática cultural e como prática de significação, como anuncia Silva (2006).

Dentre os estudos curriculares contemporâneos, destaca-se o pensamento de Goodson (2008) por sinalizar a possibilidade de pensar o currículo na perspectiva do encontro entre adultos e crianças, no espaço de formação coletiva da creche. O autor compartilha a crítica aos parâmetros de prescrição, gerenciamento e controle curricular com foco na eficiência ao reivindicar a centralidade do envolvimento entre alunos e professores. Para tanto, propõe a mudança de um “*currículo como prescrição*” para um “*currículo como narração*” e a mudança de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida (Goodson, 2008, p.152).

Nessa direção, estabelecendo diálogo com os estudos de Sennett (1990) e Andrade (2007b), foi possível identificar duas extensões do trabalho educativo destinado à criança na primeira infância - *dimensão linear* e *dimensão narrativa* -, visto que características presentes nesse espaço de educação evidenciaram que a rotina, por vezes pouco flexível, explicita a *dimensão linear* do trabalho; em contrapartida, o educar, o cuidar e o brincar e, nesse caso, o movimentar-se do bebê, sua principal forma de comunicação, anunciam a *dimensão narrativa* deste trabalho.

Alves (2013, p.145), em seu trabalho, defende, a partir da observação das atividades dos bebês, a existência de um “potencial narrativo no berçário”. Para a autora, os bebês, em sua condição vital de ser e estar no mundo, sinalizam uma lógica própria de vivência e desenvolvimento que difere da lógica escolarizante e homogeneizadora presente na creche. Da mesma forma, Andrade (2007b), pautada nos escritos de Sennett (1990), anuncia que o conceito de espaço narrativo propõe uma forma de tempo no espaço que pode se tornar pleno de tempo ao permitir que certas propriedades de narrativas operem na vida cotidiana. Assim, para a autora, “ao resgatar a importância da narrativa para o ser humano, admite-

-se que ela auxilia os indivíduos a tornar o mundo um lugar estável para se viver" Andrade (2007b, p.1).

Desse modo, pensar um currículo alicerçado em narrativas abre a perspectiva da Educação de bebês que compreenda tanto o valor educativo do conhecimento como processo cultural colaborativo e investigativo - bebê em potencial - quanto a relevância de uma subjetividade em processo dinâmico de constituição de uma faixa etária de vida - bebê frágil -; todavia, o tema acerca do fazer educativo no berçário ainda se mostra no cenário educacional brasileiro pouco debatido. Essa perspectiva se aproxima da Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vigotski (2009), ao apresentar aspectos do desenvolvimento humano e da construção do conhecimento social e salientar a necessidade do diálogo entre Educação e ato criativo celebrado pela criança pequena.

Os processos de "reprodução e criação" (Vigotski, 2009) evidenciam a participação ativa do sujeito; no caso da criança pequena, a apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana, o instruir-se de forma progressivamente autônoma, colocando-a em atividades ricas em vivências geram desenvolvimento e novas formações cognitivas, afetivas e psíquicas. Ao possibilitar o instruir-se, o ato educativo reconhece a importância da atividade da narrativa da criança, da orientação dos educadores e da sua intenção.

Goodson (2008) parece corroborar tal assertiva ao refletir que o sentido curricular encontra-se no aprendizado narrativo que ocorre durante a formulação e a manutenção contínua de uma história de vida. É o aprendizado que demanda modalidades diferentes de planejamento e de pesquisa para a compreensão dos processos de aprender que passam a relacionar-se com as necessidades e os interesses dos envolvidos no processo.

Em síntese, os trabalhos de Vigotski (2000, 2009, 2010), Vigotski (1996) e Goodson (2008) consideram

que localizar o aprendizado na construção de narrativas de vida significa respeitar sua contextualização e sua história, dá sentido às vivências individuais e estabelece significados sociais no espaço coletivo e institucional. Por um lado, indica a existência de novas significações sobre a criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e, por outro, revela novos pressupostos identitários para os profissionais da Educação Infantil, aspecto que permite a emergência de práticas educativas inovadoras nesse contexto.

Resultados e Discussão

Para efeitos deste artigo, elencou-se, para ser debatido, um episódio interativo com um conjunto de movimentos e ações realizados por uma bebê (AnV), que explicita a narratividade da sala de atividades do berçário³. No episódio intitulado *(Re)configurando territórios e lugares em seu espaço pessoal de brincar*, foi possível vislumbrar a relação entre a criança e uma boneca, em uma busca de reviver o drama⁴ de sua rotina na sua atividade brincante, revelando uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Em seus minuciosos movimentos, a bebê apresentou atitudes para com a boneca que exprimiam atenção e interesse pelo Outro - oferecer o abraço, beijar, ninar -, e que evidenciaram indícios de comunicação com o Outro, parceiro possível para aquela atividade de brincar, conforme ilustra a nota de campo abaixo, seguida pelas Figuras 1 e 2.

A bebê AnV estava sentada encostada em um berço; ela segurava um bloco de espuma pequeno; após algum tempo, ela o carregou para o canto de atividades; a bebê AnV virou de um lado, virou de outro, até colocá-lo próximo à barra de apoio. Assim que conseguiu se aconchegar no bloco de espuma, AnV viu uma boneca no tatame; ela olha.

³ A bebê AnV será dessa forma identificada, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Júlio Müller Resolução CNS 196/96 do Ministério da Saúde para pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal em Mato Grosso. As imagens de AnV encontram-se devidamente autorizada pela responsável para ser divulgada com fins acadêmico.

⁴ No *Manuscrito de 1929*, Vigotski faz referência explícita às ideias de Georges Politzer sobre o drama (Vigotski, 2000).

Depois de alguns instantes, a bebê AnV tentou pegar a boneca, mas sem sair de seu bloco de espuma; fez várias tentativas sem êxito; então, decidiu levantar e pegar a boneca; depois voltou e sentou em seu bloco de espuma. Com posse da boneca, a bebê AnV a acariciou, a abraçou e beijou, e continuou a se ajeitar sobre o bloco de espuma com a boneca nas mãos (Nota de campo 26/10/2011).

Depois de algum tempo, a bebê percebeu que estava difícil se equilibrar no bloco de espuma e segurar a boneca, e por vezes ela se apoiava na barra do espelho. Nesse instante, a bebê AnV observou que havia uma parte do centro de atividades sem ninguém; ela deitou no tatame com a boneca em suas mãos e depois engatinhou até a parte do centro de atividades; lá se acomodou e ajeitou a boneca; nesse momento, ela segurou a boneca e a fez ninar (Nota de campo 26/10/2011).

Inicialmente, destaca-se que é possível observar, na trama interativa, que a bebê AnV organiza

uma narrativa própria no seu espaço pessoal de brincar; ela busca em seu exercício de singularização transformar o espaço concebido – com blocos, brinquedos – em espaço vivido, ao realizar uma aprendizagem que faz parte de suas vivências. Nota-se que a bebê AnV assume uma posição social de “berçarista/mãe” quando reinterpreta e comunica, em seus gestos, ações e olhares, o resultado de suas apreensões capturadas nas vivências vinculadas às situações culturais de seu grupo de pertença, as quais selecionou e pelas quais se regulou: a forma por meio da qual o adulto cuida da criança pequena, o vínculo que se estabelece entre os atores envolvidos.

A nota de campo descrita chama atenção para um dos elementos que constituiu a situação: o movimento da bebê AnV de (re)configurar o território em que se encontrava levando o bloco de espuma para um cantinho “lugar seguro” até ela encontrar o lugar-território em que conseguiu realizar sua atividade brincante. Por território, é compreendido o exercício de se apropriar do espaço, demarcando um



Figura 1. Interação bebê AnV e a boneca, Cuiabá, 2011.
Fonte: Arquivo próprio.



Figura 2. Interação bebê AnV e a boneca, Cuiabá, 2011.
Fonte: Arquivo próprio.

lugar aberto às inscrições subjetivas da criança, exercício que pode ser realizado isoladamente, em díade ou na companhia de mais crianças, por vezes se contrapondo aos interesses de outras. Resgata-se, nesse evento interativo, a dimensão reprodutiva e criativa presente no humano.

As atitudes e posturas de segurar a boneca, abraçá-la, beijá-la, colocá-la sobre o corpo e niná-la revelam as percepções que a bebê AnV tem do contexto cultural em que está inserida, e pelas quais ela se regula. É claro que esses elementos da cultura apresentados pela bebê AnV evidenciam uma vivência anterior; no entanto, salienta-se o potencial do ato criativo de significação realizado com tanta minúcia pela bebê AnV. Nas palavras de Vigotski (2009, p.17), “crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação”. O autor ainda acrescenta,

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (Vigotski, 2009, p.17).

Dessa forma, a bebê AnV demonstra suas preocupações para com o “bebê” que está em suas mãos, seguindo as possíveis ações realizadas e recebidas cotidianamente na creche ou em casa. Conforme apresentado, ao imitar as ações dos adultos nos momentos de cuidado da criança, a bebê AnV revela indicadores de que seleciona elementos histórico-culturais do ambiente e que os vai, dinamicamente, significando em suas relações sociais e espaciais. Sendo assim, na interação com artefatos culturais do ambiente de educação coletiva, a bebê AnV imprime em seus gestos um sentido histórico, cultural e socialmente elaborado de agir, conforme revelam as ações no evento interativo descrito.

Diante do exposto, pode-se inferir que as crianças pequenas solicitam aos educadores uma

pedagogia sustentada nas relações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas vivências cotidianas e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem no espaço coletivo - narratividade -, o que se diferencia de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados e homogêneos - linearidade.

A organização curricular de caráter prescritivo aponta para pedagogias adultocêntricas e escolarizantes nas quais não há lugar para o reconhecimento do potencial de desenvolvimento presente no bebê humano. Essa forma de currículo que tem como característica a prescrição, o controle, a ordem e a homogeneização por vezes negligencia as aprendizagens advindas das narratividades cotidianas da criança pequena, privilegiando, no caso da Educação Infantil, a rotina como sequência de atos lineares.

Essas constatações permitem afirmar que a criança nasce inscrita em um código histórico e cultural e, na interação com o Outro, nas inúmeras possibilidades que o Outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói narrativas para significar sua existência, que está intimamente vinculada ao ato de reproduzir e criar. Nessa direção, a perspectiva anunciada por Vigotski (2009) e as atuais proposições de Goodson (2008) acerca do currículo como narração emergem como possibilidade para pensar um currículo para bebês em suas interações com o mundo que priorize a função docente como envolvimento colaborativo, e a narratividade como processo de interlocução para a construção de histórias de vida compartilhadas, isto é, que afetam tanto os aspectos subjetivos do adulto quanto do bebê.

Tem-se, dessa forma, um desafio, pois as análises de currículos prescritivos apontam para sua inviabilidade em uma sociedade que necessita de uma educação colaborativa, pois os currículos prescritivos, universalizantes e puramente lineares já foram viáveis numa sociedade moderna, isto é, não inclusiva, pautada na valorização rígida de valores tais como ordem e produtividade.

Trata-se, enfim, de defender a perspectiva de uma educação como acompanhamento, hospitalidade e acolhimento do Outro, salientando a alteridade existente entre o mundo adulto e o universo infantil, uma vez que as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos de reelaboração criativa, rompem com a tradição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e conteúdos a serem aprendidos de forma apenas linear. Um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar puramente linear, decretando a abertura a outras possibilidades de prática pedagógica no berçário.

Conclusão

O debate em torno da Educação de bebês, apoiado no diálogo entre a Teoria das Representações Sociais e a Teoria Histórico-Cultural, remete aos estudos de rede de representações sociais tendo como objetos o próprio bebê, seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, as práticas educativas a ele destinadas bem como a identidade profissional dos educadores que com ele trabalha.

No campo das significações, destaca-se com maior grau de integração e menor grau de variabilidade a representação do bebê frágil, ser incompleto que necessita de cuidado e proteção, aspecto que remete às práticas educativas ancoradas na imagem materna associada à função de guarda, cuja ênfase recai no estabelecimento da rotina dentro da perspectiva prescritiva.

Sob a influência dos estudos sobre a infância que envolvem a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia, novos conteúdos representacionais passam a tensionar o compartilhamento no campo; dessa forma, emerge a representação do bebê como ser em desenvolvimento, frágil, do ponto de vista biológico, mas, sobretudo, um ser de possibilidades que se objetivam em torno de estruturas de oportunidades

de aprendizagem. Esse aspecto remete à ideia de *Educação Infantil como espaço narrativo* baseada nos valores de acompanhamento, hospitalidade e acolhimento do Outro.

Ao se considerarem as especificidades e as possibilidades dos bebês, assume-se que suas narrativas se manifestam por meio da expressividade motora - imitação, jogos funcionais etc. Essa assertiva anuncia a narrativa como uma qualidade do currículo, dos espaços e das práticas educativas em íntima relação com as discussões curriculares propostas pela Pedagogia da Infância.

Por Pedagogia da Infância se compreende uma concepção educativa que considera o direito das crianças à educação como premissa para organização de atividades pedagógicas que privilegiem seus interesses e necessidades, de maneira a buscar o respeito ao direito de ser criança, considerando as especificidades presentes nessa faixa etária, de forma a propiciar um diálogo horizontal de participação entre crianças e adultos que compõem a cena educativa.

É fato que a organização do espaço e do tempo de uma sala de atividades de berçário é pensada em sua maioria somente pelos adultos. O que motiva a discussão ora em cena é o interesse por conhecer e socializar o protagonismo das crianças pequenas no contexto da educação coletiva para além de suas reações à rotina prescritiva que lhes é apresentada e elucidar a narratividade presente em seus movimentos e aprendizagens diante do universo que lhes é proposto pelos profissionais que ali se encontram.

O episódio (*Re*) *configurando territórios e lugares em seu espaço pessoal de brincar* demonstra como conteúdos vivenciais, narrados por meio do movimento, transformam-se em elementos mobilizadores e orientadores de atividades lúdicas de bebês orientadas tanto pela dimensão reprodutiva quanto pela dimensão de criação do desenvolvimento humano.

Identificar o fenômeno pela lente das discussões sobre a relevância da narrativa corresponde a reconhecer o bebê como ser de possibilidades,

identificar seus dizeres, respeitar suas manifestações, bem como seu lugar ativo na relação com o Outro e suas produções culturais.

Referências

- Abric, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: Moreira, A.S.P.; Oliveira, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.
- Alves, I.L. *Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis*: de como o berçário se transforma em lugar. 2013. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- Andrade, D.B.S.F. A criança na educação infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos. *Revista de Educação Pública*, v.16, n.31, p.97-104, 2007a.
- Andrade, D.B.S.F. *O lugar feminino na escola*: um estudo em representações sociais. Cuiabá: UFMT, 2007b.
- Andrade, D.B.S.F.; Haddad, L.; Cordeiro, M.H. A criança nas entrelinhas dos discursos de acadêmicos brasileiros sobre professor da educação infantil. In: Conferência Internacional sobre Representações Sociais, 11., 2012, Évora. *Anais...* Évora: Universidade de Évora, 2012.
- Ariès, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- Castorina, J.A.; Kaplan, C.V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: Castorina, J.A. (Org.). *Representaciones sociales*: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa, 2003. p.9-27.
- Cavallari, S. *Representações sociais sobre o aprender do bebê, segundo acadêmicos de pedagogia da UFMT*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- Chombart De Lauwe, M.J. *Um outro mundo*: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991. (Coleção Estudos, v.105).
- Goodson, I.F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Jodelet, D. As representações sociais um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.17-43.
- Moscovici, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- Moscovici, S. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- Prout, A. *The future of childhood*: Towards the Interdisciplinary study of children. London: Falmer Press, 2005.
- Ramos, C.A.R. *De mãe substituta a babá malvada?: representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT: Campus Cuiabá*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- Sennett, R. *The conscience of the eye*: The design and social life of cities. New York: Norton & Company, 1990.
- Silva, T.T. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Silveira, G.L. *Berçário como lugar*: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá. 2013. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.
- Vygotski, L.S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, ano 21, n.71, p.21-44, 2000.
- Vygotski, L.S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.
- Vygotski, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Psicologia USP*, v.21, n.4, p.681-701, 2010.
- Vygotski, L. S. El problema de la edad. In: Vygotski, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV. p.251-273.

Recebido em 25/11/2014, rerepresentado em 10/2/2015 e aprovado em 10/3/2015.

