



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Educação**

**Flávia Maria de Menezes**

**Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na  
relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma  
creche universitária**

**Rio de Janeiro**

**2015**

Flávia Maria de Menezes

**Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação  
pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche  
universitária**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador (a) (es): Prof.<sup>a</sup> Dra. Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SÍRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M541 Menezes, Flávia Maria de.  
Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche universitária / Flávia Maria de Menezes. – 2015.  
202 f.

Orientadora: Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Pesquisa educacional – Teses. 2. Creches – São Paulo – Teses. 3. Educação – Teses. I. Aquino, Lígia Maria Mottas L. Leão de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37.012

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

---

Assinatura

---

Data

Flávia Maria de Menezes

**Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação  
pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche  
universitária**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação

Aprovada em 28 de agosto de 2015.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ligia Maria Motta L. Leão de Aquino (Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Marisa Ribes Pereira  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula Soares da Silva  
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Rio de Janeiro

2015

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Creche Carochinha e a todos os que protagonizaram e protagonizam, no *aqui-agora*, sua história de lutas, de conquistas, seus recomeços, suas dores, sabores e dissabores, suas alegrias. Espero que este trabalho possa contribuir para sua afirmação, pois instituições como as creches universitárias, pelos seus contextos históricos e atuais, precisam existir para contribuir em sentidos no fomento à pesquisa e à produção de conhecimento para a infância.

## AGRADECIMENTOS

Disseram-me que o produto deste trabalho seria um grande feito para mim e, por isso, não me furtei em investir minha vida nesta dissertação. As palavras aqui escritas e inscritas não tiveram em mim o efeito da certeza, mas, ainda assim, se nada sair como espero, se as minhas palavras não afetarem os leitores como pretendo que afetem, valeu a pena... dei meu máximo e com muita alegria! Dei meu máximo e com muita confiança, esperança, força, desejando contribuir com muito sentido para fortalecer a Creche Carochinha, seus saberes e seus pensadores/autores e atores. Por isso, obrigada à luz que me ilumina e iluminou até aqui. Obrigada à Creche Carochinha e seus sujeitos, pois cheguei sem licença, adentrei no país desse *outro* para investigar sua história e suas memórias.

Agora, quero fazer meus agradecimentos a todos que, de uma forma ou de outra, foram responsáveis pela minha trajetória como pesquisadora.

Obrigada Professora Lígia Aquino pela sua acolhida, pela sua paciência e sabedoria singulares. Obrigada por me permitir adentrar no seu universo de pesquisa, pois isto mudou o sentido da minha caminhada acadêmica de uma forma muito especial. Obrigada pela sua orientação. Deu-me as mãos, a consciência e a motivação que precisava para chegar aonde cheguei. Obrigada Professora Rita Ribes pelos momentos fantásticos de reflexão e aprendizado que vivenciei na minha trajetória. Obrigada por me apresentar efetivamente Bakhtin, esse pensador maravilhoso que mudou meus horizontes não somente na pesquisa, mas, e principalmente, como vejo a vida e o seu sentido para mim e para os meus *outros*. Nesse processo, agradeço também às Professoras Mailsa Passos, que me permitiu enxergar meu objeto de pesquisa, e Maria Luiza Oswald, com a sua paixão por Walter Benjamin, que me contagiou.

Obrigada *Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente*. Que grupo maravilhoso!!!! Acolhedor, humano, sério e comprometido com a causa da infância. Que belo caminho desenhamos a partir dos debates que travamos em direção da construção de uma relação responsiva entre a universidade e à infância: Priscila, Josiane, Denise, Cássia, Claudia, Paulina, as colegas bolsistas, aos colegas que passaram pelo grupo no tempo em que me debrucei na pesquisa (Edmilson, Yvone,

Luiza), às Professoras Tânia Vasconcelos, Maria Cristina e Anete Abramowicz, que foram fundamentais em suas provocações.

Ana Clara e Alexandre, meus filhos, muito obrigada! Vocês são a motivação maior para tudo o que faço em minha vida!!!! Obrigada Pedro, meu grande companheiro, amigo, parceiro e homem, que viveu ao meu lado cada alegria, cada dor e cada dissabor nesse processo. Obrigada a minha mãe, dona Ingrid Lohmann, grande mulher, grande incentivadora, que acreditou o tempo todo e me deu muita força. Obrigada a minha família, em especial aos meus irmãos, pelo valor de nossa amizade.

Obrigada aos colegas do Colégio Pedro II, campus São Cristóvão I, em especial às amigas maravilhosas e parceiras do Projeto PARES, às amigas Iracema (Cema Cristina) e Fátima, e à grande mentora e amiga Adriane Faráh.

Obrigada aos amigos que viveram comigo um momento muito especial da minha trajetória profissional e acadêmica, na SME/RJ, na 4ª e na 7ª Coordenadorias Regionais de Educação: Inês Delorme, Maria Lucia Mello, Graça Meires, Kátia Daim, Claudia Reis, Nedi Rolo, Lucia Breves e Professora Ignezita Dantas.

Obrigada ao grupo da "ISME": Wania Possas, Angélica Algebaile, Andrea Relva (Gostosão), Cristina Campos, Marize Peixoto, Morgana Rezende, Ana Cristina Fernandes, Marcia Xavier, Elaine, Edina, Vera Messeti Lucas, Carmen Guedes. Foram momentos inesquecíveis, que marcaram para sempre e profundamente a pessoa que sou.

Obrigada Marcia Gil, que além de grande amiga, me abriu as portas na UERJ. Odaíde Marques e Gustavo Pires, minha família emprestada. Grande amiga e parceira. Priscila Dornelles, minha amiga que tem idade para ser minha filha: obrigada!!!! Você é um termômetro na minha vida. Marcia Gomes (Barbosa), a quem tenho um enorme prazer de partilhar minhas experiências.

Algumas pessoas que foram muito importantes na minha trajetória acadêmica, na minha vida e que hoje vivem em memória no meu coração: Carmem Rangel (grande mentora), Eliane Estrella, minha sogra, amiga e uma luz na minha vida, e meus avós Maria Lucia e Fritz Lohmann, os quais a emoção não me permitiu registrar meus agradecimentos.

E se de todo alguém não fora citado, me perdoe, pois foram muitos que passaram de forma significativa em minha vida; tantos que não caberiam nesta dissertação, ainda que considere suas cento e tantas páginas.

Não existe a primeira e nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação...

*Bakhtin*



## RESUMO

MENEZES, Flávia. *Onde estão as crianças da Carochinha?* Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche universitária. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Encontrar as crianças na produção de conhecimento elaborada *na e pela* relação universidade e infância, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, que se desenvolveram nas creches universitárias paulistanas, em especial a Creche Carochinha, no período de 1989 – 2012 foi o objetivo pelo qual se debruçou a pesquisa de mestrado em educação inscrita neste texto. Neste processo, o trabalho de pesquisa se constituiu em uma abordagem qualitativa, tendo a *leitura contemplativa* e a *tradução responsiva* como metodologias para a investigação e análise dos 107 documentos que constituem o *corpus*, identificados ao longo do texto como “os tesouros da Carochinha”. A partir da rememoração do contexto histórico em que as creches universitárias paulistanas foram criadas, destacou-se a Creche Carochinha tendo seus pesquisadores e profissionais como personagens protagonistas neste enredo. A *tradução responsiva* revelou a presença alteritária das crianças e da infância em grande parte dos trabalhos lidos contemplativamente, assim como novas configurações para o olhar exotópico, criado pelos pesquisadores através do “olhar” *microgenético*, da *incompletude motora* e dos *campos interativos*, conceitos que elaboraram ao investigar o desenvolvimento infantil, as interações, os arranjos espaciais e os processos de inserção, temas tratados com maior intensidade nos tesouros da Carochinha. A *tradução responsiva* revelou, também, que novos diálogos podem ser propostos a partir desta dissertação, no que tange às marcas culturais que conferem sentidos singulares às crianças e à infância, percebidas, nesta pesquisa, como rastros não capturados, pois ao falarem de questões como gênero, raça, condição socioeconômica, configurações familiares, relacionando-as às crianças como sujeitos nas investigações, os pesquisadores da/na Carochinha não enunciaram os tensionamentos que poderiam conferir aos discursos sentidos muito mais potentes. Contudo, a *tradução responsiva* pode permitir um lugar de protagonismo às creches universitárias como um espaço fértil na produção de conhecimento sobre as crianças, a infância e a educação infantil, questão fundamental para o Grupo Infância e Saber Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do qual esta pesquisa faz parte, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Ligia M. M. L. de Aquino. Em conjunto com os pesquisadores da Carochinha, autores dos trabalhos investigados, participaram como interlocutoras teóricas as vozes de Mikhail Bakhtin (2011, 2010, 1993) e seus leitores como Amorim (2004), Brait Org. (2012, 2006), Passos (2014), Ribes Pereira (2014, 2010), Jobim e Souza & Porto e Albuquerque (2012), em um diálogo atravessado, também, em Walter Benjamin (1987 a, 1987b) e outros pesquisadores da infância, da educação e da educação infantil.

**Palavras-chave:** Encontro. Creche Universitária. Criança Pequena. Produção de Conhecimento.

## ABSTRACT

MENEZES, Flávia. *Where are the children of Carochinha?* An investigation on the relationship researcher / child in the production of knowledge of university day care. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Find the children in the production of knowledge elaborated in and by the university and childhood relationship in teaching, research and extension, that developed in São Paulo university day care centers, especially Creche Carochinha in the period 1989 - 2012 was the purpose for which He leaned the master's research in education enrolled in this text. In this process, the research work consisted in a qualitative approach and the contemplative reading and translation as responsive methodologies for research and analysis of 107 documents making up the corpus, identified in the text as "the treasures of Carochinha". From the recollection of the historical context in which the São Paulo university day care centers were created, he stood out Creche Carochinha having its researchers and professionals as protagonists characters in this plot. Translation responsive revealed alteritária presence of children and childhood in most papers read contemplatively, as well as new settings for the exotópico look, created by researchers through the "look" microgenetic, motor incompleteness and interactive fields, concepts developed to investigate child development, interactions, spatial arrangements and insertion processes, subjects treated with greater intensity in the treasures of Carochinha. Translation responsive also revealed that new dialogues can be proposed from this dissertation, with respect to cultural brands that provide unique ways to children and childhood, perceived in this research as not captured traces, because to talk about issues like gender, race, socioeconomic status, family structure, relating them to children as subjects in research, researchers Carochinha not enunciated the tensions that could give the discourses much more powerful way. However, the translation may allow a responsive role of place at university day care centers as a fertile ground in the production of knowledge about children, childhood and early childhood education, a key issue for the Childhood Group and Saber Professor, the Graduate Program in Education (Proped) of the University of Rio de Janeiro (UERJ), which this research is part, coordinated by Prof. Dr.. Ligia de Aquino MML. Together with researchers from Carochinha, the authors investigated work, participated as theoretical interlocutors the voices of Mikhail Bakhtin (2011, 2010, 1993) and its readers as Amorim (2004), Brait Org. (2012, 2006), Steps (2014 ), Ribes Pereira (2014, 2010), Jobim e Souza & Port and Albuquerque (2012), in a crossed dialogue, also in Walter Benjamin (1987a, 1987b) and other childhood researchers, education and early childhood education.

**Keywords:** Meeting. University Nursery. Little Child. Knowledge Production.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1–	Teses e dissertações utilizadas como fonte para a rememoração da história.....	32
Quadro 2 -	Dissertações encontradas no período de 1994 a 2012.....	45
Quadro 3 -	Teses encontradas no período de 1994 a 2012.....	48
Quadro 4 -	Correlacionando as palavras-chave por período do recorte temporal desta pesquisa.....	109
Quadro 5 -	Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa .....	112
Quadro 6 -	Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa.....	115
Quadro 7 -	Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa.....	121
Quadro 8 -	Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa.....	123
Quadro 9 -	Os encontros e os elementos que o significam.....	143

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal.....	94
Tabela 2 –	Quantidade e finalidade dos documentos organizados por período relativo ao recorte temporal.....	96
Tabela 3 –	Organização das produções por períodos relativos ao recorte temporal da pesquisa e em conformidade com a Tabela de Áreas de Conhecimento do CNPq.....	100

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI/CECI	Centro de Convivência Infantil
CINDEDI	Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COSEAS	Coordenadoria de Saúde e Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DEI	Departamento de Educação Infantil
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
PFA	<i>Por uma Filosofia do Ato</i>
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RedSig	Rede de Significações
SAS	Superintendência de Assistência Social
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
USP	Universidade de São Paulo
UUEI	Unidades Universitárias de Educação Infantil

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
1	<b>HISTÓRIAS DA CAROCHINHA</b> .....	29
1.1	<b>Introdução</b> .....	29
1.2	<b>A história da Carochinha em mim</b> .....	39
1.3	<b>Rememorações: a história das creches, da infância, lutas, conquistas e participações</b> .....	49
1.3.1	<u>Episódio 1: “A especificidade da infância promotora, também, da expansão (criação) da creche”</u> .....	53
1.3.2	<u>Episódio 2: “ Nós já fomos assistencialistas, hoje temos outro tipo de trabalho”</u> .....	63
1.4	<b>Creche Carochinha: as muitas faces de uma mesma história</b> .....	70
1.5	<b>Concluindo um capítulo da história</b> .....	80
2	<b>OS TESOUROS DA CAROCHINHA</b> .....	83
2.1	<b>Leitura contemplativa e tradução responsiva: tonalidades da relação pesquisador-sujeitos-objeto na pesquisa</b> .....	85
2.2	<b>Na leitura contemplativa o que “falam” os dados da pesquisa</b> .....	89
2.3	<b>Mas... e as crianças, onde estão? O que falam os dados sobre as crianças, a infância e a Creche</b> .....	106
2.4	<b>Pensando nas tessituras e tonalidades dos tesouros da Carochinha. Quando alinhar se faz necessário</b> .....	127
3	<b>ENCONTROS DA CAROCHINHA: VOZES E SUJEITOS PARTILHANDO SENTIDOS</b> .....	133
3.1	<b>A busca pelo <i>encontro</i> nos tesouros da Carochinha</b> .....	134
3.1.1	<u>“Teus olhos são meus livros...Que livro há aí melhor, em que melhor se leia a página do amor?(...)”</u> .....	157
3.1.2	<u>“Abrir o ângulo, fechar o foco sobre a vida, transcender...”</u> .....	174
	<b>QUANDO O PESQUISADOR ROUBA A CENA: AS TRADUÇÕES DAS TRADUÇÕES</b> .....	184
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	190
	<b>ANEXO 1</b> Cronologia das ações desencadeadas em prol ao atendimento à infância no Brasil e a implementação do Programa Centro de Convivência Infantil – CCI.....	197

<b>ANEXO 2</b> Identificação dos trabalhos que integram os tesouros da Carochinha de acordo com os capítulos da dissertação em que foram citados.....	200
---	-----

## APRESENTAÇÃO

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

*Mikhail Bakhtin*

“Onde estão as crianças da Carochinha?” não se traduz numa narrativa que pretende falar de algo que não existe, que está fora, descontextualizado, ausente. Não, ao contrário. As crianças e a infância, de uma forma ou de outra, não foram deixadas de lado nas pesquisas que investigo, cujas análises trago para esta dissertação. *“Onde estão as crianças da Carochinha? Uma investigação na relação pesquisador/criança na produção de conhecimento de uma creche universitária”* reúne em suas páginas o resultado dos encontros de uma pesquisadora da infância com a produção de conhecimento que se constituiu nas relações entre as universidades estaduais paulistas, em especial a Universidade de São Paulo (USP), e a Creche Carochinha, uma creche universitária localizada no campus Ribeirão Preto desta universidade.

As tessituras que compõem os encontros entre os pesquisadores, suas motivações, as crianças da Creche e os acontecimentos que marcam a infância neste território de educação infantil se constituem no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Escolhi apresentar este trabalho de pesquisa e não introduzi-lo, como é comum nas dissertações de mestrado, porque por diversas vezes fui abordada com as perguntas: “sobre o quê você pesquisa? Qual o seu objeto?” Como resposta, posso dizer que o meu objeto não é a Creche Carochinha, não é a produção de conhecimento, não são as crianças e nem a infância, não são os pesquisadores e nem as universidades, mas sim as relações, que chamo de “encontros”, entre os pesquisadores da/na Carochinha, que é como identifico os autores das pesquisas que investigo, e as crianças como personagens que, de uma forma ou de outra, protagonizaram essas pesquisas. Portanto, meu objeto se funde com a creche, com a produção de conhecimento, com a infância vivida em uma creche universitária como um território de educação infantil, e é claro, se funde com os sujeitos dessa produção – pesquisadores, crianças e profissionais – já que são eles os personagens que vão protagonizar os “encontros” sobre os quais vamos dialogar.



Neste sentido, para a apresentação, trago elementos que vão ajudar os leitores a encontrar-se com a pesquisa, apoiando suas análises e interpretações.

Posso começar pelo tipo de pesquisa que apresento. Trata-se de uma pesquisa que vai falar de “encontros” e trazer o “encontro” como objeto de investigação. Porém, não foram encontros protagonizados por mim, já que não vivi as experiências dos encontros que investigo, mas sim, encontros de conhecimento, de produção de saberes, que colocam em questão um encontro que é muito caro para o grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Ligia Maria M. L. de Aquino, do qual faço parte: o encontro da universidade com a infância.

Assim, a pesquisa se debruçou em documentos que trazem registros dos atravessamentos da infância na universidade e desta na infância. São documentos que integram os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na Creche Carochinha por pesquisadores de diversos campos do conhecimento<sup>1</sup>. Tais textos são a narrativa dos encontros e das experiências que estes pesquisadores, as crianças da Creche, suas famílias e seus educadores viveram ao longo de vários momentos de pesquisa. Portanto, cabe ressaltar que as minhas análises e traduções se concentraram nesses textos e a partir deles, naquilo que foi possível captar na leitura contemplativa dos mesmos.

Assim sendo, os encontros vão revelando diferentes formas de pensar a infância, as culturas infantis, a educação infantil no contexto da creche universitária, as condições de produção de conhecimento, o lugar ou lugares de onde falam esses sujeitos, e, com isso, essas impressões, sensações e emoções, esses afetamentos vão promovendo o que chamo de atravessamento entre objetos, ou melhor explicando, o objeto desta pesquisa – os encontros entre pesquisadores e crianças – ganha tessituras outras à medida em que vai sendo afetado pelo encontro com todas essas questões: a infância, a Creche Carochinha, a educação infantil, a universidade, as relações de ensino/pesquisa/extensão e, é claro, *eu* no meu ato responsável de pesquisadora.

No trabalho de produção do material documental para a composição do *corpus* desta pesquisa, me deparei com os “tesouros da Carochinha”, que é como me refiro a este material. São 107 documentos passíveis de identificação como

---

<sup>1</sup> Mais adiante, no capítulo 2 da dissertação, trabalho mais detalhadamente o *corpus* da pesquisa.

produção de conhecimento, fruto das atividades de ensino, pesquisa e extensão em que a Creche esteve envolvida, seja como campo de investigação, seja pela participação de seus profissionais em trabalhos dessa natureza. São artigos, livros, trabalhos apresentados em congressos, seminários e outros eventos acadêmicos, teses e dissertações, monografias, documentos que apresentam a legislação que ampara as atividades da Creche, entre outros que foram localizados pelo Grupo Infância e Saber Docente num trabalho de investigação em fontes como a *web*, a *Plataforma Lattes*, o *site Scielo*, entre outras fontes digitais ou impressas, a partir dos descritores *creche universitária*, *Creche Carochinha*, *crianças em creches*, *pesquisas com bebês* e *Rede de Significações*.

Um “encontro” pode suscitar uma série de acontecimentos e, por isso, cabe esclarecer que os acontecimentos em que estou debruçando a minha investigação são aqueles que trazem as vozes e os atos dos sujeitos em experiências de pesquisa, especialmente as vozes e atos das crianças como sujeitos no encontro com os pesquisadores da/na Carochinha. Desta forma, posso continuar o trabalho de apresentação da pesquisa pelos encontros de conhecimento que me atravessam neste texto, é claro, as ideias, e seus pensadores, que são as outras vozes, além dos pesquisadores da/na Carochinha, que trago em diálogo neste trabalho.

A perspectiva do encontro, que no meu trabalho de pesquisa ocupa o lugar de objeto de investigação, é uma ideia bakhtiniana com a qual me identifiquei e que melhor proporcionou visibilidade ao objeto da minha pesquisa, ou seja, a que melhor respondeu ao questionamento que trouxe anteriormente - sobre o quê você pesquisa? Qual o seu objeto?.

Nas leituras bakhtinianas que fiz ao longo da trajetória do mestrado (e em outros momentos), foi possível perceber que mais do que um pensador da linguagem, Bakhtin desenvolveu uma filosofia tecida com as pessoas, suas experiências e os acontecimentos nos quais estão implicadas, assujeitadas e atravessadas. Daí que posso arriscar dizer que seu pensamento nos provoca outros (e muitos) olhares não somente para a questão da linguagem e do discurso, como também da produção e de acontecimentos que envolveram homens e mulheres em um tempo e um espaço atravessado pelo contexto social, pela história e pela cultura.

Segundo Todorov (2011), a partir da premissa de que o “inter-humano é constitutivo do humano”, Bakhtin percorreu uma complexa *trajetória intelectual* para que pudesse elucidar sua premissa sem reduzi-la a uma “ideologia individualista”,

produzindo, desta forma, uma filosofia que, para Todorov, pode ser traduzida em quatro grandes períodos (quatro linguagens): fenomenológico, sociológico, linguístico e histórico-literário (Todorov *in* Bakhtin, p. XXVI)<sup>2</sup>.

No período fenomenológico, Bakhtin se debruça em analisar a “relação entre dois seres humanos”, como colocou Todorov (Idem). Na sua análise, Bakhtin procura mostrar que a relação é indispensável para que os humanos se constituam como humanos. Para Bakhtin, é o *outro* que nos dará o acabamento, já que este só é possível pelo *outro*, pelo nosso exterior. Como explica Todorov,

[...] o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico em relação a ele: a pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos “eu”, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro (Idem, p. XXVII).

No seu momento sociológico, Bakhtin é atravessado pelo marxismo e nesse atravessamento buscou explicitar o “caráter primordial do social” na linguagem, que na sua perspectiva é social e ideológica. Para Bakhtin, não é o pensamento do indivíduo que cria a ideologia, mas sim a ideologia que funda o pensamento do sujeito, já que esta se constitui na relação da consciência dos sujeitos em interação social. Bakhtin afirma que a linguagem e o pensamento são intersubjetivos e constituintes do humano e, nesta premissa, desenvolveu o que podemos definir como uma filosofia da linguagem, ou para Todorov, “as bases para uma nova linguística”, que considera a linguagem na sua integralidade onde as “vozes dos outros se misturam à voz do sujeito explícito na enunciação” (Idem). As palavras, as ideias, os acontecimentos, as imagens, enfim aquilo que é enunciado em uma situação de interlocução torna-se discurso vivo, que carrega no seu interior as experiências vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, a linguística bakhtiniana não reconhece a linguagem como inerente ao humano e se opõe a sua redução à normatização dada pela língua de uso, compreendendo-a como constituinte da vida e das relações, pois a enunciação acontece na interação entre as pessoas e os acontecimentos, ou seja, as experiências concretas e localizadas social e historicamente. Isso nos permite pensar que linguagem e discurso não têm sentido algum apartados da sociedade e da cultura que os produzem, já que um discurso significa o pensar de alguém, que fala de um lugar social *com* outros tantos de

---

<sup>2</sup> prefácio da edição francesa, traduzido por Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão

outros tantos lugares, daí considerarmos a “natureza” dinâmica, *polifônica* e inacabada dos discursos (GERALDI *in* FREITAS Org. 2013, p. 25), como bem expressou o poeta ao definir a manhã:

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele...  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.[...]”*  
João Cabral de Melo Neto<sup>3</sup>

Na década de 1930, a trajetória intelectual que Bakhtin percorreu ganha um contorno histórico-literário, segundo Todorov (2011). Nesse período, Bakhtin se dedicou a pensar sobre a relação autor/personagem no espaço-tempo das obras literárias, em especial os romances. Como crítico dialógico das obras literárias de diversas épocas da história (Antiguidade, Idade Média, Renascimento, romance moderno), Bakhtin desenvolveu categorias de pensamento que não somente afirmam sua teoria literária como também extrapolam as fronteiras da linguística para apoiar nossos estudos e análises nos mais diversos campos da vida e do conhecimento, atravessando, também, as fronteiras do espaço e do tempo, encontrando diálogo nos acontecimentos e experiências de homens e mulheres do mundo contemporâneo, principalmente nas Ciências Humanas, onde o pensamento bakhtiniano tem contribuído expressivamente (p. XXVII). Portanto, são tessituras de um pensamento que estiveram presentes nas análises de Bakhtin em todos os momentos de sua trajetória intelectual, ganhando relevância e contornos diferenciados à medida que os acontecimentos sócio-histórico-culturais afetavam Bakhtin e lhe mostravam novos horizontes para fundamentar suas análises. É nesse sentido que percebo tais categorias como tessituras, uma vez que não há como tratá-las separadamente, como conceitos estanques, já que estão entrelaçadas e dessa forma perpassam o pensamento de Bakhtin por toda a sua trajetória.

---

<sup>3</sup>Tecendo a manhã. João Cabral de Melo Neto. Disponível em <http://www.revista.agulha.nom.br/joa02.html>

Dentre as muitas categorias de pensamento desenvolvidas por Bakhtin, neste trabalho de pesquisa dialogo fundamentalmente com o “encontro”, a polifonia, a alteridade, a exotopia, o cronotopo, o excedente de visão, o ato e a responsividade, uma vez que tais ideias me possibilitaram ampliar meus horizontes e explorar ao máximo os tesouros da Carochinha, tanto aqueles já encontrados e revelados nas escritas dos textos, como outros possíveis que encontro nas minhas investigações.

Sobre o “encontro” cabem aqui algumas palavras para elucidar o leitor, já que trago este conceito como objeto de investigação neste trabalho de pesquisa. Para muitos pesquisadores bakhtinianos, o “encontro” se traduz numa metodologia de pesquisa, um “fenômeno a partir do qual” os contextos da pesquisa “emergem como ambientes polifônicos” (Passos, 2014, p. 227). Polifônicos porque pressupõem vozes e sujeitos partilhando sentidos, pois todo o encontro tem um sentido que o possibilita e é gerador de outros tantos sentidos que vão afetar os sujeitos *no e pelo* encontro. Bakhtin (2010) nos diz que os encontros recomeçam eternamente entre as pessoas, e os define como um elemento constitutivo nos enredos das narrativas, em especial nos romances. Um “motivo isolado” como a despedida, a perda, a descoberta, a busca e outros, mas traz o encontro com especial relevância já que, para o pensador, nele o tempo e o espaço são indissolúveis. Podemos desejá-lo, planejá-lo, vivê-lo de forma inesperada ou, também, não vivê-lo, uma vez que podem não acontecer, daí os desencontros e as separações (p. 222-223).

O encontro, no pensamento bakhtiniano, relaciona-se ao conceito de cronotopo. De acordo com Amorim (2004), Bakhtin “pegou emprestado” este conceito da matemática e da teoria da relatividade de Einstein (p. 222). Segundo a autora, o cronotopo

[...] é a materialização do tempo no espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar. Como categoria literária, está relacionado com a forma e o conteúdo, o que quer dizer que ele concerne não somente ao acontecimento narrado na obra, mas também ao acontecimento da narração (Idem).

Portanto, em Bakhtin, o cronotopo expressa a indissolubilidade do tempo e do espaço, no qual o tempo é entendido como a quarta dimensão do espaço e este é percebido e medido de acordo com o tempo (Amorim, 2004, p. 222-223).

Em *Estética da Criação Verbal* (2011) Bakhtin traz Goethe em uma passagem de *Viagem à Itália*, que expressa, de forma um tanto poética, a ideia do cronotopo com a qual Bakhtin dialogou ao longo de sua trajetória como crítico literário dos romances:

Quando contemplamos as montanhas, quer de perto quer de longe, e vemos seus cumes ora a brilhar com a luz do sol, ora enevoados, ora envoltos em nuvens tempestuosas, ora fustigados pela chuva ou cobertos de neve, atribuímos todos esses fenômenos à atmosfera, pois podemos ver e compreender seus movimentos e modificações. As montanhas, porém, em sua forma tradicional, oferecem-se imóveis aos nossos sentidos. Nós as tomamos por mortas em virtude de sua rigidez; estando elas em repouso, acreditamos não haver aí nenhuma atividade. Há bastante tempo, porém, não consigo evitar de atribuir as alterações que se apresentam na atmosfera, em grande parte a uma atuação velada e secreta das montanhas (Goethe, J. W. 1999 *apud* Bakhtin, 2011, p. 230).

Segundo Bakhtin (2011), as ideias de Goethe sobre o tempo histórico e a forma como o tempo foi traduzido nos seus romances, representaram um ponto culminante “da visão do tempo histórico na literatura universal”. O escritor alemão, para Bakhtin, desenvolveu uma “cultura do olhar” através da qual imprimiu uma “visão artística do tempo histórico”, uma forma profunda e peculiar de cronotopo, já que em seus escritos o “olho que vê” combinou com os “mais complexos processos de pensamento”, permitindo-lhe, inclusive, uma incursão pelo campo das ciências, no qual desenvolveu ideias sobre a formação e o desenvolvimento nas ciências naturais (p. 227-229).

Analisando o pensamento de Goethe ao *contemplar* as montanhas nos Alpes, em *Viagem à Itália*, aos olhos de um contemplador comum, as montanhas são elementos inertes, quase mortas na paisagem, entretanto, no olhar cronotópico de Goethe, há uma atuação “velada e secreta” do tempo sobre as montanhas e destas sobre o clima, que exerce uma influência pulsante e permanente na atmosfera do lugar. Assim, “os habitantes das regiões das planícies”, não conseguem perceber ou talvez não reconheçam esta pulsação do tempo nas montanhas, até porque, para eles, o clima “chega pronto”, como um fenômeno e não como um acontecimento na forma como Goethe traduziu:

(...) para o observador comum as montanhas são a própria estática, a materialização do imobilismo e da imutabilidade. De fato, as montanhas nada têm de mortas, são apenas imóveis; não são absolutamente inativas, mas apenas parecem sê-lo porque estão em repouso, descansam (*sie ruhen*); e as próprias forças de atração da massa tampouco são uma grandeza imutável, sempre igual a si mesmas; ela se modifica, pulsa, oscila; por isso as próprias montanhas em que essa força parece condensar-se tornam interiormente mutáveis, ativas, criadoras do clima (Bakhtin, 2011, p. 230).

Assim, Goethe encontrou os Alpes ao norte da Itália, e neste encontro produziu o cronotopo das montanhas pelo qual traduziu o clima e a relação deste com os habitantes da planície, cujo cotidiano é tecido nas tramas do movimento das nuvens, da atmosfera, do próprio clima (se o sol brilha, se chove, se venta ou se cai a neve), em acontecimentos cíclicos, porém mutáveis, ativos e criadores, como nos diz Bakhtin:

Essa particularidade da visão de Goeth, que se revela no nosso pequeno exemplo de uma forma ou de outra (em função do material), manifesta-se em toda a parte com esse ou aquele grau de evidência. Em toda a parte, o que antes dele servia e parecia um fundo sólido e imutável para quaisquer movimentos e mudanças Goethe viu incorporado à formação, impregnado de tempo até o fim, chegando inclusive a ser uma mobilidade precisamente mais substancial e criadora. (...) tudo o que antes costumava servir como fundo sólido, como grandeza imutável, premissa imóvel e movimento do enredo no romance, agora se torna precisamente um agente essencial do movimento, seu iniciador, constitui-se no centro organizador do movimento do enredo graças ao qual o próprio enredo do romance se modifica radicalmente (Idem, p. 231).

Nesta perspectiva, Bakhtin nos ajuda a compreender o quanto o encontro alimenta e constitui o cronotopo. Os encontros e os motivos que os engendram são universais, pois estão presentes nos mais diversos campos da vida humana e social e não somente na literatura, daí serem constitutivos dos enredos tanto nas obras literárias, como nas mais diversas áreas da vida, e não menos importante, nas Ciências Humanas onde o cronotopo do encontro torna-se uma categoria de pensamento fundamental para o pesquisador. Amorim (2004) afirma o encontro como um princípio na atividade de pesquisa em Ciências Humanas, se constituindo como “um eixo da produção de saber” (p. 223). A autora associa o *campo* da pesquisa ao “cronotopo da estrada”, um tipo de cronotopo que Bakhtin identificou nos romances, por onde os encontros e as aventuras acontecem:

[...] Tem significado particularmente importante a estreita ligação do motivo do encontro com o *cronotopo da estrada* (“a grande estrada”): vários tipos de encontro pelo caminho. No cronotopo da estrada, a unidade das definições espaço-temporais revela-se também com excepcional nitidez e clareza. É enorme o significado do cronotopo da estrada em literatura: rara é a obra que passa sem certas variantes do motivo da estrada, e muitas obras estão francamente construídas sobre o cronotopo da estrada, dos encontros e das aventuras que ocorrem pelo caminho (idem)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Observações e grifos da autora.

Assim, em diálogo com Amorim, o campo é o “todo inteligível e concreto pelo qual as relações espaço-temporais da pesquisa se definem” (idem, idem), ganham sentidos, contornos; onde os problemas são colocados, as possibilidades, os obstáculos. É no campo que o pesquisador vai de fato encontrar o *outro* e com ele viver as experiências da pesquisa, ou seja, o cronotopo real do campo é delineado pelo pesquisador, porém ganha contornos diferenciados quando este se encontra com seus *outros*, que são os sujeitos da pesquisa. Entretanto, Amorim ressalta que a estrada bakhtiniana é aberta e “infinita nas suas possibilidades de bifurcação, de desvio e de retorno”, já que na estrada, o “encontro com o outro é inteiramente entregue ao acaso”, ainda que seja planejado ou manipulado. Porém, na atividade da pesquisa, os horizontes espaço-temporais são fechados e limitados. Podemos, é claro, encontrar o acaso, o inesperado, o impossível e as bifurcações ao longo da trajetória no campo, entretanto estas situações implicam ao pesquisador novas delimitações para que ele não se perca dos objetivos da pesquisa, já que os encontros precisam nutri-la de sentidos.

O campo é um espaço fechado. Mesmo se, de um ponto de vista geográfico, ele pode ser aberto e sem limites, ele se fecha pelos objetivos da pesquisa. O fechamento é necessário pelo fato de que o encontro deve, na medida do possível, produzir-se sob controle, isto é, sob condições reprodutíveis ou pelo menos transmissíveis à comunidade científica. O campo corresponde assim à construção de um quadro para o encontro do outro que ajude o pesquisador a se situar. O caráter sistemático, seja da presença do pesquisador, seja da prática que delimita o campo é uma condição concreta, espaço-temporal, que visa na realidade a uma outra sistematicidade, esta agora, para fora do espaço e do tempo (Amorim, 2004, p. 224).

Retomando Passos (2014), o cronotopo do campo e os encontros que o recheiam, são ambientes polifônicos porque as pessoas se encontram *na* e *pela* palavra; porque, também, o pesquisador não fala sozinho, já que seu discurso é atravessado pelas vozes de muitos interlocutores com os quais dialoga na pesquisa; os sujeitos pesquisados, por sua vez, também estão prenhes de vozes (suas crenças, saberes, ideologias, origens), e o campo também é repleto de outras vozes que não estarão em diálogo direto na pesquisa, mas certamente a interpelação (p. 228).

É neste sentido que investigo o encontro neste trabalho de pesquisa. Uma grande parte dos tesouros da Carochinha foi criada a partir de encontros, e meu



interesse está nos encontros entre pesquisador e as crianças da Creche, ou seja, nos textos em que as crianças foram os sujeitos encontrados (ou pelo menos procurados) na pesquisa. Por esse motivo, afirmo no início da apresentação que as crianças e a infância não estão ausentes nessas escritas, já que são narrativas de pesquisa que tratam dessas temáticas em diferentes abordagens. Porém, como foram esses encontros? Como foi encontrar a criança nos trabalhos de campo? De que forma foram narrados os encontros? As crianças aparecem, mas os textos falam com elas ou sobre elas? Como estão colocadas as suas vozes? O que pensam esses pesquisadores sobre criança e infância? O que de fato os afeta?

A partir dessas questões, segui no interior dos textos analisando a forma ou formas como os pesquisadores da/na Carochinha encontraram seus sujeitos, as crianças e, também, a maneira como traduzem esses encontros nas narrativas da pesquisa, ou como explica Amorim, busco nos textos o que eles me mostram sobre como os pesquisadores viveram pessoal e intimamente os problemas, conflitos, acasos, as situações inusitadas, em quais cenários, em que tempos, as continuidades e descontinuidades nas quais os encontros se deram e ganharam sentidos para nutrir o trabalho de pesquisa (2004, p. 67). Ainda em diálogo com a referida autora, mergulho no exterior do *outro* para encontrá-lo e dialogar com minhas questões, fazendo um percurso íntimo pelo *país do outro* sendo que este exterior, no meu caso especificamente, se localiza no interior dos textos que integram os tesouros da Carochinha; é neste lugar que me encontro com os meus *outros* (*idem*).

Penso com Amorim que “todo o trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho em algo familiar” (2004, p. 26). A Creche Carochinha, seus sujeitos e suas histórias são estrangeiros para mim. Não me encontrei física e diretamente com nenhuma pessoa e também não estive e nem participei de nenhuma das situações expressas nas narrativas das pesquisas que investigo. Então, devo entender que estou em um lugar interessante em relação ao distanciamento que todo o pesquisador deve tomar de seu objeto para que possa primeiramente estranhá-lo, para posteriormente encontrar suas familiaridades. O trabalho de tradução, nesta perspectiva se dá nos movimentos que fazemos, como pesquisador, para buscar aproximações familiares com o nosso objeto de pesquisa. Entretanto, na condição de hóspede, devo ter a consciência de que minhas traduções devem respeitar, em primeira instância, as situações e condições em que estes textos foram

produzidos: o tempo-espaço, os acontecimentos, as motivações e outras questões que interpelaram esses autores/pesquisadores, pelas suas vozes.

É nesse sentido que o olhar exotópico se torna uma estratégia fundamental no trabalho de leitura e análise dos textos, já que é no meu *ato contemplativo* do pensamento do *outro* que se debruçam os contornos éticos e estéticos que a minha escrita deve abarcar. Devo adotar o “horizonte vital concreto” desses sujeitos tal como eles o narraram nos textos, e encontrar nessas narrativas o ato contemplativo do seu pensamento e dos muitos *outros* com os quais esses autores dialogaram. Assim, minha escrita deve abarcar a estética e a ética naquilo que os textos trazem em seu conteúdo e na minha postura alteritária diante deles (os textos, os pensamentos, os sentidos). Pensar, assim, esse lugar em que a palavra do *outro* ocupa é pensar, também, nesse *outro* que quero encontrar nas minhas investigações: as crianças da Creche, em diferentes tempos e situações, e como foram encontradas e traduzidas nos tesouros da Carochinha.

A partir destas questões fui desenhando com o grupo Infância e Saber Docente, atravessada pelos estudos e leituras que fizemos, seja coletivamente ou individualmente, um caminho pelo qual venho trilhando a trajetória da pesquisa e que sistematizo neste trabalho. Por isso, achei importante trazer para esta apresentação uma conversa sobre as escolhas teóricas e metodológicas, ou melhor, os caminhos pelos quais percorri ao longo das atividades que realizei nos processos da pesquisa.

Jobim e Souza e Porto e Albuquerque (2012), chamam a atenção para o desafio do pesquisador em relação a sua responsabilidade para com a ética na pesquisa, e colocam que:

No encontro do pesquisador e seu outro o desafio maior é o de assumir o compromisso ético com a produção de um conhecimento *desinteressado*<sup>5</sup>. Bakhtin, ao apontar para esta necessária condição de produção de conhecimento nas ciências humanas, traz à tona o tema da ética na pesquisa (p. 117).

A partir desta ideia, as autoras querem ressaltar a crença de Bakhtin na *singularidade da experiência subjetiva*, tanto no que diz respeito ao pesquisador

---

<sup>5</sup> Grifo das autoras. Jobim e Souza & Porto e Albuquerque explicam este grifo em uma nota de rodapé no texto que segue nas referências bibliográficas deste ensaio. Desinteressado equivalendo à des-interesse (dés-interessement), fazendo relação a um estudo proposto por A. Ponzio (2008) sobre as posições filosóficas de Bakhtin e Levinas. Para maiores esclarecimentos sugiro a leitura do texto das autoras.

quanto ao pesquisado. Ainda segundo as autoras, a questão está centrada na responsabilidade ética que deve ter o pesquisador ao realizar a escrita da sua pesquisa considerando os encontros que estabeleceu com o seu *outro* e a forma como procura expressar esses encontros na sua narrativa:

A intenção, assim, é pensar a ética na pesquisa centrada na responsabilidade do pesquisador, uma vez que o ato de pesquisar pode ser entendido como um acontecimento único: inicialmente a partir do ato singular entre o pesquisador e seu outro e, em seguida, consolidando-se no ato da escrita do texto. Nesses dois momentos o que está em jogo é a *responsabilidade do pesquisador por aquilo que pensa em um dado momento, ou seja, a assinatura do seu ato de pensar* (idem).

Portanto, os encontros com os *meus outros* (as crianças e a infância nas pesquisas) se dão através de *outros* olhares (dos pesquisadores da/na Carochinha) sobre esse *outro* que desejo encontrar, o que faz com que os autores dos trabalhos analisados também sejam *outros* com quem me encontro e a quem devo compromisso ético. Assim, os *meus outros* já foram encontrados, porém, os retomo como sujeito nas minhas investigações e, à luz das ideias e conceituações bakhtinianas (assim como outros pensadores e outras ideias também), das minhas vivências, experiências e subjetivações vivo a experiência do reencontro. Daí a responsabilidade ética para com esses tantos *outros* e os contextos que envolvem os encontros, e, logicamente, a preocupação para com o que muitos consideram enquanto rigor (ou disciplina) que deve estar presente nas pesquisas científicas.

Quero, então, sublinhar que Bakhtin debateu bastante em relação a este rigor metodológico nas Ciências Humanas. Oberg (s/d)<sup>6</sup> sinaliza que Bakhtin defendia a importância de uma *unidade entre os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – e a responsabilidade do próprio homem*. Desta forma, para Bakhtin e segundo a autora, a produção científica teria um sentido muito mais ético e político, assim como estaria muito mais comprometida com a sua função social do que com o estabelecimento de verdades para a humanidade. Em relação às Ciências Humanas, Oberg afirma que Bakhtin desenvolveu um estudo sobre as metodologias nessas ciências que, ainda segundo a autora, *extrapolou os cânones do mundo moderno e da objetividade científica*. Sobre isso, Amorim (2004) também tratou nos seus escritos, assim como Jobim e Souza e Porto e Albuquerque (2012). As ideias

---

<sup>6</sup> OBERG, Lurdes. O pesquisador na comunidade: reflexões sobre a valorização da pesquisa em Ciências Humanas. Disponível em <http://www.polemica.uerj.br/pol21/oficinas/lipis2.htm> Último acesso em 6/02/2015.

bakhtinianas nos possibilita repensar os tradicionais manuais, regras e definições relacionados às pesquisas e olhar a pesquisa em Ciências Humanas como uma atividade humana, portanto reflexiva, criativa, social, ética e política, sem com isso abrir mão do seu rigor metodológico que, na ótica deste pensador ganha outras performances.

Assim sendo, meu caminhar nas atividades de pesquisa foi se dando nas possibilidades que tais performances me permitiram para analisar, interrogar, compreender, traduzir os tesouros da Carochinha, organizados na planilha de produções da Creche elaborada pelo Grupo Infância e Saber Docente, consciente de que essas produções foram criadas por diferentes pesquisadores, em diferentes campos do saber, falando de crianças pequenas e sua infância no cotidiano da creche investigada.

No Capítulo 1, que recebe o título de *Histórias da Carochinha*, narro, em diálogo com os pesquisadores da/na Carochinha, a história da Creche e outras histórias nas quais a Carochinha esteve direta ou indiretamente implicada, como a história das creches no contexto brasileiro e das creches universitárias, com ênfase nas universidades estaduais paulistas. Nesse enredo, entram, também, as lutas e enfrentamentos das mulheres, da comunidade universitária, dos grupos feministas e de outros grupos e setores da sociedade brasileira, pela criação e expansão das instituições de educação infantil, seja no âmbito nacional, como também no âmbito das universidades; assim como o ordenamento legal que é fortalecido e ao mesmo tempo fortalece tais lutas e enfrentamentos, criando novas composições no cenário da criança, da educação infantil e da infância no Brasil.

Para dialogar comigo na escrita deste Capítulo, além dos autores que citarei mais adiante, “convidei”<sup>7</sup> pesquisadoras da/na Creche, que são mulheres autoras de doze trabalhos, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, que integram o elenco de produções do *corpus* desta pesquisa, e que foram selecionados por mim para a escrita deste capítulo.

No Capítulo 2, que intitulo como *Os tesouros da Carochinha*, narro o processo de constituição do *corpus* da pesquisa, desde a seleção e organização do material

---

<sup>7</sup> Convidei metaforicamente falando, pois o que realmente fiz foi selecionar 6 teses de doutorado e 6 dissertações de mestrado do *corpus*, cujo foco desta seleção esteve no fato desses trabalhos trazerem em seu conteúdo marcas da história da Creche Carochinha e de outras histórias da educação infantil, das quais eu precisava para compor o primeiro capítulo desta pesquisa. .

documental, chegando à leitura contemplativa e tradução responsiva da planilha na qual os tesouros foram organizados.

A leitura contemplativa e a tradução responsiva são duas estratégias que utilizei como opção metodológica para prosseguir nos caminhos da pesquisa e na escrita do texto. O trabalho de tradução sugere que dois idiomas, apesar de suas diferenças, expressem analogias um no outro, portanto, nessa perspectiva, Bakhtin entende o trabalho do pesquisador como um trabalho de tradução. Segundo Amorim (2004),

O trabalho do pesquisador se constitui em uma tradução do que é estranho em algo familiar. Nesse sentido, o estranhamento torna-se o princípio no ato de construção do objeto de pesquisa, cuja estranheza é a própria condição de possibilidade deste objeto (p. 26).

O pesquisador estabelece um distanciamento para olhar seu objeto com estranheza. Nesse sentido, o olhar contemplativo sobre e com o *outro*; a forma como ele nos interroga, nos afeta; as muitas implicações que se estabelecem entre nós, exigem do pesquisador a “escuta da alteridade” e a partir daí, “traduzi-la e transmiti-la” em sua escrita (Idem). Portanto, este capítulo é fundamental tanto para mim quanto para os leitores desta pesquisa, pois sua escrita expressa as traduções que me foram possíveis do conjunto de produções que integram os tesouros da Carochinha, constituindo-se na lapidação dos dados brutos da pesquisa e as possibilidades de diálogo com esses dados, uma vez que nessa perspectiva de leitura e análise os dados se tornam falantes, conferindo ao texto um caráter polifônico. Penso que não há como detalhar esta opção metodológica, mas no percurso do texto vou tornando-a perceptível aos leitores em sentido, pela construção e pelos elos que vão encadeando a narrativa da pesquisa.

Para contribuir com as análises, apresentarei, neste segundo capítulo, quadros que vou elaborar a partir da leitura e do intercruzamento dos dados inscritos na planilha que organiza os tesouros da Carochinha.

No Capítulo 3, que intitulo *Encontros da Carochinha: vozes e sujeitos partilhando sentidos*, o objeto deste trabalho de pesquisa está no centro da discussão. Neste momento, trago os “encontros” achados nos tesouros da Carochinha, assim como as traduções que me foram possíveis na leitura contemplativa dos trabalhos, retratando na escrita minhas impressões e traduções

sobre as seguintes questões, conforme coloquei anteriormente: onde aconteceram os encontros? Como foi encontrar a criança nos trabalhos de campo? Os textos falam com as crianças ou sobre elas? Como estão colocadas as vozes (das crianças, dos pesquisadores e outras vozes que podem compor os diálogos propostos)? As concepções de criança e infância que transparecem na escrita dos autores dos textos; as condições concretas de pesquisa (as possibilidades e impossibilidades; o que de fato afetou esses sujeitos).

Na escrita da dissertação, as vozes da pesquisa ecoam com autonomia e em diálogo. Para Bakhtin, um discurso dialógico e polifônico pressupõe os falantes, suas condições, ideias e pontos de vista, porém, ressaltando que o ponto fundamental na teoria do discurso bakhtiniana é o lugar que damos à palavra alheia no nosso discurso. E é neste diálogo polifônico que as ideias vão se colocando: o *EU*, autor/narrador deste trabalho de pesquisa e as vozes que estão direta e indiretamente implicadas no meu discurso (os pensadores com quem dialogo; o grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, outros pesquisadores e pessoas que me atravessaram etc); o *TU*, as crianças, os pesquisadores da Carochinha, os encontros (sujeito/objeto da pesquisa) e o *ELE*, os possíveis leitores (os destinatários), e outros que estão invisivelmente presentes, mas influenciam substancialmente as formas de criação e percepção do discurso: os pesquisadores da infância; os educadores e escolas infantis; as políticas públicas, seus destinatários e responsáveis (os *sobredestinatários*). Nesse sentido, pretendo um discurso prenhe de palavras carregadas de sentidos e autoria, até porque, *daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza, nem tudo foi permitido, nem tudo me deu certeza*<sup>8</sup>....

---

<sup>8</sup> “Daquilo que eu sei”, letra e melodia de Ivan Lins. Disponível em, acesso em 21/02/2015.

## 1 HISTÓRIAS DA CAROCHINHA

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.

*Walter Benjamin*

### 1.1 Introdução

*Histórias da Carochinha* é o que pretendo contar neste primeiro capítulo. Histórias de pessoas. Histórias de coletivos, de um tempo, de um lugar... histórias. Posso começar pelo que o nome me sugere: carochinha, que significa lorota, mentira, mas também bruxas, feitiçaria, encantamentos, heróis e heroínas com finais felizes (Scheneider e Torossian, 2009, p. 138).

As *Histórias da Carochinha* foram publicadas pela primeira vez no Brasil, no ano de 1894. O brasileiro Alberto Figueiredo Pimentel reuniu 61 contos populares de origem portuguesa, como também histórias contadas pelas escravas que cuidavam de crianças, no Brasil do século XIX, e os publicou com o título *Histórias da Carochinha*. Logo essas histórias viraram uma coleção com outros volumes como as *Histórias da Avozinha* (1896), *Histórias da Baratinha* (1896), *do Arco da Velha* (1896), *Histórias de Fadas* (1897), *Contos do Tio Alberto* (1897), que no ano de 1898 atingiam a 6ª edição no mercado editorial brasileiro, circulando por entre as rodas de histórias que eram contadas às crianças (Leão, 2003, s/p).

Lembro, na minha infância, a coleção dos *Contos da Carochinha* da avó de uma vizinha. Eram livros de capa dura, cada um de uma cor, com muitas páginas escritas e desenhos em grafite com algumas cenas da narrativa. Lembro, também, que eram histórias de medo, de suspense, com bruxas e feitiços; com enganadores; com mentirosos; heróis e heroínas; meninos e meninas; pessoas comuns muito pobres e humildes, que descobriam tesouros ou que eram agraciadas pelas suas virtudes e feitos; enfim, conflitos, mistérios revelados, coragem, enfrentamento, vitórias e conquistas no final.

As histórias da carochinha foram contadas de “boca em boca”, de geração em geração; são histórias que foram escritas para serem eternizadas, mas foram tecidas nas narrativas orais. Tessituras de valores morais, de normas sociais, de relações de poder, mas também de lugares, pessoas, crenças e esperanças, experiências do cotidiano de um povo, da sua cultura, um entrelace de realidade e fantasia, e de significados que homens, mulheres e crianças teciam, *fia a fio*, enquanto contavam e

ouviam as histórias. Portanto, o nome Carochinha me pareceu bastante sugestivo para uma creche, assim como pareceu, também, para os personagens que protagonizaram a sua história:

O uso da palavra (carocha) evoluiu ao longo dos anos e Contos da Carochinha foram elaborados como sendo aqueles que envolvem a criança com mentiras, pefas e contos de bruxarias, reconhecendo e valorizando o mundo imaginário, tentando traduzir aquilo que só existe na imaginação infantil. (...) É com esse último significado que o nosso trabalho se identifica.<sup>9</sup>

As primeiras palavras de Benjamin que trago na epígrafe foram fundamentais na escrita deste capítulo em que narro a história da Creche Carochinha. Como o primeiro capítulo de uma dissertação que vai colocar em questão o lugar das crianças e da infância nas pesquisas acadêmicas, não poderia me furtar de trazer a história da instituição que representa o local onde tudo aconteceu; o lugar onde se localiza o contexto de todas as pesquisas que estarão em debate neste trabalho. Mas, como contar esta história? É nesse ponto que me encontro com *O Narrador*. Não desejei contar uma nova história, com a minha voz e as minhas interpretações para trazer aos leitores o que de fato aconteceu na trajetória inicial da Creche. A história da Carochinha se atravessa com muitas outras, como a história da infância de 0 a 6 anos no Brasil, das mulheres, das creches, das creches universitárias, das famílias trabalhadoras, das lutas feministas, das creches universitárias estaduais paulistas, seus servidores, alunos e alunas, e estão escritas em muitos documentos, livros teóricos, teses, dissertações e artigos, contadas por muitas pessoas em tempos e espaços diversos. Portanto, eu poderia recorrer aos tais documentos e pesquisas, selecionar acontecimentos, citações, resoluções, pareceres, leis, críticas; interpretá-las, comentá-las e contextualizar a história da Creche Carochinha neste trabalho. Porém, como o próprio Benjamin sinalizou em uma das passagens de *O Narrador*,

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos (Benjamin, W., 1987<sup>a</sup>, p. 198).

---

<sup>9</sup> Observação minha. Disponível em <http://www.usp.br/coseas/Crechecarochinha.htm>, acesso em 24/10/2014



... e complemento o pensamento de Benjamin com outro do próprio autor, que destaco a seguir:

No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca (Idem).

Nesse sentido, justifico a opção que fiz para narrar a história da Creche Carochinha e acredito que os leitores irão concordar comigo. Nenhuma pesquisa, nenhum documento, apesar de legítimos, podem narrar as experiências que os atores da Creche vivenciaram a não ser aquelas que eles próprios narraram. Assim, recorri ao material documental da pesquisa e fiz o levantamento dos trabalhos que investigaram a trajetória da Creche Carochinha, na sua origem, relatando os processos, as pessoas e as motivações desta trajetória. Mais adiante, o material documental será mais bem detalhado em um capítulo sobre o percurso metodológico desta pesquisa, entretanto, a título de esclarecimento para os leitores, ressalto que foram encontrados pelo grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, do qual faço parte, 107 documentos relacionados aos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo a Creche Carochinha, suas crianças, famílias e funcionários (profissionais, pesquisadores, demais trabalhadores), que, mais tarde, tratarei como *Os tesouros da Carochinha*. Todos esses documentos foram organizados em uma planilha *Excell*, agrupados em quinquênios<sup>10</sup>, no período de 1989 a 2012<sup>11</sup>, e representam o material documental deste trabalho de investigação. Portanto, sendo referentes à comunicações (57), dissertações (18), projetos (6), monografias (7), teses de doutorado (7), documentos referentes à legislação (2), programas desenvolvidos na Creche (4), relatórios de assessoria técnica (1), trabalho de conclusão de curso - TCC (1), relatórios de estágio (3).

---

<sup>10</sup> Uma opção adotada pelo próprio grupo de pesquisa, para favorecer o trabalho de investigação e análise dos documentos.

<sup>11</sup> Sobre o recorte temporal, esclareço que a criação da Creche Carochinha se deu no ano de 1985, porém na produção do *corpus* não foi possível localizar algum trabalho com a data anterior ao ano de 1989. Em relação ao ano de 2012, a opção do Grupo Infância e Saber Docente foi em função de incluirmos nessa trajetória importantes mudanças no cenário da Educação Infantil no Brasil, como a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade da educação pré-escolar de 4 e 5 anos para todos os brasileiros, e a homologação da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Outros fatores relevantes nessa escolha foram o ano da consolidação do Grupo Infância e Saber Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, em 2010, e, para mim, o meu ingresso no Grupo de Pesquisa, no ano de 2011.

Apesar de considerar que todos os 107 trabalhos pudessem trazer indícios da história da Creche, já que direta ou indiretamente envolvem seus atores, optei pelas dissertações e teses como fonte para as narrativas históricas, por considerar que estes documentos me trariam mais elementos, com maior detalhamento dos processos, da metodologia de pesquisa, me mostrando com maior clareza o lugar de onde falam esses atores como pesquisadores dessa história e, também, como protagonistas. É claro que na leitura desses documentos, encontrei, como esperava, referências a outros autores, pesquisadores, teóricos, assim como documentos referentes à legislação e às políticas públicas; a história das creches, das creches universitárias e das creches universitárias estaduais paulistas, e também as crianças e a infância para as quais a Creche Carochinha e sua história fazem todo o sentido de existir, e isto me possibilitou escrever *Histórias da Carochinha* com muitas vozes. Parafraseando Kramer, é porque todos os sujeitos da Creche participam ao longo da história de sua constituição e dos processos de produção de sua cultura, que todos esses sujeitos têm o direito legítimo de tomar posse, se (re)apropriando dos discursos que para eles e sobre eles são produzidos (Kramer *in* Freitas Org., 2013, p. 30-31), possibilitando, desta forma, uma escuta com novos sentidos, novos questionamentos e aprofundamentos, ou para Jobim e Souza e Porto e Albuquerque, “uma forma diferente de pensamento, interessada não mais na verdade em geral, e sim em um pensamento localizado e sempre ligado a experiências concretas de vida” (Jobim e Souza e Porto e Albuquerque *in* Freitas Org., 2013, p. 63).

Cabe ressaltar que nem todos os documentos que compõem o material documental desta pesquisa estavam disponíveis na íntegra para leitura. Assim, organizei um quadro (Quadro 1), que apresento a seguir para que os leitores possam localizar a quantidade de teses e dissertações encontradas por quinquênio, identificando aquelas que trazem em seu texto fragmentos da história da Creche Carochinha. Os trabalhos que foram traduzidos por mim neste capítulo são identificados no Quadro 1 pela expressão “Traduzida no Capítulo 1”, na coluna “Observações”.

PERÍODO	DOCUMENTO	ANO DE PUB.	AUTOR	INST.	TÍTULO	OBSERVAÇÕES
1989 1993						Neste período não foram encontradas teses e dissertações em que a Creche tenha sido campo ou objeto de pesquisa.
1994 1998	Dissertação 1	1996	Renata Nascimento	FE/ UNICAMP	Universidade/Infância: relações. Os casos USP e PUC/SP. 1959-1995	Traduzida no Capítulo 1
	Dissertação	1997	Kátia de Souza Amorim	USP Ribeirão Preto	Processos de (re)construção relações papéis e concepções, a partir da inserção de bebês na creche	Só foi possível acessar os dados da pesquisa disponíveis no site WorldCat
	Dissertação 2	1997	Magali dos Reis Fagundes	FE UNICAMP	A creche no trabalho... o trabalho na creche	Traduzida no Capítulo 1
1999 2003	Dissertação 3	1999	Ana Maria Mello	FFCLRP USP	A história da Creche Carochinha: uma experiência para educação de crianças abaixo de três anos em creche	Traduzida no Capítulo 1
	Dissertação	2000	Regiane Sedenho de Moraes	FFCLRP USP	Abordagem social entre crianças pequenas no contexto de desenvolvimento da creche	Só foi possível acessar os dados da pesquisa disponíveis na Biblioteca Virtual da FAPESP
	Dissertação	2000	Maria Emília Nadaletto Bonifácio da Silva	UNESP	Análise de cepas colonizadoras e infectantes de Haemophilus influenzae em crianças da Creche Carochinha - USP, RP : tipagem molecular	Só foi possível acessar os dados da pesquisa disponíveis em BVS-Vet - Biblioteca Virtual em Medicina Veterinária e Zootecnia - Brasil
1999 2003	Tese	2001	Cristina Marcia Caron Ruffino Jalles	FFCLRP USP	Estrutura e desenvolvimento da representação espacial em crianças	Só foi possível acessar os dados da tese disponíveis no banco de teses e dissertações da universidade
	Tese 1	2002	Kátia de Souza Amorim	Faculdade de Medicina USP	Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creches	Traduzida no Capítulo 1
	Dissertação	2002	Ana Cecília Chaguri	FFCLRP USP	O processo de elaboração das mães na inserção de seus bebês em creche	Só foi possível acessar os dados da tese disponíveis no banco de teses

						e dissertações da universidade
	Dissertação	1999	Caroline Francisca Eltink	FFCLRP/USP	Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de adaptação de bebês a uma creche	Publicação não encontrada. Informação disponível Banco de Teses Capes
	Dissertação	2000	Renata Meneghini	FFCLRP/USP	Relação entre áreas espaciais e interação de crianças pequenas em creche	Informação disponível no Banco de Teses /Capes. Não consta a publicação na íntegra.
	Dissertação	2001	Rosângela de Assis Furtado	FFCLRP/USP	Avaliação de ambientes educacionais coletivos para pré-escolares	Publicação não encontrada, disponível apenas para consulta ao tipo de pesquisa no site do PPGUSP
	Dissertação	2002	Joseane Aparecida Otávio Bomfim	FFCLRP/USP	Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches	Publicação não encontrada, apenas a resenha no Books Google
	Dissertação	2003	Tatiana Noronha de Souza	FFCLRP/USP	Análise de adequabilidade da Infant/Toddler Environment Rating Scale para avaliar ambientes de creches de Ribeirão Preto	Publicação não encontrada. Informação disponível no site do CINDEDI
<b>2004 2008</b>	Dissertação 4	2005	Sueli Helena de Camargo Palmen	FE UNICAMP	A implementação de creches universitárias nas universidades estaduais paulistas : USP, UNICAMP, UNESP	Traduzida no Capítulo 1
	Dissertação 0	2006	Sandra Márcia de Faria	FMRP/USP	Colonização da nasofaringe, resistência e sorotipos de Streptococcus pneumoniae isolados da nasofaringe de crianças de uma creche	Publicação não encontrada. Informação disponível Banco de Teses da Universidade.
	Dissertação 0	2006	Adriana Mara dos Anjos	FFCLRP/USP	Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica	Publicação não encontrada. Informação disponível na Biblioteca Virtual da USP

	Tese 2	2008	Tatiana Noronha de Souza	FFCLRP/USP	Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros	Traduzida no Capítulo 1
	Tese 3	2006	Joseane Aparecida Otávio Bomfim	FFCLRP/USP	Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches	Traduzida no Capítulo 1
<b>2009 2012</b>	Dissertação 5	2009	Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr	FFCLRP/USP	Recursos comunicativos utilizados por bebês em Interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso	Traduzida no Capítulo 1
	Dissertação 6	2009	Scheila Machado da Silveira	FFCLRP/USP	Qualidade do atendimento de creches: análise de uma escala de avaliação	Traduzida no Capítulo 1
	Tese 4	2010	Ana Maria Mello	FFCLRP	O Auxílio Creche da USP e suas implicações para a educação e do cuidado infantil	Traduzida no Capítulo 1
	Tese 5	2011	Isa Maria de Gouveia Jorge	FSPUSP	Aceitação de Alimentos por Pré-Escolares e Atitudes e Práticas de Alimentação Exercida pelos Pais	Traduzida no Capítulo 1
	Tese 6	2012	Soraya Cheier Dib Gonçalves	FORP	Incorporação de chumbo pós-eruptiva em esmalte de dentes decíduos e correlação com saliva e plasma - Estudo Longitudinal	Traduzida no Capítulo 1

QUADRO 1 – Teses e dissertações utilizadas como fonte para a rememoração da história (conclusão)

Como mostra o Quadro 1, no período de 1989 a 2012, foram encontrados 24 trabalhos, sendo dissertações de mestrado (17) e teses de doutorado (7). Somente 12 trabalhos dos 24 que constam do material documental estavam disponíveis na *web* para consulta e leitura mais aprofundada. Os demais, as informações encontradas através da pesquisa na *web* foram importantes na produção do *corpus*, entretanto, insuficientes para a escrita deste capítulo da dissertação. Cabe ressaltar

que, para a escrita do referido capítulo, a pesquisa para a produção do material documental concentrou-se na busca de documentos através da *internet* e consulta a acervos de livros e outros textos pessoais e do grupo Infância e Saber Docente. Na busca pelos documentos na internet, os sites visitados tornaram-se o eixo desta pesquisa.

Em relação à pesquisa em *sites* da *web* foram utilizados os descritores *Creche Carochinha* e *creche universitária*. À medida que os documentos encontrados a partir dos referidos descritores eram organizados na planilha, outros descritores foram incorporados na busca, com o objetivo de ampliar as possibilidades de investigação, como por exemplo: *crianças em creches*, *pesquisas com bebês*, *Rede de Significações*<sup>12</sup>. A *Plataforma Lattes* também foi um local que muito contribuiu na pesquisa, através dos currículos *lattes* dos autores dos trabalhos encontrados na primeira busca feita pelo grupo Infância e Saber Docente.

Assim, iniciei o estudo e a análise nas 6 dissertações e nas 6 teses que estavam disponíveis para leitura, levantando aspectos, citações e relatos que considerei importantes para narrar a história da Creche Carochinha, neste primeiro capítulo da dissertação. Nesta leitura, fui conhecendo um pouco mais não só da história da Creche como também muitas outras que se atravessaram nas narrativas de seus atores. Chamo de atores ou personagens não só os autores dos trabalhos, mas também aqueles citados que, de uma forma ou de outra, participaram das muitas histórias que li. Mulheres, mães e educadoras da Creche, estudantes, servidoras e/ou pesquisadoras da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) ou da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Muitas delas protagonizaram episódios marcantes dessa história; outras estiveram de passagem, mas, deixaram seus rastros através de suas pesquisas. Portanto, são vozes femininas que vão contar comigo essa história, porque todos os doze trabalhos que foram a fonte deste capítulo são de autoria de mulheres, que apelido carinhosamente de “pesquisadoras da/na Carochinha”.

---

<sup>12</sup> A perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (*RedSig*) foi desenvolvida pelos pesquisadores do Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI), sob a coordenação das professoras Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia de Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva e Ana Maria Almeida Carvalho, se constituindo em uma outra perspectiva de estudo do desenvolvimento humano, cujo fundamento se dá na matriz sócio-histórica, em especial nos estudos de Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Henri Wallon e John Bowlby. Para aprofundamento desta perspectiva, indico a leitura de ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al (Org.). *Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

No processo de seleção das narrativas para a *rememoração* da história da Creche, fui construindo, nas minhas ideias, um formato para este capítulo. Fui buscando marcas do tempo, do espaço, da presença dos personagens, da minha presença como narradora desta história, das origens dos acontecimentos, da trama propriamente dita e do desenlace que, na verdade, não se conclui neste primeiro capítulo, mas vai se desenvolvendo ao longo de toda a dissertação a partir das minhas traduções, interpelações e análises.

Nesse trabalho, fui delineando um lugar para a minha presença, como narradora de narrativas, já que não vivi em corpo e alma esta história, mas de alguma forma ela passou a fazer parte da minha trajetória, e uma parte extremamente importante. Benjamin e *O Narrador* foram mais que companheiros nesse processo, pois foram a inspiração na construção deste capítulo: a escolha dos episódios e a forma como foram sendo transformados em uma narrativa. Mais do que isso, oportunizaram a minha inserção nesta história, pois me ajudaram a entender o espaço em que deveria ocupar como narradora, já que apesar da necessária distância sou uma desconhecida nesta trama, quase uma estranha para os sujeitos dessa história. Como não vivi a história em experiência, não poderia encarnar o narrador benjaminiano, por isso *Histórias da Carochinha*, assim como toda a dissertação terão muitos narradores; interlocutores não somente em ideias, mas acima de tudo, em vivências e experiências.

Inspirada nas ideias de Benjamin, resolvi que a história da Creche Carochinha teria origem, neste trabalho, pela *A história da Carochinha em mim*; no qual me encontro com ela; onde nos atravessamos. Uma forma carinhosa e responsável que encontrei para fazer parte desta história e não silenciar seus verdadeiros personagens.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica (Benjamin, W. 1987 a, p. 205).

Além disso, foi necessário um deslocamento para tentar chegar ao lugar dos *outros* que trago para a minha narrativa e, deste lugar, encontrar o meu. Um exercício de *exotopia*, bakhtinianamente falando. O lugar do *outro* é o nosso exterior. Nesse *exterior outro*, estão localizadas as vivências e experiências com as quais desejamos dialogar, assim como os diferentes pontos de vista, valores, interpretações, opções teórico-metodológicas.

O olhar exotópico, mais que uma maneira de olhar é, também, uma opção estética e ética que podemos (e precisamos) lançar mão como pesquisadores em Ciências Humanas. Amorim faz uma analogia que considero interessante para pensarmos o conceito de *exotopia* e, conseqüentemente, o olhar exotópico que pretendo exercitar no trabalho de investigação, tradução e escrita do texto da pesquisa.

A criação estética expressa a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática (Amorim *in* Brait Org., 2006, p. 96).

O conceito de *exotopia* é, para Bakhtin, um importante ingrediente no trabalho de pesquisa em Ciências Humanas. Segundo Amorim, Bakhtin entende as Ciências Humanas como “ciências do texto”, já que tanto o pesquisador quanto o pesquisado são sujeitos falantes, produtores de textos e, portanto, não há como desconsiderar o caráter dialógico inerente a esta ciência. Nesse sentido, a autora orienta:

Uma primeira consequência disso (da dialogia) é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (Idem, p. 98).<sup>13</sup>

Nesse caminho, justifico a opção em iniciar *Histórias da Carochinha* a partir da minha história com a Creche, para seguir narrando mais dois subcapítulos deste primeiro capítulo, que são as *Rememorações: a história das creches, da infância,*

---

<sup>13</sup> Observação minha.



*lutas, participações e conquistas*, onde pretendo rememorar com os atores marcos da constituição das creches no Brasil e do surgimento das creches universitárias no estado de São Paulo, e *Creche Carochinha: muitas faces de uma mesma história*, onde os leitores irão conhecer, pelas vozes dos protagonistas, as motivações que levaram a Creche Carochinha a sair do sonho de seus “criadores” e tornar-se realidade.

## 1.2. A história da Carochinha em mim

Essa história começa em 2004. Nesse tempo eu não era graduada e nem sonhava em fazer o mestrado, mas conhecia a Creche Carochinha (de nome), a “fama” do seu trabalho, embora ainda não tenha sido neste ano que conheci e me interessei pela sua trajetória histórica. Trabalhava na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), como membro da equipe do Departamento de Educação Infantil (DEI), chefiado, nesta época, pela professora Vera Lúcia Messeti Lucas. A SME/RJ recebia as creches públicas do município que eram coordenadas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS). Não pretendo contar a história da absorção das creches públicas pela SME/RJ, que é longa e daria uma outra dissertação, mas a questão é que precisávamos na qualidade de equipe de um departamento de educação infantil, estudar as práticas de cuidado e educação da criança pequena em creches para fortalecer a ação de absorção que, naquele momento, representava para nós (equipe da DEI), um imenso desafio. Por opção da professora Vera Lucas, iniciamos um processo de análise e formação em serviço a partir dos *saberes e dos fazeres* da Creche Carochinha. Participamos de consultorias técnicas com as professoras Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira que, naquele momento, atuavam efetivamente em pesquisas e trabalhos de coordenação e implementação de projetos na Creche Carochinha, na produção de saberes sobre a educação das crianças na Creche e na formação de seus profissionais. A professora Vera Lucas solicitou a aquisição das obras *Os Fazeres na Educação Infantil*, organizado pela professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e outros autores, e *Creches: Crianças, Faz de conta & Cia*, organizado pela professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e outros autores, entre eles a professora Maria Clotilde, que foram fundamentais no diálogo entre a equipe do DEI e os profissionais da Rede que participaram do processo inicial de absorção das creches públicas. As obras foram distribuídas às

dez Coordenadorias Regionais de Educação da SME/RJ, assim como cada membro da equipe do DEI recebeu as suas para leitura e estudo. Foi assim meu primeiro encontro com a Creche Carochinha e como os leitores podem perceber, bem superficial. E lá se foram nove anos até eu me encontrar novamente com a Creche, desta vez no curso de Mestrado.

O pré-projeto que elaborei para a seleção no Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2013<sup>14</sup>, não trazia a Creche Carochinha e nem a produção de conhecimento que se desenvolveu no seu cotidiano como objeto de pesquisa, pois pretendia investigar a implantação da educação infantil no contexto do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, que se deu no ano de 2012, e representava para os professores desta instituição um grande desafio. Acontece que, apesar de ser professora efetiva do Colégio, minha área de atuação nesta instituição não era a educação infantil, mas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso para mim não representava uma dificuldade pela minha experiência de quase dezesseis anos na coordenação de políticas públicas para a educação infantil, na SME/RJ, porém o clima era muito tenso na instituição em função de uma série de reivindicações que os professores vinham fazendo desde o ano de 2008, que geraram muita insatisfação e tensão entre os profissionais do Colégio e seus dirigentes. Associado a isso, por estar no ensino fundamental, não estava inserida no processo de implantação da unidade de educação infantil no Colégio.

Nos anos de 2010 a 2013, o Colégio viveu três longos períodos de greve, muitas tentativas frustradas de negociação, dois processos de consulta à comunidade, um para Diretor de Campus<sup>15</sup> (2010) e o outro para ocupar o cargo de Reitor da instituição (2012), além de passar por profundas mudanças em sua estrutura em função da equiparação com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), em cumprimento à Lei 12.677/12, que “dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino”. Portanto, as relações estavam bastante fragilizadas e, com isso, eu temia não poder desenvolver plenamente meu trabalho de pesquisa. Aconselhada pela minha orientadora, a

---

<sup>14</sup> 2013 foi o ano em que ingressei no curso de mestrado nesta universidade.

<sup>15</sup> Na estrutura da instituição, no ano de 2010, a denominação para este cargo era de Coordenador Setorial. A partir de 2012, em função da referida lei, este cargo passou a ser denominado como Diretor de *Campus*.

professora Ligia Maria Leão de Aquino, resolvi abrir mão do projeto inicial para investigar a produção de conhecimento na Creche Carochinha, fruto dos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão que se desenvolvem nesta instituição.

Ressalto aqui que a pesquisa coordenada pela professora Ligia Aquino, da qual faço parte como mestrandia, investiga o conhecimento produzido nos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão em Unidades Universitárias de Educação Infantil (UUEI), por isso, a Creche Carochinha entrou na minha história novamente, já que juntamente com a UUEI Creche UFF, integram as instituições que são investigadas pela referida professora e seu grupo de pesquisa.

Não posso dizer que tenha sido uma decisão fácil. Nem foi “amor à primeira vista” o meu reencontro com a Creche Carochinha, já que abrir mão de um propósito não representa uma tarefa fácil para um pesquisador. Além disso, minha primeira impressão em relação à proposta da professora Ligia Aquino foi de estranheza e, de certa forma (sem exageros) de impotência, pois tentava encontrar horizontes que me aproximassem da Carochinha para tê-la como contexto em minha pesquisa, mas não conseguia enxergá-los (se é que isso é possível!). Enfim, aceitei o desafio e iniciei, com o grupo de pesquisa, a busca para produção do material documental, que chamo de *tesouros da Carochinha* neste texto.

Evidentemente, o processo de busca me aproximou mais um pouco da Creche. Encontrar os documentos e levantar dados para catalogá-los na planilha, me permitiu maior aproximação com a história da instituição e com as demais creches universitárias estaduais paulistas. Assim, tomei conhecimento de algumas particularidades das UUEI estaduais, que se diferem daquelas vinculadas à esfera federal (como a UUEI Creche UFF), como por exemplo, a forma de ingresso das crianças e a composição do corpo de educadores, que são questões observáveis na análise dos tesouros da Carochinha. Assim, diferente das UUEI federais, onde as crianças ingressam, desde o ano de 2013, através de sorteio público, e a formação do quadro de educadores, em especial os professores, se dá por concurso público de provas e títulos, também estabelecido a partir do mesmo ano, conforme determina a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2011<sup>16</sup>, as UUEI estaduais paulistas

---

<sup>16</sup> Trata-se da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, promulgada em março de 2011, que “fixa normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações”. No caso específico da UUEI Creche UFF, essa forma de ingresso das crianças foi estabelecida a partir de novembro de 2013, em que o Edital para a admissão de novas matrículas na Creche foi publicado. (Disponível em [portaldomec.gov.br](http://portaldomec.gov.br). Acesso em 25 de abril de 2015).

adotam diferentes critérios para esses processos, que estão mais amplamente analisados ao longo desta dissertação.

No tempo em que trabalhei na produção do *corpus*, participei de três eventos (1 congresso, 1 simpósio e 1 seminário) apresentando o trabalho de investigação e organização das produções encontradas e o que me foi possível levantar sobre a constituição histórica das creches universitárias estaduais paulistas. As disciplinas que cursei no mestrado também foram importantes para o fortalecimento dos vínculos com a Creche Carochinha e na construção da trajetória do percurso da pesquisa, principalmente os estudos com Bakhtin e Benjamin, que foram a minha inspiração.

Os detalhes da história que mostram como e por que a pesquisadora se apaixonou pelo seu contexto de pesquisa não caberiam neste capítulo da dissertação, mas certamente transparecem ao longo da escrita, pelas análises, traduções e até mesmo pelas críticas. Portanto, minha história com a Carochinha se encerra aqui, em parte, para continuar entrelaçada em cada letra e em cada palavra deste texto.

### **1.3. Rememorações: a história das creches, da infância, lutas, conquistas e participações**

Neste episódio de *Histórias da Carochinha* estarão em pauta os contextos externos à Creche, ou seja, os acontecimentos que foram considerados pelas “pesquisadoras da/na Carochinha” como marcos para o surgimento da Creche.

Na leitura contemplativa dos trabalhos minha atenção voltou-se para as experiências e acontecimentos que compuseram o cenário da constituição das creches no Brasil, na perspectiva dessas pesquisadoras: o que foi lembrado; quais marcas desta lembrança estão presentes nos textos; qual o sentido, para as autoras/pesquisadoras desses acontecimentos na história da Creche. Entretanto, para situar os leitores nesses sentidos faço a seguir um panorama geral dos trabalhos que selecionei para desenvolver este episódio da história da Creche, já que o Quadro 1 identifica somente os autores, o tema (através do título), o ano de publicação, o tipo de texto (dissertação ou tese) e a instituição a qual a pesquisa esteve vinculada. Para este panorama, entendi que outras informações seriam importantes para ampliar as possibilidades dos leitores na compreensão das

relações que pretendo estabelecer no trabalho de rememoração da história da Creche - os contextos externos e internos, as motivações, o sonhado/desejado e o efetivamente realizado - pelas vozes de seus protagonistas - nas vozes das “pesquisadoras da/na Carochinha”. Então, optei pela organização dos quadros 2 (dissertações) e 3 (teses), em que destaco os seguintes elementos dos trabalhos de pesquisa estudados: *tempo/espaço da pesquisa, tema central, objetivo, sujeitos pesquisados, principais interlocuções teóricas e metodologia*. Penso que tais elementos me permitiram, como coloca Bakhtin, intervir com minha posição exterior, uma vez que “se não colocamos nossas próprias questões, nos desligamos de uma compreensão ativa de tudo o que é *outro* e estrangeiro (trata-se, bem entendido, de questões sérias e verdadeiras)” (Bakhtin *apud* Brait Org., 2006, p. 100).

Através das *interlocuções teóricas* e da *metodologia*, foi possível me encontrar com os pontos de vista e com a “vista de um ponto” das autoras das pesquisas, percebendo melhor suas questões, limites e possibilidades para as interpretações, discussões, dados apresentados e conclusões, com os quais criei tessituras para contar a história da Creche. Com relação às interlocuções teóricas, priorizei as referências bibliográficas citadas pelas autoras nos resumos, na narrativa metodológica e aquelas que fundamentaram as visões de criança e infância, no decorrer da pesquisa e da escrita do texto.

O elemento *tempo/espaço da pesquisa* também me forneceu pistas muito importantes sobre o lugar dessas pesquisadoras, que aqui trato como narradores/personagens de uma história, suas aproximações e distanciamentos; vínculos, compromissos e implicações, já que o lugar de onde falam diz tudo sobre aquilo que captaram do *outro* pesquisado e, também, do seu ponto de vista.

Esses excedente da minha visão<sup>17</sup>, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo - é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os *outros* estão fora de mim (Bakhtin, 2011, p. 21).

Portanto, do meu lugar – pesquisadora da infância, na UERJ, no Rio de Janeiro, professora dos anos iniciais do ensino fundamental, com toda uma experiência de quase trinta anos de carreira - minhas leituras, debates e discussões;

---

<sup>17</sup> Grifo meu

minhas possibilidades e implicações com relação a determinadas opções teóricas - entro, na perspectiva bakhtiniana, em “empatia” com esses *outros* que se apresentam através dos textos selecionados por mim, para:

(...) ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois, de ter retornado ao meu lugar (o momento da escrita propriamente dito), completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Idem, p. 23)<sup>18</sup>.

Assim, faço uma análise geral dos doze trabalhos que foram consultados para a escrita deste primeiro capítulo. Seguindo à análise, trago trechos das próprias pesquisas e, em diálogo com minhas percepções e minhas interpelações, vou construindo o que chamo de *rememoração* do contexto, no qual as muitas creches brasileiras (aqui destaco as públicas) e a Carochinha tiveram a sua origem, com tessituras e *acabamentos* criados a partir do meu *excedente de visão*.

Como propõe Bakhtin, os deslocamentos que fazemos na busca pelo olhar exotópico em relação ao *outro*, se dão no *ato contemplativo* desse *outro* que, no meu caso, é a partir do meu *ato contemplativo* do pensamento das *outras* pesquisadoras e dos muitos outros pensamentos que elas trouxeram em diálogo para suas narrativas. Retornando ao meu lugar de pesquisadora, o meu trabalho de escrita se deu a partir do meu *excedente de visão*, ou seja, tudo aquilo que pude perceber, compreender, sentir, que só pode ser alcançado por mim, do lugar em que ocupo, possibilitando um novo (eu diria um *outro*) *acabamento* aos textos, às ideias, às questões por elas colocadas.

---

<sup>18</sup> Observação minha.

Quadro 2 – Dissertações encontradas no período de 1994 a 2012 (continua)

DISSERTAÇÕES DO PERÍODO DE 1994 A 2012						
	Tempo espaço	Tema central	Objetivo	Sujeitos pesquisados	Metodologia	Interlocuções teóricas
Dissertação 1	1959 a 1995 USP e PUC/SP	Relações da infância na/com a universidade	Levantar as implicações do papel das universidades nos “processos dramáticos” pelos quais vem passando a infância brasileira, com foco nas atividades de extensão	Crianças e infância em relação direta ou indireta com a universidade	Pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica: observação, entrevista, transcrição, análise de dados e análise de conteúdo	Ludke André P. Ariès Kosminski Gohn M. G. F. Rosemberg
Dissertação 2	1975 a 1986 CECI UNICAMP	CECI UNICAMP Criação, motivações, trajetória de implantação	A política de creche da UNICAMP A creche como conquista originária da luta de trabalhadores As políticas de atenção e cuidado à criança e à infância As expectativas e necessidades levantadas durante os processos reivindicatórios de instalação da creche na UNICAMP	Sujeitos do CECI UNICAMP (protagonistas da sua história)	Pesquisa qualitativa, com análise documental e entrevistas	Ludke André Montovani Kishimoto Kuhlmann Jr. Kramer Meneghel Becchi Kruppa Hardmann
Dissertação 3	1986 a 1988 Creche Carochinha	Currículo, projeto pedagógico e história da Creche Carochinha	analisar a história das ideias e o percurso da construção do projeto educacional-pedagógico da Creche Carochinha	A Creche Carochinha e seus sujeitos	Pesquisa qualitativa com análise documental e bibliográfica	Japiassu Campos Kramer Freire Ferreiro Rosemberg Taille Freinet Leontiev Elkonin Piaget Vygotsky Wallon Winnicott

Quadro 2 – Dissertações encontradas no período de 1994 a 2012 (continuação)

DISSERTAÇÕES DO PERÍODO DE 1994 A 2012						
	Tempo espaço	Tema central	Objetivo	Sujeitos pesquisados	Metodologia	Interlocuções teóricas
Dissertação 4	Creches universitárias UNESP/ USP e UNICAMP Décadas de 1970, 1980 e 1990	Criação e implementação das creches universitárias paulistas	verificar o processo de implementação de creches no interior das universidades estaduais paulistas, visando o atendimento de demandas da comunidade universitária (alunos, professores e funcionários), no que diz respeito à educação e cuidados de seus filhos.	Creches universitárias estaduais paulistas (USP, UNICAMP, UNESP)	Pesquisa qualitativa com análise documental e bibliográfica, e entrevistas semi-estruturadas	Rosemberg Kramer Kishimoto Kuhlmann Jr. Strenzel Rocha Thoening Arretche Thiollent Gentili Demo Bondioli Haddad Didonet Campos
Dissertação 5	Apesar de a pesquisa ter se desenvolvido no ano de 2009, o estudo empírico foi feito em um banco de dados datado de 1994 USP Ribeirão Preto	Bebês em interação	Investigar os recursos comunicativos (verbais, vocais e/ou não verbais) que bebês no 1º ano de vida utilizam com seus diferentes interlocutores	Crianças de 4 a 13 meses, seus educadores e seus pais	Perspectiva da Rede de Significações (Rede Sig) -revisão bibliográfica Estudo empírico no Banco de Dados do Projeto Integrado "Processos de Adaptação de Bebês"	Bosa & Piccinini Garelli & Montuori Ribas & Seild de Moura Alfaya & Schermann Frizzo & Piccinini Bowlby Levandowisk & Piccinini Kishimoto Tomasello



Quadro 2 – Dissertações encontradas no período de 1994 a 2012 (conclusão)

DISSERTAÇÕES DO PERÍODO DE 1994 A 2012						
	Tempo espaço	Tema central	Objetivo	Sujeitos pesquisados	Metodologia	Interlocuções teóricas
Dissertação 6	Não há referências do ano em que a pesquisa foi desenvolvida. O ano de publicação foi 2009. Creches de Ribeirão Preto CINDEDI	Qualidade do atendimento em creches	Verificar a adequabilidade da ITERS-R (Infant/Toddler Environment Rating Scale) para o contexto brasileiro. *Utilizou-se a versão revisada identificada como Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para a Criança de 0 a 30 meses – ESAC	Crianças de 0 a 30 meses em creches e seus profissionais	Revisão bibliográfica Pesquisa qualitativa com utilização de instrumentos de avaliação em escala – análise semântica e análise exploratória	Moser Wiesenfield Corral-Verdugo Tassara & Rabinovich Elali Bronfenbrenner Haddad Ariès Kuhlmann Jr. Zabalza Dahlberg, Moss & Pence Bondioli Harms, Cryer & Clifford

Quadro 3 – Teses encontradas no período de 1994 a 2012 (continua)

TESES DO PERÍODO DE 1994 A 2012						
	Tempo espaço	Tema central	Objetivo	Sujeitos pesquisados	Metodologia	Interlocações teóricas
Tese 1	O estudo empírico foi feito em um banco de dados datado de 1994. A pesquisa foi publicada em 2002. USP Ribeirão Preto	Ingresso de bebês na creche e a ocorrência de episódios de doença durante essa frequência (na perspectiva da matriz sócio-histórica)	Identificar, a partir de um estudo empírico, como a matriz sócio-histórica se encontra concretizada no aqui agora das situações, das relações e do desenvolvimento das pessoas. Optou-se pelos momentos de crise: ocorrência de episódios de doença durante a frequência dos bebês na creche	Crianças de 4 a 13 meses, seus educadores e seus pais	Perspectiva da Rede de Significações (Rede Sig) -revisão bibliográfica Estudo empírico no Banco de Dados do Projeto Integrado “Processos de Adaptação de Bebês”, com foco no primeiro semestre da pesquisa (1994)	Wallon Vygotsky Valsiner Bakhtin Bronfenbrenner Rosemberg Kuhlmann Jr.
Tese 2	Presume-se que o tempo/espaço tenha sido o referente ao percurso da pesquisa de doutorado da autora (2008)	Qualidade na educação infantil	identificar o compartilhamento de indicadores de qualidade na educação infantil em textos de países de cultura ocidental	Qualidade do atendimento à criança pequena na educação infantil	Pesquisa qualitativa com análise documental a partir da análise de conteúdo (Bardin) Revisão da literatura sobre o tema	Didonet Moss Pence Rossbach Campos-de-Carvalho Bronfrenbrenner Zabalza De Tommasi Haddad Oliveira-Formosinho Fullgraf Wigger

Quadro 3 – Teses encontradas no período de 1994 a 2012 (continuação)

TESES DO PERÍODO DE 1994 A 2012						
	<b>Tempo espaço</b>	<b>Tema central</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Sujeitos pesquisados</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Interlocuções teóricas</b>
Tese 3	Presume-se que o tempo tenha sido o referente ao percurso da pesquisa de doutorado da autora, entretanto o espaço em que o estudo de campo ocorreu foi em 4 creches municipais de Ribeirão Preto	Interação/ambientes educativos	Investigar os arranjos espaciais e seus impactos nas trocas sociais entre grupo de crianças com idades entre 1-2 anos.	Crianças de 1-2 anos das creches municipais de Ribeirão Preto, e suas respectivas educadoras	Pesquisa qualitativa, com análise de dados a partir da metodologia do experimento ecológico e técnica de mapeamento comportamental	Bronfenbrenner, Campos-de-Carvalho Valsiner & Benigni Wallon Farquhar-Brown & MacDonald-Moore David & Weinstein

Quadro 3 – Teses encontradas no período de 1994 a 2012 (continuação)

TESES DO PERÍODO DE 1994 A 2012						
	Tempo espaço	Tema central	Objetivo	Sujeitos pesquisados	Metodologia	Interloquções teóricas
Tese 4	1986 (data da implantação do auxílio-creche) até 2010 (ano de conclusão da tese) Contexto creches da USP	Implantação do auxílio-creche na USP	investigar o impacto no tipo de atendimento educacional e de cuidado recebido pelas crianças das famílias beneficiárias que optam por esse tipo de auxílio.	Profissionais da USP em diferentes tempos e contextos	Abordagem qualitativa e quantitativa na modalidade de estudo de casos	Hobsbawn Gentili Kramer Kishimoto Rossetti-Ferreira Kuhlmann Jr. Galardini Trivinos Minayo
Tese 5	Não especifica o período da pesquisa, o que me leva a concluir que tenha ocorrido concomitante ao período de doutoramento da pesquisadora. Creches COSEAS/USP	Nutrição no pré-escolar	Caracterizar o grau de aceitação de alimentos habituais de pré-escolares e as atitudes e práticas alimentares exercidas por seus pais, de acordo com sexo, idade e estado nutricional	417 crianças de pré-escolas universitárias pertencentes ao COSEAS/USP	Pesquisa quantitativa e qualitativa com bases em aplicação de testes e estudo de corte transversal	Who Dietze Birch Cooke Mennella Breen Birch e Ficher Pelchat e Rozin Skinner Galloway Meilgaard Reis e Minin Kroll Guinard Pinto e Silva Dutcosky Guthrie Piaget Gisnburg e Opper Resurreccion Kimmel Zeinstra Rose e col. Blossfeld Lèon e col. Liem e col.

Quadro 3 – Teses encontradas no período de 1994 a 2012 (conclusão)

TESES DO PERÍODO DE 1994 A 2012						
	Tempo espaço	Tema central	Objetivo	Sujeitos pesquisados	Metodologia	Interlocuções teóricas
Tese 6	2009/2010/2011  Clínica Infantil da Faculdade de Odontologia da USP e Creche Carochinha	Saúde bucal	Verificar <i>in vivo</i> , por meio de testes em esmalte em dentes decíduos, se o chumbo acumulado nos primeiros micrometros do esmalte aumenta ao longo de três anos e se as concentrações de chumbo encontradas no esmalte apresentam correlação com aquelas encontradas no sangue total, plasma e saliva.	50 crianças com idade de 2 a 3 anos procedentes de Ribeirão Preto que estavam recebendo atendimento odontológico na Clínica Infantil na Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto USP, e alunos da Creche Carochinha	Pesquisa quantitativa e qualitativa com estudo longitudinal	Needleman Grant Warren Paoliello e De Capitani Calabresi Rabinowitz Cleymaet Ziegler Cicutini Barbosa et al. Schutz Silbergeld Costa de Almeida Ericson Gomes et al Rinderknecht Brudevold De Souza e Guerra Arora Smith PerkinElmer Fisk e Subbarow

Assim, são seis dissertações e seis teses que, como já coloquei anteriormente, fazem parte dos tesouros da Carochinha (o *corpus* da pesquisa) uma vez que, direta ou indiretamente, têm um vínculo com a Creche Carochinha, embora esses trabalhos não tenham sido catalogados na planilha como produções institucionais. Cabe aqui salientar que, como “institucional”, o grupo Infância e Saber Docente entende as produções que estão vinculadas à USP, através dos docentes e pesquisadores do quadro permanente da universidade, como explica Aquino (2015):

(...) uma produção que difere daquelas resultantes de estudos realizados em cursos de graduação e pós-graduação, como monografias, dissertações e teses. A busca por identificar a pesquisa institucional em nossa investigação se dá pelo fato de que esta sinalizará a existência de uma cultura científica e investimentos voltados para esse campo temático – a infância e educação infantil – e para a afirmação de uma identidade acadêmica para as UUEI's (p., 20).

Com relação às dissertações, três estão vinculadas à USP e três à UNICAMP. No que diz respeito às teses, todas as seis teses estão vinculadas à USP. Portanto, conforme as ideias de Aquino anteriormente colocadas e a classificação dessas produções feita pelo grupo de pesquisa em questão, os doze trabalhos estão catalogados na planilha como “não-institucional”, já que são produções criadas por estudantes de pós-graduação de ambas as universidades, fruto de suas atividades de pesquisa.

No que tange à área de conhecimento das pesquisas, três trabalhos estão concentrados na área da Educação, em Ciências Sociais Aplicadas à Educação; seis trabalhos estão na área da Psicologia, sendo Psicologia do Desenvolvimento Humano (3) e Psicologia Social (3); na área de Odontologia, em Odontopediatria (1); na área de Medicina, em Saúde Mental (1) e na área da Saúde Pública, em Nutrição em Saúde Pública (1).

Os temas desenvolvidos versam entre creches - história da criação e da implantação, currículo e projetos pedagógicos, qualidade do atendimento às crianças; crianças e infância - infância nas pesquisas acadêmicas, interação, interatividade, nutrição, saúde mental e saúde bucal da criança pequena.

O percurso histórico foi percebido em quase todos os trabalhos estudados. Entretanto, interessava-me observar as narrativas históricas relacionadas, direta ou indiretamente, à constituição das creches, das creches universitárias e da Creche Carochinha. Nesse contexto, somente dois trabalhos não apresentaram perspectivas

históricas sobre creche, mas sim muito relativas ao tema em que as pesquisadoras trabalharam em suas investigações, contextualizando historicamente este tema e/ou fazendo uma cronologia das pesquisas relacionadas ao mesmo.

Portanto, no trabalho de seleção e organização dos trechos para a escrita deste capítulo, pude perceber dois grandes eixos pelos quais as “pesquisadoras da/na Carochinha” desenvolveram o percurso histórico e contextualizaram o objeto de investigação em suas pesquisas, que chamo de **episódios**:

- 1) conceituações sobre criança e infância, entendendo que a história do cuidado à criança e da educação infantil passam pelas concepções implícitas e explícitas nos *atos* de seus atores;
- 2) motivações sociais para o surgimento, criação e implantação de creches.

Assim, optei pela *rememoração* a partir destes dois eixos, porém identificando-os como narrativas de episódios desta rememoração, já que todos os eixos são tessituras históricas que se entrelaçam e se interpelam no espaço/tempo das experiências.

### 1.3.1 Episódio 1: “A especificidade da infância promotora, também, da expansão (criação) da creche”<sup>19</sup>

“As instituições de Educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro, com a história das demais instituições educacionais (KUHLMANN, 2001:16)”<sup>20</sup>

Neste episódio, trago trechos das pesquisas em que as “pesquisadoras da/na Carochinha” optaram por rememorar conceituações de criança e infância como geradoras de ações e políticas públicas para a educação infantil. Porém,

Antes de mais nada, faz-se necessário, algumas considerações preliminares em torno da infância como objeto da história. A problemática central da história da infância é que ela apresenta um elemento quase intransponível, porque se trata de sujeitos que não registraram sua história através de suas próprias falas (Nascimento, 1996, p. 25. Dissertação 1)

<sup>19</sup> Retirada da dissertação de PALMEN, 2005, p. 40 (dissertação 4). Observação minha.

<sup>20</sup> Citação retirada da dissertação de Palmen, 2005, p. 33.

Trago esse trecho porque achei interessante a reflexão colocada pela autora com relação à “problemática central da história da infância”. Concordo que a história das conceituações sobre as crianças e a infância reproduz as falas dos adultos; não somente as falas, mas também as “arbitrariedades”, os valores, os sentimentos e as necessidades do mundo adulto. Acredito que a opção em *revisitar*<sup>21</sup> a historiografia da infância e das crianças tenha sido motivada pelo desejo dessas pesquisadoras em construir um lugar onde esses pequenos protagonistas (as crianças) e suas experiências tenham maior visibilidade e, ainda assim, tomam isso como um grande desafio.

Nesse sentido, Faria<sup>22</sup> chama atenção para o risco de ocorrer possíveis arbitrariedades na interpretação. Por outro lado, a autora também coloca que nesse paradoxo sujeito/objeto, o que a especificidade da pesquisa sobre a infância impõe é que se coloca sua dimensão pedagógica, na medida em que há um processo de autoconhecimento do pesquisador (Nascimento, 1996, p. 25-26. Dissertação 1).

Talvez não tenha sido possível para muitos historiadores da infância dar um *salto* nessa história que permitisse às crianças ocuparem mais o lugar de sujeitos do que de assujeitadas nesse contexto, mas um dos trabalhos me chamou a atenção nesse sentido, pois trouxe uma narrativa muito próxima do que estou compreendendo como um *salto benjaminiano na história*.

O salto benjaminiano nos encantou pelo fato deste pensador não trazer, na sua filosofia, o desmascaramento das verdades históricas, mas sim e sempre, outra forma de conhecê-las, ou seja, um reconhecimento de uma história contada sob outros pontos de vista, com outras narrativas e personagens que a história se tratou de esconder (ou esquecer)” (Menezes e Dorenelles, 2014, p. 83-84)<sup>23</sup>

O objeto de investigação de Fagundes (1997) foi o Centro de Convivência Infantil (CECI) da UNICAMP, em que a mesma optou por desenvolver sua escrita tomando como base para a narrativa histórica da instituição a relação trabalho/

<sup>21</sup> Eu utilizo a *rememoração* benjaminiana da história, como explico na introdução deste capítulo, porém não encontrei referência à *rememoração* na leitura dos trabalhos, mas ideias como: *revisitar*, *explorar*, *conceituar*, *reconstruir*, *recapitular*, entre outros, que opto por “*revisitar*”, por entender que esta ideia se aproxima mais da *rememoração* que pretendo neste momento.

<sup>22</sup> Refere-se à “FARIA, Ana Lucia G. de. *Direito à infância... Tese de Doutorado*, 1993”. Uso as aspas porque retirei exatamente como estava em uma nota de rodapé no trabalho. Como se pode perceber, não há referências às páginas de onde a citação de FARIA foi retirada.

<sup>23</sup> Trecho retirado do artigo *Juízo Final ou Sprung? Diálogos e interrogações nas tramas da História*, escrito para a *II Jornada Benjaminiana - Benjamin e Debort: Arte e Revolução*, em setembro de 2014. Grifos meus.



creche. A autora poderia ter optado, como muitos que li, por uma revisão bibliográfica, com os diversos pensamentos que povoaram a historiografia da infância e da constituição das creches. Entretanto, baseou sua investigação em dois momentos que, para ela, representaram verdadeiramente a “trajetória de luta e conquista do CECI UNICAMP”: a luta sindical com a primeira manifestação dos trabalhadores da UNICAMP datada de 1975, e em 1986, quando “o primeiro grupo de crianças ‘Os Pioneiros’ deixa a creche aos 4 anos de idade”. Este é, para mim, o primeiro *salto* de Fagundes, que nos mostra que os trabalhadores que lutaram tinham uma identidade, uma causa singular, não foram anônimos que entraram para a história apenas como “a luta dos trabalhadores” ou “a luta das mulheres e homens pela creche no local de trabalho”, etc. Continuando, como foi preciso levantar variadas fontes para revisitar esta história, a autora precisou encontrar-se com muitos desses protagonistas que contribuíram com documentos, entrevistas e fotografias que pudessem dialogar com a bibliografia sobre o tema, e a colocaram, como ela mesma narra, em “diferentes unidades de temporalidade”: a história vivida, a história documentada, a história traduzida a partir da documentação, o tempo do agora de cada encontro, de cada entrevista. As crianças, que foram as pioneiras dessa conquista, não poderiam deixar de narrar, elas próprias, as suas experiências, e foi com a preocupação de não silenciar os “pioneiros” do CECI UNICAMP que ela deu, na minha compreensão, o segundo *salto benjaminiano* em direção à história desta instituição:

Esta análise é importante, pois coloca em foco a ausência de pesquisas que possibilitem à criança falar sobre a sua infância. (...) Nesse sentido utilizei uma técnica que frequentemente é utilizada com adultos e ainda pouco explorada com grupos de crianças e jovens sobre uma fase da vida que poucos registros de memória deixa. (...) Entrei em contato com duas crianças da creche que afirmavam lembrar-se muito pouco daquele período. O que fazer então? Pensei em reunir outros elementos que pudessem atuar como desencadeadores da memória, como: as fotografias, a planta da creche, os “trabalhinhos” feitos pelas crianças, os quais foram posteriormente trazidos para a entrevista pelos próprios entrevistados. (...) Complementando esses elementos, (...) organizei um grupo com várias crianças. Um grupo não muito grande poderia ajudar-se e complementar-se, e assim, talvez pudesse lembrar de mais detalhes e eventos comuns da creche (Fagundes, 1997, p. 25. Dissertação 2).

Como neste episódio pretendo rememorar a constituição das creches a partir das conceituações de criança e infância, na leitura dos doze trabalhos que utilizo neste momento da pesquisa, encontrei a questão da “invenção da infância”

defendida na obra de Ariès, tratada como um marco na gênese das ideias sobre infância, que sintetizo nas citações a seguir:

Assim, temos em Ariès uma preocupação com a própria categoria infância, e como sua situação atravessa o tempo. Para o autor ela é construída tardiamente pelo Ocidente, pois “durante a Idade Média e boa parte da época moderna, as crianças mal começavam a falar e caminhar e já eram tratadas como pequenos adultos, usando os mesmos trajes dos pais e participando dos mesmos jogos, ritos e tarefas da comunidade adulta” (Nascimento, 1996, p. 26. Dissertação 1)<sup>24</sup>

(...) “o sentimento de infância” não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (...) ela (a criança) ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais desses (Ariès, 1981 *apud* Nascimento, 1996, p. 27. Dissertação 1).<sup>25</sup>

Ariès (1981) mostra em seu livro *História Social da Criança e da Família* que nesta época (sociedade medieval) não havia um tratamento diferenciado para a criança e mesmo um apego por parte dos pais. A explicação para este fato é atribuída por ele à alta mortalidade infantil na época. Como para as crianças pequenas a sobrevivência era improvável então elas “não contavam (Ariès, 1981, p. 157), só seriam reconhecidas a partir que ingressassem no mundo dos adultos. A partir dos séculos XVI e XVII a criança passou a ser considerada ingênua, gentil e cheia de graça; se torna uma fonte de distração do adulto”. Este novo sentimento em relação à criança é chamado por Ariès de *paparição*” (Ariès, 1981 *apud* Silveira, 2009, p. 18. Dissertação 6).

No século passado, a obra de Ariès (1981) trouxe importantes contribuições para os estudos sobre a infância. Digamos que seus estudos exerceram e exercem grande influência na historiografia e na sociologia da infância contemporâneas, pois afirmaram a existência de um *sentimento de infância*, ou, segundo Sarmiento (2005) “a identificação da infância como geração própria, distinta e com papéis sociais diferenciados dos adultos”, contribuindo para um pensar sobre as crianças, a infância, a adolescência, a escola e a família, colocando tais questões como construção histórica e social da modernidade (p. 24). Entretanto, gostaria de ressaltar aqui que os estudos de Ariès receberam críticas com relação a algumas questões fundamentais que, segundo Klein (2012), não foram consideradas. Uma delas está no fato de Ariès afirmar que a “descoberta da infância” tem seu início no século XIII, evoluindo a partir do final do século XVI e no século XVII, desconsiderando qualquer outra possibilidade de reconhecimento da criança e da

<sup>24</sup> A autora faz a citação em diálogo com Venâncio, R. P. *Infância sem destino: O abandono de crianças no Rio de Janeiro do século XVII*. Dissertação de Mestrado. USP São Paulo, 1988.

<sup>25</sup> Grifos do autor. Supressão no texto feita pela pesquisadora/autora da dissertação.

infância anterior a esse período; outra reside no fato de que seus estudos tomam como fundamento as ideias dos sentimentos e das representações, e não colocam em questão as condições concretas de existência das crianças (p. 3379). Uma terceira crítica que ressaltado está no fato do grupo de crianças representado na iconografia produzida por Ariès para seus estudos não contemplar todas as crianças, excluindo deste contexto as crianças filhas de camponeses e operários. Sobre essa questão, trago as palavras de Klein:

Ademais, cabe destacar – e essa é uma falha considerável - que, ao centrar-se em fontes que constituem expressão privilegiada, praticamente exclusiva, da nobreza e da aristocracia do período estudado, Ariès toma essa classe – que é formada por uma fração minoritária – como representação legítima da totalidade social. (...) Se abandonarmos a minoria engastada na nobreza e aristocracia e considerarmos a maioria das crianças que compõem a classe trabalhadora; se, como fizeram Marx e Engels, extrapolarmos os documentos da intimidade daquela minoria - diários e dossiês de família, registros de batismo, inscrições em túmulos, a iconografia – e analisarmos os documentos públicos da época (legislação, relatórios, notícias na imprensa), que não se limitam ao trato das questões individuais, mas realmente incidem sobre questões sociais, encontraremos a mesma criança que Ariès? (2012, p. 3386).

Apesar de a pesquisa de Nascimento referendar a obra de Ariès como a “origem do pensamento sobre a infância”, há no seu texto considerações que me revelaram certa preocupação com a influência que a historiografia moderna da infância, em destaque as obras de Ariès, exerce nas pesquisas que trazem a infância e as crianças como objeto de estudo, que destaco a seguir:

[...] O século XIX não reserva outras inovações para a criança pobre e abandonada, pois para essas a categoria infância relacionada ao binômio paparicação/educação não teve nenhuma concretude. Concordamos com Kosminsky, quanto ao cuidado que devemos ter acerca da categoria infância forjada a partir do século XVI, pois “a grande maioria não foi incluída nessa categoria”. Podemos observar também que o trabalho infantil não surgiu no século XIX (apesar da historiografia privilegiar sua análise a partir desta fase), mas já era há muito utilizado, seja no campo ou na cidade (como aprendizes de artesão) ou no trabalho doméstico (principalmente as meninas)” (Nascimento, 1996, p. 28. Dissertação 1).<sup>26</sup>

Na pesquisa de Sueli Palmen (2005), encontrei uma referência aos estudos de Eloísa Rocha com considerações sobre esta “falha” na historiografia moderna da infância que achei interessante destacar:

---

<sup>26</sup> Observações da autora.

“[...] criança abstrata, referida no singular, sem distinção das multiplicidades que a determinam e a compõem. A criança real é pouco conhecida. E este não é um privilégio da área educacional, na pesquisa social, antropológica e histórica também tem sido pouco o espaço dado para a voz própria da criança” (Rocha, 1999 *apud* Palmen, 2005, p. 113. Dissertação 4).

Continuando o que as “pesquisadoras da/na Carochinha” identificam como revisitar a história das ideias sobre infância e criança, Nascimento faz referências à questão da criança negra e da criança indígena na historiografia da infância brasileira, o que achei bem interessante e pouco comum nos estudos sobre a infância que venho lendo em minha trajetória acadêmica, já que grande parte coloca em foco a criança branca.

Com relação à criança índia Del Priori (1991) destaca que o relacionamento jesuíta/criança índia caracterizava-se por um violento processo de aculturação “cujo objetivo primordial era o esvaziamento da identidade indígena”, o qual se configura num processo contraditório que – contra as expectativas dos jesuítas – culminou com o retorno do índio a sua cultura. (Nascimento, 1996, p. 31. Dissertação 1)

[...] Nas cartas jesuíticas diziam ser “tantos e tão bonitos” e além disso dóceis, pois eram “idiosicos todos cristãos, muito bem doutrinados na fé”. Porém apesar da pedagogia da festa combinada com a do medo, que os jesuítas utilizavam, os “indiosicos” atingiam a adolescência e retornavam as suas raízes culturais. A autora (Del Priori) alerta que essas crianças não eram nenhum “papel em branco”, como queria Nóbrega (Manuel da Nóbrega), mas nelas já se inscreviam uma cultura muito antes da chegada dos jesuítas. São as próprias cartas jesuíticas que delatam esse momento de ruptura com o ideal jesuítico quando o adolescente indígena segue seus pais, apesar de haver sido catequisado na infância (Idem, p. 28. Dissertação 1).<sup>27</sup>

Quero aqui fazer uma ressalva à forma como a questão da criança indígena foi colocada por Nascimento em sua pesquisa. Em relação ao que a pesquisadora da/na Carochinha trouxe e aos diálogos propostos em sua pesquisa, ficaram encobertos, na minha percepção, alguns fatos que estudos sobre a condição da criança indígena no Brasil colonial (Vainfas, 1995; Del Priori, 2010) têm nos revelado. A quantidade de crianças que morreram em função de doenças trazidas pelos colonizadores; as crianças e mulheres que foram capturadas, exploradas e violentadas; as crianças que foram entregues aos padres jesuítas para que fossem

---

<sup>27</sup> Os trechos entre aspas são citações de Del Priori (1991), um diálogo entre ela e Nascimento, destacados pela própria autora. As observações entre parênteses são minhas.

por eles educadas nos mostram que, por trás do trabalho de disciplinamento, a catequese não representou, nem de perto, uma forma de proteção à criança e ao adolescente indígena pelos jesuítas, mas sim a violação dos seus direitos à convivência, livremente, com a sua cultura, aprendendo na experiência com os seus *outros*.

Não é possível afirmar a inexistência de situações de cuidado e proteção para com a criança indígena por parte dos jesuítas, entretanto, sigo com esta espécie de inferência aos fatos históricos levando em consideração o que de verdade aconteceu com os diversos grupos indígenas na medida em que os processos colonizadores avançavam pela apropriação às terras brasileiras. O texto de Nascimento não faz referência a essas questões e a mesma conclui sua contribuição sobre a criança indígena no contexto da historiografia da criança brasileira colocando que “a resistência indígena é a marca fundamental da sociedade colonial, pois apesar do sincretismo religioso ser um novo fenômeno resultante do encontro com o cristianismo, **a cultura local acabou por vencer a pedagogia jesuítica**” (Nascimento, 1996, p. 28-29. Dissertação 1)<sup>28</sup>. Porém insisto, nem se *escovássemos* a história brasileira *a contrapelo* (Benjamin, 1987, p. 225) poderíamos compreender que a expulsão dos jesuítas da colônia tenha significado uma vitória dos povos indígenas e da sua cultura.

Sobre a historiografia da criança negra e sua infância, Nascimento (1996) ressalta:

Quanto às crianças negras, segundo Mattoso, o escravo permanece criança até a idade de sete para oito anos. Nas grandes propriedades chegam a participar das brincadeiras das crianças brancas e são acariciados, também pelas mulheres da casa, e muitas vezes eram representadas como “anjos barrocos da cor preta”. Nas cidades, porém, as crianças eram relegadas aos alojamentos e locais de trabalho dos escravos adultos. Para essa autora (Mattoso), a “vida dos folguedos infantis é curta” para a criança escrava, pois a passagem da infância à adolescência era o primeiro choque importante da vida do escravo a qual se constituiu de choques sucessivos. Mesmo depois de promulgada a Lei do Ventre Livre, essas crianças não superaram a condição de escravos (p. 32).

Antes mesmo de levar este “primeiro choque” de realidade, o nascimento, para a criança filha de escravos já significava o “primeiro choque importante” na vida de um escravo, uma vez que, ao nascer, a criança já era forçada a incorporar sua

---

<sup>28</sup> Grifo meu.

condição de escrava, explorada, inferiorizada e invisível na sociedade da qual nem chegava a pertencer.

Nesse trabalho de rememoração, fui percebendo que as pesquisadoras que trilharam seu caminho revisitando as ideias de infância e criança para chegar à educação da criança pequena em creches, começaram pela “invenção da infância”, chegaram às ideias higienistas do século XIX...

É a partir de 1870 que a vertente médico-higienista marcou a sua influência nas questões educacionais, visando prioritariamente o combate à mortalidade infantil, introduzindo novos comportamentos na nossa educação, como a pasteurização do leite de vaca, o uso da mamadeira, os programas com as lactantes, o programa *Gota de Leite*, as campanhas de vacinação, etc, chegando a sugerir a introdução de laboratórios no interior das creches, visando o atendimento médico (Palmen, 2005, p. 35. Dissertação 4).

Já no século XIX, para Kominsky, a categoria infância é revista no Brasil dada a importação da pedagogia higienista, que objetivava eliminar a imagem positiva da morte da criança pela cultura religiosa. Para isso, os médicos realizaram estudos apontando o alto índice de mortalidade e acusavam os pais de omissão, ignorância e superstição, apontavam, ainda, que o índice de mortalidade era maior entre os filhos de escravos e os “ilegítimos”. Mas esses higienistas estavam preocupados (no Brasil do século XIX), principalmente, com a criança branca, livre e rica, pois seria segundo eles aquela “...que reproduzirá os valores burgueses em defesa de sua classe e do Estado”(Nascimento, 1996, p. 32. Dissertação 1).<sup>29</sup>

... algumas passaram pelas ideias reformadoras e moralistas, do século XIX e início do século XX,

[...] os reformadores e moralistas recusavam esta ideia (paparicação) que associava a criança a um brinquedo. A partir da concepção destes, as crianças passaram a ser vistas como inocentes e corruptíveis, e afirmavam que seria necessário conhecê-las melhor, para depois inseri-las no mundo dos adultos. Neste momento, surge um segundo sentimento da infância que “não exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”(Silveira, 2009, p. 18. Dissertação 6).<sup>30</sup>

Ressalvando a citação de Silveira (2009), relaciono a sua ideia ao que Sarmiento (2004) identificou como “abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógicas”, principalmente aquelas fundamentadas nos pensamentos *rousseauiano* e *montaigneano* sobre a

<sup>29</sup> Grifos da autora.

<sup>30</sup> Entre as aspas está a citação da autora a Ariès, 1981, p. 162.

criança que, apesar de contraditórios, podem ser traduzidos como “pedagogias centradas no prazer de aprender” (Sarmiento, 2004, p. 5), já que Rousseau defendia a natureza e a pureza da criança, argumentando que sua educação deveria respeitar esta natureza e o seu desenvolvimento físico e cognitivo, primando pelo prazer, pela brincadeira e pela liberdade; enquanto que para Montaigne, a tarefa principal da educação seria permitir que as crianças aprendessem a pensar e elaborar seus próprios julgamentos, a conhecer a si mesmas pela introspecção, propondo uma “educação não-livresca e não-mnemônica, voltada para ação e para experiência”, baseada na filosofia (Theobaldo, 2008, p. 12).

Ainda segundo Sarmiento (2004), as “pedagogias centradas no prazer de aprender” se conflitavam com aquelas cuja base centrava no controle às “pulsões libertadoras”, à disciplina, à moral e no “dever do esforço”. Isso porque as ideias de “criança-anjo” e “criança-demônio” são, para o autor, a “fonte dupla donde emanam as representações sociais modernas sobre as crianças” (p.5).

Seguindo esta ressalva, num determinado momento da rememoração na historiografia da infância nas pesquisas, as histórias se misturaram e o pensar as crianças e a infância passou a ser traduzido na história do cuidado e da educação da criança pequena em instituições. Cronologicamente falando, quando a história chega próxima aos meados do século XX, essa “mistura” começa a ser percebida nos textos, e aí entram em cena as feministas; a luta das mulheres; dos trabalhadores; os movimentos sociais; os sindicatos; a intervenção do Estado, através das políticas públicas; e outras ações que farão parte do próximo episódio desta História.

Rosemberg (1984) também realizou estudos buscando resgatar o histórico da creche, os quais detectaram que as redes públicas de creches originaram-se de motivações exteriores às necessidades das crianças de 0 a 6 anos, constituindo-se como as reais motivações para o seu surgimento as políticas de incentivo ao trabalho materno. Principalmente no período pós Segunda Guerra Mundial, a educação e cuidado da criança pequena passam a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternais ou jardins-de-infância. Essa mudança no padrão de criação das crianças pequenas é decorrente, além das transformações ocorridas no mundo produtivo e das modificações nas relações de gênero, também das mudanças na concepção de criança pequena (Palmen, 2005, p. 41. Dissertação 4).<sup>31</sup>

Haddad (1999) aponta que, não apenas no Brasil, mas no mundo todo, as políticas para a infância deparam-se com tensões envolvendo a relação

---

<sup>31</sup> PALMEN faz referência às pesquisas de Fúlvia Rosemberg (1984).

família-Estado frente à responsabilidade perante a criança pequena, a conciliação entre trabalho dos pais e responsabilidade familiar e o enfoque sobre desenvolvimento infantil e ensino-aprendizagem. São tensões decorrentes de profundas transformações sociais, demográficas, políticas e econômicas, que se refletem na composição da força de trabalho, na estrutura familiar, na concepção de infância e no reconhecimento de seus direitos. Responder a elas requer um novo olhar para as necessidades das crianças e de suas famílias e uma revisão das formas tradicionais de atendimento oferecidas (Idem, p. 52).<sup>32</sup>

Dando continuidade às narrativas entre narrativas, o segundo episódio traz para a cena as motivações sociais para o surgimento, criação e implantação das creches universitárias paulistas tratando, assim, de questões que envolvem a educação e o cuidado das crianças nas instituições.

Na leitura e análise dos trabalhos que optaram por este caminho do percurso histórico, observei que a maioria trazia, em sua escrita, a discussão da relação educação x assistência. Achei interessante, desta forma, intitular este episódio fazendo uma referência a esta relação e, partindo dela, criar um tecido de narrativas considerando que assistência, benefício, direito e dever são questões que motivaram a sociedade na luta por melhores condições de vida, participação e inclusão social. No mesmo sentido, vejo nestas questões, nestas lutas, conflitos e tensões a constituição da identidade da educação infantil, especialmente na realidade brasileira.

### 1.3.2 Episódio 2: “Nós já fomos assistencialistas, hoje temos outro tipo de trabalho”<sup>33</sup>

“É a origem social e não institucional que inspirava objetivos educacionais diversos”  
Kuhlmann Jr., 2001

A partir da ideia do título deste episódio (e de muitas outras ideias presentes nas pesquisas), fui tecendo algumas considerações a respeito das tensões que envolvem a questão educação/assistência, que têm pertinência com o enredo deste episódio. É um fato comum encontrar as ideias de educação e assistência tratadas de forma dicotômicas nos estudos sobre a educação de crianças pequenas, tanto nos textos, nas políticas, como também no imaginário dos sujeitos. Desta forma, é possível considerarmos que por trás desta dicotomia a ideia de *assistência*,

<sup>32</sup> Palmen faz referência aos estudos de Lenira Haddad (1999).

<sup>33</sup> Fala de alguns dos entrevistados por Magali dos Reis Fagundes no processo de sua pesquisa de mestrado (1997).



*assistencial, assistencialismo e assistencialista* são termos que em muitos discursos se traduzem em modalidade ou qualidade do atendimento à criança na instituição, apartados da dimensão pedagógica e, portanto, uma negação ao direito à educação garantido constitucionalmente, assim como à assistência, que também é um direito garantido na Constituição Federal de 1988. Entretanto, algumas “pesquisadoras da/na Carochinha” tencionam esta relação (educação/assistência), apoiando-se nos argumentos de Kuhlmann Jr. de que o assistencialismo não é a negação da educação, já que representou (e ainda representa) uma proposta de atendimento educacional à criança das classes populares, como podemos ver nos escritos de Palmen e Mello:

Segundo Kishimoto, as salas de asilo e as creches eram destinadas aos pobres (filhos dos operários), sem uma proposta educacional, apenas assistencial. Já os Jardins-de-infância, destinados à elite, eram equipamentos coletivos de educação e cuidado das crianças, portanto, com caráter educacional e com amparo Pedagógico.

[...] Kuhlmann reage a essa posição, questionando se o assistencialismo também não representaria uma proposta educacional, ressaltando que tal proposta estaria voltada à formação das classes populares, ou seja, estaria oferecendo uma educação para a submissão, mais moral do que intelectual (Palmen, 2005, p. 4-5. Dissertação 4).<sup>34</sup>

[...] O documento (SEBES – SP, 1992) lembra que muitos projetos educacionais para as creches confundem os termos assistência e assistencialismo, refletindo as *“dicotomias expressas na sociedade desde a Grécia antiga onde a Assistência é para os pobres, educação é para os aquinhoado (...) Assistência disciplina e educação ensina (...) Assistência é empírica e Educação é científica(...)”* Consideram que a creche é um equipamento que tem como função também a assistência, não deixando de ser por isso uma instituição *“sócio-cultural ou sócio educacional que objetiva, especialmente proporcionar educação”* (Mello, 1999, p. 12. Dissertação 3).<sup>35</sup>

Os argumentos de Kuhlmann Jr. dizem respeito a sua crítica aos estudos que trazem a questão da assistência relacionada ao atendimento educacional em instituições como uma ação beneficente, cuja base está na guarda, no cuidado e na disciplinação, negando a dimensão pedagógica e, neste sentido, o direito à educação de qualidade para criança pequena. Ainda segundo os argumentos de Kuhlmann Jr., a assistência não pode ser significada como uma ação exclusiva da

<sup>34</sup> As duas citações foram feitas por Palmen (2005) em sua dissertação de mestrado. Os estudos de Kishimoto e Kuhlmann Jr. referendados são de 1988 e 1991, respectivamente.

<sup>35</sup> O documento ao qual a pesquisadora se refere é a Política de Creches – Diretrizes Pedagógicas, da Secretaria Municipal do Bem Estar Social de São Paulo (SEBES-SP), de 1992. Em itálico Mello destaca as citações do próprio documento.

educação, e nem tampouco um modelo de má qualidade educacional. Em outro trecho de Palmen (2005) fica mais clara a crítica deste autor:

Ao focalizar as instituições pré-escolares, principalmente a creche, o autor (Kuhlmann Jr.) destaca que a assistência à infância no Brasil foi fruto da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, guiadas em torno de três concepções básicas: a médico-higienista; a jurídico-policial e a religiosa, portanto, não sendo monopólio de nenhum corpo profissional específico(p. 35).<sup>36</sup>

Nesta perspectiva, arrisco colocar os argumentos de Kuhlmann Jr. em diálogo com o pensamento bakhtiniano sobre o *ato responsivo*, para pensarmos a dimensão da assistência tratada pelo autor com a qual me senti provocada. Tomando o Estado (as representações governamentais, o poder judiciário, o poder executivo e o poder legislativo) como um ente, um sujeito do coletivo, posso pensar que assistência, por parte do Estado, deva ser traduzida em *ato* “responsável e assinado”, ou seja, “o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, que quer dizer que ele *responde* por isso” (Amorim *in* Brait Org., 2012, p. 22), ou nas minhas palavras, o Estado publica seus discursos políticos assumindo que tais discursos são construídos face ao *outro*, os coletivos mais necessitados, para os quais tais discursos são direcionados; mas será mesmo desta forma, com essa consciência? Por este ângulo, todos os *atos* do Estado – as políticas de educação, saúde, previdência social, trabalhistas, de acesso aos bens patrimoniais, etc.- deveriam se dar em alteridade em relação aos coletivos sociais vistos nas suas condições concretas de existência. Entretanto, as narrativas históricas têm nos mostrado que os *atos* deixam de ser *atos* para serem traduzidos como benefícios, ações compensatórias, generalistas, governistas, partidárias, que objetivam incluir os sujeitos, mas não os incluem em sua integridade, já que são apartados de suas reais condições de existência: sujeitos incluídos, porém despossuídos de experiências e vivências ou, nas palavras de Bakhtin, “rejeitados para fora da vida enquanto devir-*ato* arriscado, aberto, responsável” (Bakhtin *apud* Brait Org., 2012, p. 26):

Todos os sistemas éticos são normalmente, e corretamente, subdivididos em ética material (ética do conteúdo) e ética formal<sup>37</sup>. Nós temos duas

<sup>36</sup> Observação minha.

<sup>37</sup> Em nota, o tradutor esclarece que a tradução seria “ética do conteúdo e ética formal”, porém Bakhtin utiliza os termos russos equivalentes às expressões alemãs *materiale* e *formale Ethik*, assim ele (tradutor) optou em utilizar a expressão *ética material* em alternativa à expressão *ética do conteúdo* (“matéria em contraste com

objeções fundamentais e essenciais<sup>38</sup> contra a ideia material (conteudística) e uma outra contra a ética formal. A ética material procura encontrar e fundar normas morais e especiais que tenham um conteúdo definido – normas que são algumas vezes universalmente válidas e algumas vezes primordialmente relativas, mas em qualquer caso universais, aplicáveis a qualquer um. Um ato realizado é ético apenas quando governado completamente por uma norma moral apropriada que tenha um conteúdo universal<sup>39</sup> definido (Bakhtin, 1993, p. 39-40) .

Para Bakhtin, o *ato* é uma ação e não um acontecimento, não está posto e nem apartado do sujeito, assim não é um *a priori*, mas uma conquista. Portanto, o *ato responsivo* é um ato cuja fundação está na responsabilidade ética e moral para com o *outro*. É importante ressaltar que a questão da moral em Bakhtin tem a sua fundação na responsabilidade, ou seja, na plena consciência entre aquilo que penso e aquilo que faço (ou digo). Assim, retomando o debate anterior, “uma norma moral apropriada” é imanente ao *outro* íntegro no que tange as suas experiências e vivências, a sua concretude, “cujo conteúdo universal definido” poderia colocá-lo em *dever-ato*, aberto às possibilidades, sensível as suas próprias experiências e em condição de arriscar-se. Portanto, nesse diálogo com Bakhtin entendo que o *benefício* não pode ser traduzido como uma condição, um *dever-ato* da experiência do *outro* beneficiado, já que não há como prever o acontecimento da sua experiência, portanto a dimensão singular da necessidade de cada sujeito. A assistência, então, como um modelo de educação direcionado à classe popular traz em si um sentido bastante dissimulado, pois, de acordo com as considerações de Kuhlmann Jr., tais modelos intencionam a submissão das crianças e de suas famílias, e, portanto, não posso traduzi-lo em *ato responsivo*.

Um ato deve adquirir um plano unitário e singular para ser capaz de refletir-se em ambas as direções – no seu sentido e significado e em seu ser; ele deve adquirir a unidade de dupla responsabilidade – tanto pelo seu conteúdo (responsabilidade especial)<sup>40</sup> como pelo seu Ser

---

forma”) uma vez que, para o mesmo, “uma ética da *forma* especifica os motivos da conduta, enquanto uma *ética material* especifica o conteúdo objetivo de uma ação ou os seus fins”, e, nesse sentido, dialoga com o contraste *matéria e forma*, na ética kantiana.

<sup>38</sup> O tradutor explica em nota que Bakhtin utiliza a palavra alemã *prinzipiell* e a francesa *principiel* “em relação àquilo sobre o que, em última análise, tudo está fundado, ou pelo quê tudo está essencialmente regulado”. Assim, segue esclarecendo (o tradutor) que “na maior parte das vezes” traduziu esses dois termos em “essencial e fundamental (essencialmente e fundamentalmente).

<sup>39</sup> Em nota, o tradutor esclarece que “universal” foi traduzido do termo alemão *obshchii* ou *allgemein*, no sentido de “aplicável a todos” ou outras alternativas como “comum a todos”, “geral”.

<sup>40</sup> O tradutor, em nota, coloca que ele manteve na tradução brasileira o termo *responsabilidade*, já que o significado deste termo na nossa língua manteve sua origem na ideia de resposta, estabelecendo assim fidelidade ao pensamento de Bakhtin. Em outras traduções (em outras línguas) ele adotou o termo “responsabilidade”, pois no alemão, segundo o tradutor, após a Primeira Guerra Mundial o termo *responsabilidade* passou a ser associado a “dever”, “obrigação”.

(responsabilidade moral). E a responsabilidade especial, além disso, deve ser trazida (deve entrar) em comunhão com a responsabilidade moral única e unitária como um momento constituinte dela. Esse é o único meio pelo qual a perniciosa divisão e não-interpenetração entre cultura e vida poderia ser superada (Bakhtin, 1993, p. 20).

Encontrei na pesquisa de Palmen dois trechos que trago a seguir formando, neste seguimento, uma teia de sentidos para o que a inspiração bakhtiniana me proporcionou pensar sobre a relação assistência x educação e *ato responsivo* neste debate, em que estão em jogo aqueles que defendem que assistência e educação são opostas em sentidos e finalidades e os que fazem críticas a essa visão dicotômica, mas reconhecem que educação e assistência são conceitos polissêmicos com finalidades ideológicas distintas:

Anderson (1995) afirma que faz parte do neoliberalismo o princípio da privatização, do Estado mínimo no sentido das responsabilidades sociais, sendo as responsabilidades transferidas do Estado para o indivíduo – para a sociedade civil, voltando o destaque para o privado, para o voluntariado e para a filantropia. Tende-se para a flexibilização dos direitos trabalhistas (para os que ainda estão no núcleo econômico) e transfiguram-se os direitos em benefícios, os quais são distribuídos conforme as competências individuais. Trata-se de um movimento contrário ao abordado por Vera Telles, pois nesta conjuntura ocorre a desmobilização e a perda dos espaços públicos enquanto um direito social (Palmen, 2005, p. 44. Dissertação 4).<sup>41</sup>

[...] Não se trata de voluntariado ou de ajuda; política social é um processo social através do qual o necessitado toma consciência política de sua necessidade, tendo o direito constitucional à assistência. Essa forma de política pode ser emancipatória, na medida em que se funda na cidadania organizada dos interessados, envolvendo os *sujeitos como coparticipantes e co-decisores e não objetos manipuláveis*. (op.cit: 26). Ao falarmos em política social, falamos em responsabilidades do Estado, pois as questões dos direitos e da cidadania são tópicos pertinentes ao cenário público, distinguindo-os da benemerência e da figura do usuário de serviços (Idem, p. 45-46. Idem).<sup>42</sup>

Portanto, nem contra e nem a favor, apenas a diferença. Em diálogo com Derrida, posso entender que a assistência é a *différance* da educação, pois “tumultua” seu discurso em sentido e significado. Do mesmo jeito em que a assistência *difere* da educação em conteúdo, tomando em questão a dimensão pedagógica da educação, ela *defere* desta em sentido uma vez que reafirma o direito constitucional de todo o cidadão brasileiro à assistência e o compromisso

<sup>41</sup> Observações da autora.

<sup>42</sup> Nesse trecho, Palmen traz Pedro Demo (1996) como interlocutor em seu diálogo. Grifos e observações da autora.

político do Estado em garanti-la; portanto, uma ação política e complexa, de responsabilidade do Estado para com a sociedade, que inclui uma série de compromissos, dos quais a educação é um deles (Derrida, 2004, p. 34).<sup>43</sup>

Continuando a trajetória, ao revisitar a história do atendimento institucional à criança pequena, principalmente no Brasil, as pesquisadoras argumentam que as motivações para a criação e expansão de creches e pré-escolas não tiveram sua origem e fortalecimento no direito e nas necessidades da criança, mas sim em situações exteriores a ela, pois surgem de lutas e mobilizações das pessoas adultas (mulheres e homens) pelo desejo e necessidade de conquistar direitos que lhes foram negados, da mesma forma como tais lutas e mobilizações, por serem legítimas e íntegras, foram geradoras de muitas ações e transformações nas formas como o poder público configurou seu papel na sociedade e, nesse enredo, incluiu a educação infantil (creches e pré-escolas). As pesquisadoras da/na Carochinha deram, na escrita de suas pesquisas, um lugar de protagonismo para a luta das mulheres e mães trabalhadoras por melhores condições de trabalho e segurança para seus filhos, como é possível perceber nos trechos que destaco a seguir:

Assim, ampliou-se a mobilização dos movimentos de mulheres, dos sindicatos e de outros setores da sociedade. Além disso, de acordo com Oliveira e Rossetti-Ferreira (1989, p. 32), essa reivindicação por creches também adquiriu nova conotação, “saindo da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e exigindo a creche como direito do trabalhador”. A pressão desses setores acarretou alterações importantes no texto da nova Constituição de 1988 (Silveira, 2009, p. 20. Dissertação 6).

Atribuição feminina por tradição (na sociedade capitalista moderna pelo menos), a guarda de crianças foi objeto de luta de mulheres buscando a resolução acerca do cuidado, proteção e educação dos seus filhos. Tendo elas maior ou menor sucesso nessa empreitada são as mulheres que se mantêm nesta luta por creches por mais tempo, tendo lutado, inclusive pela licença paternidade, garantida através Constituição de 1988 (Fagundes, 1997, p. 59. Dissertação 2).

A luta legítima dos coletivos pelos seus direitos, tendo sucesso ou não em relação às conquistas, é sempre uma potência, uma abertura a novas possibilidades de experiências e vivências seja de outras lutas, mais fortalecidas; seja de conquistas legítimas e até possibilidades de transformação de suas condições de existência. É como narram as pesquisadoras da/na Carochinha os episódios que consideram relevantes em relação à participação do Estado nesta trama:

---

<sup>43</sup> Apoiei-me neste texto para arriscar pensar a *différance* na relação assistência e educação.

Em 1932 houve uma primeira tentativa de regulamentar as condições de trabalho feminino; por meio de decreto, determinou-se que estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres deveriam ter creches. Porém na prática, a única conquista da época foi o direito de amamentação. Em 1943 houve mais um aparente avanço: foi aprovada a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, que apresentou seis artigos acerca do direito à amamentação e às creches. No entanto, avaliações feitas a partir da década de 1970, momento em que as mulheres passaram a se mobilizar em busca de seus direitos, mostraram que a CLT não havia sido cumprida. Isso devido à falta de fiscalização e aos valores pouco expressivos das multas previstas (Campos, Rosemberg e Ferreira, 1993; Kuhlmann Jr., 2000; Oliveira et al., 1993; Oliveira e Rossetto-Ferreira, 1989)” (Silveira, 2009, p. 19-20. Dissertação 6).

“A partir da criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940, e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1942, as creches assistenciais se expandiram. Essa expansão ocorreu fundamentada em algumas premissas que articulavam um rígido controle sobre os hábitos da criança e de sua família a uma concepção ligada à guarda das crianças, condicionada ao trabalho da mulher fora do lar (Rosemberg, 1992; Arce, 1997 e 2002)” (Mello, 2010, p. 33. Tese 4).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi a primeira a ver a educação infantil como um direito da criança, não se restringindo ao âmbito do Direito da Família e apontando o dever do Estado em provê-la (Art. 208, inciso IV). Assim sendo, a nova Carta Magna refere-se ao direito da criança à educação, não se restringindo ao amparo à maternidade e à infância como faziam as constituições anteriores (...); portanto, dá bases legais para a constituição de Políticas Sociais voltadas à infância (Palmen, 2005, p. 48. Dissertação 4).

Além disso, é importante destacar movimentos sociais como, em nosso país, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB que, nos últimos anos, vem conseguindo grandes avanços nas políticas de educação infantil, através da articulação de fóruns distribuídos por todo território nacional. Este movimento tem como objetivo promover mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto aos organismos responsáveis do setor no plano nacional, além de divulgar para a sociedade brasileira uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças (Souza, 2008, p. 27. Tese 2).

O estilo “colcha de retalhos” que este texto vai apresentando permite ao leitor a rememoração dessa história com os acontecimentos relevantes para essas pesquisadoras, na forma como elas os traduziram em suas pesquisas: seus pontos de vista e percepções, do lugar em que foi possível captá-los, e isso não seria possível se eu tivesse contado essa história do meu ponto de vista, somente dele e do lugar em que o capto.

Nesse caminho fui encontrando muitas outras referências, eu diria destaques, às políticas e ações do poder público em resposta aos movimentos sociais (pois é desta forma que entendo que as pesquisadoras traduziram essas ações) que

fortaleceram a criação e o surgimento das creches universitárias: a Constituição Federal de 1988 (como já referenciei); o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 1996; os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, 2010) e outros que foram citados em uma ou outra pesquisa, mas o que para mim ficou evidente nesta lembrança (minha) foi o fato do destaque dado à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), de 1943, colocadas por elas como propulsora dos movimentos sociais de mulheres, com ênfase nas décadas de 1970 e 1980, em função do não cumprimento desta lei em grande parte das empresas que, em conjunto com o Decreto 18.370 de 8/01/1982, da criação os Centro de Convivência Infantil (CCI) no Estado de São Paulo, fortaleceu o surgimento das creches no interior das universidades paulistas, como conta Palmen (2005) em sua dissertação:

“Partindo dos referenciais de Políticas Públicas, analisamos o processo de implementação das creches no interior das universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP e UNESP, situando-as no cenário histórico-político de seu período de consolidação, buscando responder a problemática dessa pesquisa: quando, porque e como a ausência de atendimento aos filhos dos funcionários universitários se constituiu enquanto um problema a ser respondido pelas universidades através do programa de creche? A hipótese inicial desta pesquisa, acerca do surgimento das creches no interior das universidades focadas, pautou-se na necessidade de responderem as determinações da CLT – Lei Trabalhista, que por sua vez estabelece que todo estabelecimento, com mais de 30 funcionárias, deverá oferecer, obrigatoriamente, o atendimento aos filhos das mesmas durante o período de amamentação. Sob esse foco, a creche na universidade surge em resposta apenas ao trabalho materno.” (p. 51. Dissertação 4).

“É dentro desse quadro que as creches no interior das universidades nasceram, visando atender a essa necessidade dos trabalhadores (ou especificamente das trabalhadoras), ainda que inicialmente focalizassem apenas as salas de amamentação, como determina o texto da CLT/1943. Nas universidades as salas de berçários que visavam atender e dar assistência ao período de amamentação (até os 6 meses), ampliaram o atendimento à infância, atendendo muitas vezes crianças até a pré-escola, ou seja, os seis anos de idade [...]” (Idem, p. 59-60. Idem).

“Em 1979, o Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo de São Paulo (FASPG) propõe a criação de uma rede de CCI's – Centro de Convivência Infantil, para filhos de funcionárias públicas, na faixa etária de 3 meses a 6 anos e 11 meses em todas as Secretarias de Estado. Esse processo de implementação foi progressivamente efetivado a partir do Decreto 18.370 de 08/01/1982 que promulgou que: *A administração pública estadual desenvolverá programa denominado “Programa de Centros de Convivência Infantil das Secretarias de Estado e Entidades Descentralizadas”* (SÃO PAULO, FASPG, dossiê 1847: 3)” (Idem, p. 60. Idem).

Com as narrativas de Palmen, concluo este episódio de *Histórias da Carochinha* para iniciar a rememoração da história da Creche, propriamente dita, ou seja, rememorá-la no tópico que trata da *Creche Carochinha: as muitas faces de uma mesma história*, em que as pesquisadoras da/na Carochinha vão contar sobre o surgimento das creches no interior das universidades estaduais paulistas, com ênfase na Universidade de São Paulo (USP).

#### 1.4 Creche Carochinha: as muitas faces de uma mesma história

“Uma coisa importante de salvaguardar é que no início tinha-se aquela idéia que a creche era destinada a mulher trabalhadora, tentando atender ao artigo da CLT, então quando você vê na forma de redação do documento e 1º Regimento, tem essa preocupação. Com os avanços do Estatuto da Criança (ECA) e da LDB, então você já vê a creche como um direito da criança, uma expansão disso, um movimento de você estar sensibilizando profissionais de que não é mais direito da mulher trabalhadora, mas um direito da criança. Então se essa criança quiser estar freqüentando durante a licença médica da mãe, o direito é dela... isso é muito interessante.”<sup>44</sup>

A epígrafe nos mostra que lutar por creches no interior das universidades para as mulheres mães, funcionárias e estudantes dessas instituições foi, na verdade, o que motivou, legitimamente, o surgimento desses espaços de educação infantil. Uma luta que, como é possível perceber, se faz atravessada por uma série de experiências, situações, perdas, conquistas e, nesse caminho, a transformação de um ideal fundado na necessidade de muitas mulheres em uma conquista real para a criança paulistana, assim como para a educação da infância brasileira: a creche como um direito da criança e como um lugar de produção de conhecimento com a criança pequena e a sua infância vivida nesses espaços.

Ressalto neste tópico a dissertação de Sueli Palmen e as pesquisas de mestrado e doutorado de Ana Mello pelas temáticas de ambas, que favoreceram a escolha das experiências que vão compor as narrativas neste momento.

Sueli Palmen investigou o processo de implementação de creches nas universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP); já Ana Mello investigou a história da Creche Carochinha em sua dissertação de mestrado, e as implicações do auxílio-creche da USP na expansão das creches nos *campi* desta universidade, que foi o objeto de sua pesquisa de doutorado.

<sup>44</sup> Transcrição da entrevista realizada por Palmen, (2005) como atividade de sua pesquisa de mestrado, à diretora da Creche da Área da Saúde (CAS), na UNICAMP, em 24 de abril de 2004



Chamo de “muitas faces de uma mesma história” em função da forma como pude me apropriar dessas narrativas sobre o surgimento das creches nas universidades estaduais paulistas. As pesquisadoras da/na Carochinha, em especial Palmen (2005) e Mello (1999, 2010), ao revisitar o processo em que se deu o surgimento dessas instituições acabam por tecer um enredo de narrativas onde todas as creches universitárias paulistanas foram colocadas em foco, e por esse motivo percebo muitas faces na história do surgimento da Creche Carochinha: os pesquisadores se juntam na luta; a história de um grupo impulsiona a mobilização do outro; o decreto da criação dos CCI paulistas sustentou a criação de creches, na mesma dimensão, em todas as três universidades estaduais: USP, UNESP e UNICAMP.

Voltamos no tempo, 29 de janeiro de 1985. É o dia da inauguração da Creche Carochinha. Está vendo as faixas? A alegria da festa? Claro, vamos ter discurso. Toda inauguração tem. Preste atenção como cada discurso dito agora se mistura a outros discursos, a outras falas, ditas antes. Sim, para que os discursos de agora aconteçam foi preciso muitos outros, antes. Foi preciso a troca de idéias entre pessoas, a organização em torno de propostas num processo longo, muito anterior a esta inauguração (Mello, 1999, p. 18. Dissertação 3).

A criação dos CCI paulistas, em 1982, foi na verdade um marco para que as motivações e mobilizações começassem a se efetivar em conquistas para funcionários e estudantes das universidades do estado de São Paulo. Entretanto, como pude perceber nas dissertações de Mello e Palmen, o ano de 1982 foi a gênese deste evento que teve sua *origem*, benjaminianamente falando, nas décadas de 1950 e 1960, como narra Mello em seu texto:

Na Universidade de São Paulo, entre o período de 1950 e 1960, diferentes grupos viam com simpatia a construção de creches em *campi* universitários. Algumas histórias sobre o papel do homem e da mulher começam a surgir entre pesquisadores, estudantes e trabalhadores da saúde e da educação. Também, desde seu início, incide na instituição creche o dia a dia da relação dos trabalhadores com seu ambiente de trabalho, no contexto social de lutas brasileiras, bem como na organização da vida privada de mulheres e homens. Sobre esse período, há um relato emblemático, fornecido pelo prof. dr. Thomas Maack à Revista da USP, ao rememorar o episódio de seu afastamento da Faculdade de Medicina após o golpe de 1964 (Mello, 2010, p. Tese 4).

O relato ao qual Mello se refere é realmente marcante para tê-lo como um elemento fundamental na origem da criação de creches no contexto das universidades estaduais paulistas. “A Cesta Vermelha”, como ficou conhecido este relato, vai contar o drama de um pai e de uma filha de apenas 6 meses de idade, que na verdade é o drama de muitas famílias na tentativa de conciliar as atividades de trabalho com aquelas relativas ao cuidado de seus filhos, até os nossos dias. Convido os leitores a rememorar o depoimento dramático deste pai, que salienta não somente uma necessidade de assistência desses servidores, como também um ato de resistência, embora não intencional como poderão ver no relato do professor, à repressão militar da década de 1960:

“A Cesta Vermelha

Na divisão do trabalho de casa, cabia-me levar nossa filha Marisa de seis meses de idade todas as manhãs para a creche do Hospital das Clínicas, onde ela ficava até o início da tarde, quando Isa ia buscá-la na volta de seu trabalho. Para tanto eu tomava o bonde Pinheiros na esquina da Rua da Consolação com Rua Maria Antonia – Marisa no braço direito, sacola com fraldas, mamadeiras, e meus materiais de trabalho na mão esquerda. Para os curiosos sobre os costumes da época devo ressaltar que homens sentados competiam para oferecer seus lugares para mulheres, mas, homem com nenê no braço era tão incomum que não havia norma social estabelecida. Em geral os homens sentados ficavam constrangidos, mergulhavam-se na leitura do jornal ou olhavam a paisagem pela janela. Por regra social, as mulheres sentadas não podiam oferecer o seu lugar para um homem, mas muitas vezes ofereciam-se para pegar o nenê em seu colo. Meu prazer diário foi seriamente ameaçado por uma amiga que perante Isa acusou-me de carregar Marisa “como se fosse um saco de batatas”. Em 1964 essa foi a única delação bem intencionada na cidade de São Paulo. Ofendido, defendi-me o melhor que pude, mas por fim tive que aceitar o compromisso de levá-la numa cesta, onde deitada certamente seria transportada de forma mais condigna. Essa introdução não teria sentido se a simples atividade diária de levar a Marisa para a creche não tivesse figurado com alguma proeminência nos dois inquéritos a que fui submetido depois do golpe militar de 1964, na minha demissão da FMUSP e finalmente na expulsão da Marisa da creche do Hospital das Clínicas. Acontece que a cesta da Marisa era de cor vermelha, o que se transformou em prova irrefutável da ideologia subversiva do pai e, por reflexo – talvez mesmo por osmose pigmentar –, no que certamente seria a ideologia da filha assim que ela começasse a usar a palavra falada para subverter os seus companheiros de creche (Maack, 1991, p. 131).” (Maack, 1991 *apud* Mello, 2010, p. 65. Tese 4)<sup>45</sup>

Assim, uma série de acontecimentos singulares ocorreu no seio dessas universidades, mas importantes para a conquista das crianças e das famílias em todo o Brasil, e foi revelando a disposição e a militância dessas pessoas em prol de

---

<sup>45</sup> Texto publicado na Revista da USP, em 1991.

uma luta digna e necessária, de um direito parcialmente conquistado pela CLT/1943 que ainda não se podia gozar plenamente pelas famílias e trabalhadores brasileiros. Outro episódio marcante na origem das creches universitárias paulistas foi a “Passeata dos Bebês”, de 1975, organizada pelos servidores e estudantes da USP, motivados pelo “Movimento de Luta por Creches”, dirigido pela professora Maria Clotilde.

Em 1975, após dez anos de luta pela creche, acontece em frente ao prédio da Reitoria da USP uma passeata nomeada de “Passeata dos Bebês”, realizada por funcionários, professores e alunos que, juntamente com seus filhos, encaminharam-se até a Reitoria desta universidade em protesto ao não oferecimento de creche no interior da universidade. A partir desta manifestação, a Reitoria entra em contato com a COSEAS – Coordenadoria de Saúde e Assistência Social, pedindo para que esta elaborasse um anteprojeto de implantação de creche. Assim, em 1975 iniciou-se a elaboração do Projeto de Creche da USP. Entretanto, em 1976, por ordem financeira o projeto foi interrompido e só foi retomado em 1979 com o início da construção do prédio para atender 200 crianças, que por sua vez também foi interrompida (Palmen, 2005, p. 79. Dissertação 4).<sup>46</sup>

O “Movimento de Luta por Creches” organizou um abaixo-assinado com cerca de 1.500 assinaturas da comunidade uspiana da época (1975), entre professores, funcionários, estudantes e familiares, além do Movimento Feminista<sup>47</sup>. O documento produzido encontra-se na íntegra na tese de doutorado de Mello (2010). As reivindicações pautavam-se no não cumprimento da CLT/1943 e as implicações que isto acarretava para o desempenho das atividades profissionais dos servidores e da trajetória acadêmica dos estudantes, solicitando a construção de creche nas instalações da USP imediatamente. Cabem esclarecimentos em relação à atuação da professora Maria Clotilde Barros Magaldi, psicóloga e diretora da Divisão de Creches da Coordenadoria de Saúde e Assistência Social (COSEAS), no período em que Sueli Palmen desenvolveu sua pesquisa de mestrado (2004/2005), e da própria Coordenadoria no “Movimento de Luta por Creches”. A atuação da referida professora e da COSEAS foram fundamentais uma vez que estiveram frente ao

---

<sup>46</sup> A pesquisadora narra este episódio em diálogo com Kishimoto, 1999.

<sup>47</sup> O ano de 1975 marca a segunda fase do movimento feminista brasileiro. Em 1975 a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou a Conferência Internacional da Mulher na cidade do México, onde participaram representantes de diferentes países, inclusive do Brasil, para discutir e avaliar a condição das mulheres no mundo. Este evento instituiu o ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher, e o período de 1975 a 1985 como a Década da Mulher em todo o mundo. Um grupo de mulheres atuantes, da Região Sudeste do Brasil, principalmente dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, se reuniu propagando uma série de ações em prol da melhoria das condições de vida da mulher no Brasil, com importante participação nas lutas pela criação de creches na cidade de São Paulo (Damasco, Maio e Monteiro, 2012, p. 134), como destacaram as pesquisadoras da Carochinha em seus textos.

referido Movimento e participaram incansavelmente desta luta, sendo pioneiras na criação do Projeto de Creche da USP:

“Já havia um texto na COSEAS na época (1975) pensando a creche e o coordenador da época contratou um psicólogo, meu colega, que me chamou pra junto com ele fazer o 1º projeto de creche. Eu vim para cá em Agosto de 1975 (...) e fomos trabalhando dentro de princípios gerais, entramos em contato com indústrias, estudamos espaço... (Maria Clotilde, maio de 2004)” (Palmen, 2005, p. 72-73. Dissertação 4).<sup>48</sup>

Com relação à COSEAS, atualmente Superintendência de Assistência Social (SAS), esta coordenadoria tornou-se responsável pela criação e implantação das creches nas dependências da USP, como também, até os dias atuais, é a ela que todas as creches desta universidade estão vinculadas através da Divisão de Creches da SAS.

Os episódios “A Cesta Vermelha” e a “Passeata dos Bebês” apesar de trazerem implicações positivas na luta por creches na USP, não efetivaram a conquista da primeira creche nesta instituição, que só se deu após 17 anos, a contar do ano de 1965, em que o Dr. Thomas Maack foi exonerado do seu cargo de professor da Faculdade de Medicina. Esse espaço de tempo, mesmo não representando na história da criação das creches uspianas uma conquista, não passou “em branco”, como conta Mello em sua tese:

Contudo, foram necessários 17 anos de lutas, trocas de ofícios e pareceres para inaugurar a primeira creche da USP em tempo integral para crianças abaixo de três anos. Assim, as primeiras reivindicações no *campus* da USP – São Paulo, ligadas à Coseas, iniciam-se em 1965, sendo que a primeira creche a funcionar em período integral / parcial, a Creche e Pré-escola Central, foi inaugurada apenas em 1982 (Mello, 2010, p. 66. Tese 4).

Mello traz no seu texto um relato da professora Amélia Hamburger que consta do artigo de autoria de Fúlvia Rosemberg (2001), intitulado “Roteiro Histórico-Sentimental pelas creches da cidade de São Paulo”, que mostra que muitos desses militantes não chegaram a usufruir das creches uspianas, já que no momento da criação das primeiras creches seus filhos já não estavam mais em idade de frequentá-las ou os servidores haviam se aposentado de suas funções na universidade:

---

<sup>48</sup> Depoimento da Professora Maria Clotilde Magaldi que consta em citação na dissertação de Palmen. Grifos da pesquisadora.

“Na Cidade Universitária, apenas alguns poucos prédios cortavam o matagal. Tempo difícil para algumas mulheres. Entre elas, a física Amélia Hamburger: “Eu fiquei grávida da minha primeira filha em 59; a minha primeira filha é de 60, e logo depois eu fiquei grávida da Sônia, em 61. Eu trabalhava na Cidade Universitária já, porque o Instituto de Física logo se mudou. Então, tinha muito pouca gente trabalhando na Cidade Universitária. E tinha um arquiteto que participou do plano de construção [...]. Então, fui falar com ele das possibilidades da creche sair logo, a tempo de eu poder usar. E ele falou que estava no campus da Cidade Universitária e que o projeto era tal que a criança podia entrar aos zero anos de idade e sair formado na universidade. Daí eu falei que assim só para os meus netos, e perguntei se não era possível fazer uma coisa provisória. E ele ficou muito zangado comigo, porque ele disse que, na Cidade Universitária, não haveria nem um prédio provisório: ele disse que aqui, no Brasil, se fizesse uma coisa provisória, ficaria para sempre em condições precárias. E eu falei: escuta e se o Instituto de Física tivesse a iniciativa e fizesse a construção de uma creche, o senhor nos daria apoio? Ele respondeu: se o Instituto de Física fizesse isso, eu mandaria fechar e demolir. Mas ele me explicou que faria isso porque ele achava que uma creche, e principalmente uma creche na USP, teria que ter as melhores condições possíveis. Que não poderia ser uma coisa precária. Esse argumento a gente ouvia muitas vezes das autoridades da Cidade Universitária, inclusive nessa retomada nos anos 70. (Entrevista com Amélia Hamburger apud Campos et al, 1988).” (Mello, 2010, p. 67. Tese 4)

Assim, com histórias dramáticas, lutas legítimas, greves, enfrentamentos, manifestações, as primeiras creches nos *campi* da USP foram criadas e, com a criação dos CCI foi possível a expansão não somente do equipamento como também da quantidade de crianças atendidas em cada uma das creches. Ao longo desses 17 anos, para as pesquisadoras da/na Carochinha alguns acontecimentos também foram importantes no fortalecimento da militância por creches nas universidades, como a Lei 5692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus no país; a instituição pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional da Mulher, em 1975; a “Semana da Mulher” promovida pelo Centro Acadêmico de Ciências Humanas (CACH) da UNICAMP, em 1978; o Ano Internacional da Criança, decretado também pela ONU em 1979 e, como já citado anteriormente, a institucionalização do Programa Centro de Convivência Infantil (CCI), através do Decreto Estadual 18.370 de 08/01/1982<sup>49</sup>. E é nesse mesmo ano que a primeira creche uspiana foi criada, no campus de São Paulo (a Creche e Pré-Escola Central), e também foram criadas a primeira creche da

<sup>49</sup> Esses dados foram consultados de um quadro da dissertação de Palmen (2005) com a “cronologia das ações desencadeadas em prol ao atendimento à infância no Brasil”, que trago no Anexo 1 da minha dissertação. No referido quadro consta a criação de um espaço para que as mães-funcionárias da Faculdade de Odontologia da UNICAMP pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam, no ano de 1979. O espaço destinado era uma sala nas dependências da universidade.

UNICAMP, pela reitoria, o CECI Berçário, e a Creche Gente Miúda, primeira da UNESP, criada no campus Bauru.

Atualmente, a UNESP, USP e UNICAMP possuem, juntas, 25 unidades de educação infantil. Os dados disponíveis até a última consulta aos sites institucionais das universidades (abril de 2015) informam que a UNESP possui 14 Centros de Convivência Infantil em seus *campi*, atendendo cerca de 547 crianças; a USP possui uma Divisão de Creches vinculada à Superintendência de Assistência Social, administrando 5 creches e atendendo a cerca de 580 crianças, e a UNICAMP possui a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEDIC), com duas unidades educacionais para a educação infantil sendo a Creche Área da Saúde (CAS) responsável pelas crianças de 0 a 4 anos e o Centro de Convivência Infantil (CECI UNICAMP) atendendo à crianças de 0 a 6 anos em três unidades: CECI Pré Escola, CECI Maternal e CECI Berçário<sup>50</sup>, num total de 60 crianças atendidas nos seus CECI. As creches da USP estão vinculadas à Superintendência de Assistência Social, como já mencionado anteriormente; os CCI da UNESP estão vinculados à Pró Reitoria de Administração da Universidade e as unidades da UNICAMP estão vinculadas à Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) da UNICAMP.

Em 1985, a Creche Carochinha foi inaugurada, entretanto a história de sua criação, como conta Mello (1999) em sua dissertação, começa quatro anos antes, em 1981, através de ações protagonizadas pela professora Maria Clotilde Magaldi, como a criação da comissão pró-creche na USP em Ribeirão Preto, com a professora Maria das Graças Ferriani; a parceria, neste período, com a Associação Ribeirãopretana dos Funcionários da USP (ARFUSP), criada também em 1981; a formação de uma comissão de funcionários para estudar a implantação da creche na USP, em 1983; a promoção do Ciclo de Debates “Creche no Local de Trabalho” entre a comissão de funcionários e a comunidade acadêmica da USP Ribeirão Preto, neste mesmo ano e, finalmente, em 1985, a criação da Creche Carochinha, administrada, inicialmente, pela ARFUSP. Ainda segundo as narrativas de Mello, a Carochinha começa a funcionar com 22 funcionários e com capacidade para atender

---

<sup>50</sup> Apesar de serem três CECIs, em conjunto são considerados como uma das duas unidades da referida Divisão. Chegamos às informações quanto às Divisões as quais estão vinculadas as UEIU e o quantitativo de crianças atendidas através da consulta aos sites institucionais relacionados a seguir: [www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010DC.html](http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010DC.html); [www.unesp.br/portal/cci/finalidade-e-objetivo](http://www.unesp.br/portal/cci/finalidade-e-objetivo); [www.dgrh.unicamp.br/estrutura/documentos/produtos-e-servicos/dedic\\_diretrizes\\_pedagogicas\\_familia.pdf](http://www.dgrh.unicamp.br/estrutura/documentos/produtos-e-servicos/dedic_diretrizes_pedagogicas_familia.pdf)

40 crianças. Em 1986, a COSEAS assumiu a coordenação da Creche Carochinha contratando Mello para dirigi-la.

Essa trajetória foi escrita na dissertação de mestrado de Mello, que objetivava contar a história da Creche considerando o projeto educativo da instituição como objeto na sua investigação. Lendo a sua dissertação, observei um comentário em relação à história da Creche que mostra que suas intenções ao trazer a narrativa histórica para contextualizar sua pesquisa não foram, como também defendo, no sentido de contar esta história em minúcias, mas de rememorar as experiências vividas pelos atores dessa história, nas lutas pela conquista da Creche:

[...] Finalmente, voltamos ao dia da inauguração. Como se viu foram anos de discussões, tentativas, lutas em torno do tema creche. Dito assim, em poucas páginas, apagam-se as minúcias, os detalhes do processo. Atenua-se, especialmente, o colorido da discussão e o envolvimento afetivo dos atores que viveram a história de implantação dessa Creche, fenômeno que permaneceu mesmo após a inauguração, **pois a Creche Carochinha foi a única das creches da USP que iniciou suas atividades sendo administrada diretamente pelos trabalhadores que a reivindicaram.** Foi uma história de luta apaixonada que certamente se refletiu, e ainda se reflete na forma de participação dos pais dessa comunidade uspiana (Mello, 1999, p. 30. Dissertação 3).<sup>51</sup>

Nesta perspectiva, optei, como Mello, em não narrar na íntegra e novamente esta história, mesmo que o fizesse em diálogo com as pesquisadoras da/na Carochinha, pois meu objetivo foi rememorar episódios que consideramos (eu e essas pesquisadoras) a *origem* na constituição da instituição, que vão me permitir diversos efeitos de sentido e também deslocamentos ao analisar os textos que trago em estudo neste trabalho de pesquisa. Assim, pelo que pude perceber na leitura da dissertação de Mello, criar a Creche Carochinha não foi apenas o objetivo da militância desse coletivo, pois o mesmo desejava que este ato representasse não somente a conquista de homens e mulheres, profissionais e estudantes, por melhores condições de trabalho, como também o fortalecimento do direito da criança pequena à “educação, ao lazer, à saúde, à higiene, à alimentação” (Idem, p. 13. Idem), assim como o fortalecimento do papel social da universidade na produção de conhecimento sobre a infância e a educação infantil.

Nesse aspecto, retomo o debate assistência x educação que, na compreensão de Mello, foi uma questão relevante no tocante à constituição da identidade da Creche Carochinha:

---

<sup>51</sup> Grifos meus.

Resolver contradições desse tipo (ser assistencialista ou ser educacional) é tarefa complexa! Como afirma Damásio (1996) será preciso realmente que algumas gerações de educadores e famílias dialoguem permanentemente, enfrentando as dicotomias e suas repercussões, buscando melhor qualidade de vida para a população. Neste sentido o trabalho da creche com a família deve integrar educação/assistência/cuidado (Mello, 1999, p.13. Dissertação 3).

[...] já em 1989, a equipe técnica da Creche Carochinha procurou soluções para combater os dois determinismos existentes, o assistencialista e o escolar. Nessa época, alguns técnicos tiveram acesso aos Programas Cubanos para Educação Infantil (1982), onde em sua apresentação já era explicitada a necessidade de integrar os temas, de construir e organizar espaços internos e externos diferentes daqueles da escola, como também pensá-los com o objetivo de proporcionar o brincar dos pequenos (Idem, p. 14)

Essas narrativas revelam que este debate contribuiu favoravelmente para a constituição da identidade da Creche Carochinha, fortalecendo a instituição como política de atendimento às crianças e suas famílias e, também, como campo de pesquisa contribuindo para ampliar a quantidade e a qualidade da produção acadêmica brasileira sobre a infância em contextos educativos. Ao longo dos seus 29 anos de trajetória, a Creche Carochinha foi se constituindo em um território de experiências infantis; de acolhimento das famílias uspianas no sentido de proporcionar melhores condições de trabalho e estudo; de vivências relacionadas ao educar e ao cuidar as crianças pequenas; de práticas educativas e formação profissional constante e, com igual relevância, um espaço instituído na relação universidade e infância. Nas palavras da professora Maria Clotilde Magaldi, em entrevista concedida à Palmen por ocasião de sua pesquisa de mestrado, em maio de 2004, exatamente dezenove anos após a inauguração da Creche, é possível perceber os argumentos da professora em defesa dos direitos da criança à educação infantil, da relação universidade e infância e do compromisso das universidades para com a sociedade:

Tem que se pensar a criança. Pode vir gente de “caixa prego do sul” ver a nossa creche e vai sair sabendo e podendo aplicar alguma coisa, tem que ser acessível. Veja bem, eu tenho isso daqui como um Centro de Pesquisa que as pessoas vêm, olham... e vão sair sabendo alguma coisa sem se preocupar com recurso. Nós tínhamos o objetivo de ser um Centro orientador de Mães, mas o que acabou não se constituindo. Mas a gente foi incorporando que o que a gente faz na creche, a gente faz na creche, o que a mãe faz em casa, a mãe faz em casa, são espaços diferentes. O que a mãe faz em casa não é da minha conta. Se aqui eu dou uma alimentação balanceada e em casa ela entope de batata frita, eu não tenho nada a ver com isso. É um respeito, os profissionais têm que incorporar isso. A criança



vai embora na 6ª feira sem assadura e na 2ª feira a funcionária abre a fralda e vê assadura...mais do que não falar mal da família, é não pensar isso. Uma outra coisa importante e diferencial é a FORMAÇÃO. Todas as creches param uma vez por ano. Para ter a formação. Todo mundo: educador, faxineiro, cozinheiro cada um vai estudar mais na sua área (Palmen, 2005, p. 245. Dissertação 4).

A pesquisa de Mello ressalta algumas ações que foram fundamentais na constituição da Creche Carochinha como um território de produção de saberes e fazeres para e com a infância, como podemos ver a seguir:

Em 1991 foram formalizadas parcerias de trabalho com o Departamento de Psicologia e Educação e o Departamento de Odontopediatria, da USP: colaborávamos com as pesquisas sobre a educação e o cuidado infantil e tínhamos assessoria em temas específicos sobre desenvolvimento infantil e prevenção odontológica para a infância.

Nesse ano (1991) é fundado na USP o Centro Brasileiro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação Infantil (CINDEDI), ligado ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. A Creche Carochinha inicia uma história de parceria com esse Centro e já no ano seguinte, é publicado o livro "*CRECHES: Crianças Faz de Conta e Cia*", da Editora Vozes, incentivado pela Professora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, com grande contribuição da Creche Carochinha no que se refere à sistematização da prática, oferecendo elementos para reflexões técnicas importantes. Nesse período surgiu também, o *Jornal Batata Quente*. Com distribuição semestral, essa é uma publicação da Creche que tem importante papel na comunicação da instituição e na formação dos educadores. Nele, são publicados, alguns registros resultantes do processo de formação. Também podem-se publicar relatórios, planejamentos e material resultante das supervisões (Mello, 1999, p. 29. Dissertação 3).

A parceria com o Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) foi importante, já que este Centro representa um espaço de “referência em pesquisa/ensino/extensão nas áreas de desenvolvimento humano e educação infantil”<sup>52</sup>, pois através deste Centro, como mostra Mello (1999), a Carochinha se abriu para o mundo acadêmico de forma mais efetiva. Não pretendo aqui afirmar a inexistência de produções anterior à criação do CINDEDI e à parceria deste Centro com a Creche, mas sublinhar que foi possível perceber na construção dos “tesouros da Carochinha” o crescimento dos trabalhos, principalmente teses e dissertações, assim como publicações de livros, artigos e trabalhos em anais, produção vídeos, a partir da mediação do CINDEDI nas atividades de produção realizadas *na, pela e com* a Carochinha. O primeiro quinquênio dos tesouros (1989-

---

<sup>52</sup> Foi realizada consulta ao site do CINDEDI, em [www.cindedi.com.br](http://www.cindedi.com.br), acesso em outubro de 2014.

1993) apresenta 8 produções, sendo da área de Odontologia (3) e Enfermagem (1), e da área de Psicologia (3) e Educação (1), o que é coerente com a parceria feita, em 1991, com o Departamento de Psicologia e Educação e com o Departamento de Odontopediatria, ambos da USP, como relata Mello em sua pesquisa. A partir do segundo quinquênio, que compreende o período de 1994-1998, a produção vinculada à Creche Carochinha praticamente triplicou, totalizando 22 trabalhos neste período, sendo 13 destes trabalhos coordenados por profissionais vinculados ao CINDEDI.

Nesse caminhar, a Creche Carochinha vem cumprindo seu papel social pela qualidade do conhecimento que produz e socializa em diferentes espaços: livros, teses e dissertações, monografias, artigos, anais, enfim, uma gama de saberes e fazeres *com* e *sobre* as crianças pequenas que muito vêm contribuindo para as pesquisas e as práticas *com* e *sobre* as instituições de educação infantil, fortalecendo não somente a infância paulistana, mas toda a infância brasileira.

Além de toda a produção de conhecimento que publica, a Carochinha representa um campo de formação para profissionais de diferentes áreas, pois oferece visitas monitoradas a técnicos, educadores e outros profissionais interessados em conhecer o trabalho que desenvolve, assim como participar de ações de formação, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na Creche pela universidade, e formação continuada<sup>53</sup>, o que me permite reafirmar a importância das creches universitárias como um *locus* na produção e na disseminação de conhecimento, e sua contribuição na formação dos educadores da pequena infância, em nossa sociedade.

### 1.5 Concluindo um capítulo da história....

Como comecei com *O Narrador*, foi em diálogo com ele que construí um breve texto para finalizar este capítulo. Em uma das passagens do texto de Benjamin, ele refere-se a dois grupos de narradores que, apesar de experiências distintas, formas distintas de narrar e enredar as histórias, esses grupos se

---

<sup>53</sup> Navegando na web é possível encontrar dois locais que podem ser considerados como sites oficiais da Creche Carochinha. Um deles datado de 2006 está sob o domínio do COSEAS, cujo endereço é [www.usp.br/coseas/Crechecarochinha.htm](http://www.usp.br/coseas/Crechecarochinha.htm), acesso em outubro de 2014, e seu conteúdo serviu de base para as informações contidas neste texto; o outro site é de domínio do SAS, antigo COSEAS, e faz referência a todas as creches que fazem parte da Divisão de Creches desta Superintendência, sendo o endereço [www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010\\_Ccarochinha.html](http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010_Ccarochinha.html), acesso em outubro de 2014.

“interpenetram de múltiplas maneiras”: o contador de histórias que veio de longe, que ganhou a sua vida e trouxe experiências das mais diversas e dos mais variados lugares e aquele que narra a partir do seu lugar, do seu país, da sua região (Benjamin, 1987 a, p. 198). Benjamin representa essas duas figuras do narrador com o marinheiro comerciante, que eu associaria ao caixeiro viajante, muito contado em nossas histórias, e o camponês sedentário, que poderia ser qualquer um de nossos pais, tios ou avós, qualquer pessoa mais velha que não viajou mundo afora, mas traz o passado e as tradições na sua narrativa. Ambas as figuras aprenderam a narrar, porque são de um tempo em que não havia nenhuma outra tecnologia que pudesse ocupar o lugar das narrativas orais, e eram através delas que o mundo se descortinava (Idem).

Minha experiência na escrita deste primeiro capítulo me colocou um pouco no lugar de cada uma dessas figuras do narrador: o viajante e o sedentário. Ler as pesquisadoras da/na Carochinha me permitiu muitas viagens: no tempo e no espaço. Viajei no tempo, no tempo da história, no tempo das pesquisas, no tempo de cada uma das autoras; também viajei no espaço: Rio-São Paulo; fui à França, à Itália; a Portugal; pelas Américas, enfim, para cada lugar que as ideias me faziam referência, me possibilitavam uma viagem. Mas, também, não saí da cadeira e nem da frente da tela do computador (em corpo, é claro). Assim, como um caixeiro viajante, me transportei, me desloquei, refleti, pensei, busquei outras leituras, naveguei na *web*, analisei, associei experiências minhas, interpelei, e para escrever este texto, ou melhor, as narrativas entre narrativas, precisei fazê-lo do meu lugar. E por aqui vou ficando... mas com a impressão de que não deixei escapar nada que precisasse ser dito no trabalho de enriquecimento do contexto da minha pesquisa: a Creche Carochinha.

Assim, mulheres e homens trabalhadores, Movimento Feminista, estudantes e professores universitários se empenharam na militância por creches e pelo direito das crianças, das mães e dos pais a uma vida mais digna, a sua cidadania. As políticas públicas interpeladas pela militância se pronunciaram provocando novas lutas, novas militâncias e resistências mais fortalecidas já que nem sempre atendiam na medida das necessidades e dos desejos desses militantes. As creches foram surgindo, a passos longos e lentos estão se expandindo. Nessa trajetória, os sentimentos e pensamentos em relação às crianças e a infância foram ganhando muitos contornos, muitas tessituras: fazemos educação ou assistência? Posso

assistir sem educar? Posso educar e não assistir? Contudo, se essas experiências marcaram a história das creches no Brasil, não poderia ser diferente na história da Carochinha. E se você, leitor, não viveu direta ou indiretamente essas experiências, *Histórias da Carochinha* permitirá rememorá-las.

## 2 OS TESOUROS DA CAROCHINHA

*“Todo o conhecimento deve ter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete (...) onde sempre se pode descobrir nalgum ponto um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras, o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles(...).”*

Walter Benjamin

Um bom começo para a escrita deste capítulo da dissertação, em que pretendo, entre outras questões, uma análise do material documental produzido para compor o *corpus* da pesquisa, é partilhar com os leitores os motivos que me levaram a identificar estes documentos como “tesouros” na minha pesquisa.

A palavra tesouro tem origem no termo latim *thesaurus*. Em pesquisa na *web*<sup>54</sup>, observei que tanto o significado que é comumente empregado para este termo (tesouro) na nossa língua, quanto o significado do termo em latim produzem o efeito de sentidos que procurei neste capítulo da dissertação. Assim, *tesouro* pode ser definido como uma coisa valiosa, preciosa e de grande estimação; mas também encontrei a ideia de que, além de valioso, é algo que foi perdido ou que estava escondido e foi encontrado casualmente, assim não tem dono, passando a pertencer a quem o encontrou. A ideia de lugar onde se escondem coisas preciosas também se relaciona ao tesouro. Já *thesauro*, é uma palavra de origem latina, cujo significado se remete a acervo ordenado/organizado de informações e conhecimentos. O significado de *thesauro* me pareceu mais apropriado, porém não me afetou magicamente, coisa que a palavra tesouro costuma fazer com os nossos pensamentos, pois sempre que a escutamos podemos imaginar aquele bauzinho de madeira com muita “coisa de valor”, no entanto, o sentido do valor para “essas coisas” fica por conta de cada um que imagina (ou encontra) o seu tesouro.

Desta forma, minha motivação para a escolha deste título foi a atmosfera de magia e encantamento que se relaciona com o nome Carochinha, já que este também se remete ao fantástico, ao imaginário, assim como aos tantos tesouros que povoaram as muitas histórias que lemos, que nos contaram, que fizeram parte de nossas brincadeiras, enfim, uma associação bastante profícua para intitular um

---

<sup>54</sup> Sobre o significado do termo “tesouro” consultei os sites a seguir:  
<http://www.dicionarioinformal.com.br/thesaurus/> ; <http://www.dicionarioweb.com.br/tesouro/#definicao>  
<http://pt.wiktionary.org/wiki/tesouro>. Acesso em 16 de março de 2015.

capítulo que vai protagonizar os saberes criados na trama da relação universidade /infância /educação infantil.

Entretanto, ao contrário do que encontrei para o significado do termo, os tesouros da Carochinha não estavam escondidos e nem foram achados casualmente, pois havia uma intencionalidade nessa procura. O Grupo Infância e Saber Docente, responsável pela produção do *corpus* desta pesquisa, embarcou navegando em sítios na internet, utilizando as palavras *Creche Carochinha* e *creche universitária* como bússolas, orientando esta navegação ao encontro do conhecimento desejado. Como na *web* a navegação não se dá numa única direção, muitas possibilidades de caminhos se colocaram para o Grupo nesse processo, como por exemplo, a *Plataforma Lattes* e o site do *Scientific Eletronic Library Online* – Scielo que, conforme já coloquei, também contribuíram nesta pesquisa, pois nestes locais foram encontrados trabalhos de extrema relevância na produção acadêmica que tratava a Creche Carochinha e seus contextos como objeto de investigação. Nessas possibilidades, outras palavras foram surgindo revelando novos caminhos para a busca e outras tantas produções, como *crianças em creches, pesquisas com bebês, Rede de Significações*<sup>55</sup>.

O *tesouro*, assim, foi constituído com 107 documentos que foram produzidos num processo de “artesanato intelectual” como denomina Castro e “assim o define na pesquisa com documentos” (Aquino, 2012, p. 5-6)

“[...] a imaginação sociológica é o resultado de um trabalho intelectual que se assemelha ao de um artesão numa oficina, aperfeiçoando seus instrumentos e métodos de trabalho (e a si mesmo, bem como aquilo que produz), a medida que vai trabalhando. Esta perspectiva, válida para qualquer pesquisa social e histórica, é particularmente apropriada à pesquisa em arquivos. A habilidade em transformar um conjunto singular de documentos em algo útil para a pesquisa é um processo que se aprende fazendo. Não há uma ‘receita’ para seu sucesso.” (Castro, 2008 *apud* Aquino, 2012, p. 6).

Boa parte desta produção foi feita a partir da *web*, entretanto houve consulta a acervos de livros e outros textos pessoais e do grupo Infância e Saber Docente. É nesse sentido que essa produção se identifica com um *thesaurus*, já que os *tesouros da Carochinha* formam um conjunto “ordenado de informações e conhecimento” que

---

<sup>55</sup> Sobre essa perspectiva teórico-metodológica de estudo e pesquisa, sugiro a leitura da nota de rodapé de número 12, que consta da página 37 desta dissertação.

pode traduzir a dinâmica das relações de ensino, pesquisa e extensão que envolveu, direta ou indiretamente, a Creche e seus personagens (crianças, famílias, profissionais, pesquisadores universitários).

Portanto, o *corpus*, como *thesaurus*, se traduz em uma das faces desta pesquisa, cujo sentido se encontra *com* e *no* seu objeto, já que é em torno deste que a atividade do pesquisador se justifica, que as escolhas são feitas. Como nos diz Bakhtin,

“O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário (...)” (Bakhtin, 2011, p. 4).

Como a pesquisa que desenvolvi não contemplou a relação direta com o espaço/tempo do campo e os sujeitos, minha investigação esteve centrada no *corpus*, ou melhor, nos tesouros da Carochinha. Foram com esses tesouros que dialoguei; foram eles que me interrogaram, me inquietaram e me trouxeram revelações, possibilidades para nutrir o objeto da pesquisa, mapeando seus caminhos. Foi através da *leitura contemplativa* e da *tradução responsiva* que se deu a relação com o objeto da pesquisa, processos estes nos quais me atravessei com as ideias de Bakhtin.

## **2.1 Leitura contemplativa e tradução responsiva: tonalidades da relação pesquisador-sujeitos-objeto na pesquisa**

O trabalho do pesquisador, como já dito anteriormente, se dá em um processo de tradução daquilo que lhe parece estranho em algo familiar, pois é preciso se desapegar de suas ideias em relação ao objeto, aquelas que motivaram seus desejos, necessidades e escolhas, para tomar o distanciamento necessário ao estranhamento, permitindo assim que essa estranheza seja a “condição necessária” ao objeto, a possibilidade de reconstruí-lo (Amorim, 2004, p. 26). Entretanto, penso que é preciso caminhar neste processo numa espécie de “tarefa de mão dupla”, em dois sentidos que não são opostos e nem contraditórios, mas atravessados, ou melhor dizendo que a familiaridade conferida no trabalho de tradução pelo pesquisador esteja aberta o tempo todo à possibilidade de estranhamento do objeto,

seja no processo da pesquisa em si, seja pelos diálogos que interpelam tanto o pesquisador quanto seus possíveis interlocutores (autores com quem dialoga, seus parceiros na pesquisa e os leitores), permitindo o deslocamento do objeto ora no lugar da familiaridade, ora o lugar do estranhamento (Amorim, 2004, p. 28; Vasconcelos, 2013, p. 74-75);

“(...) a compreensão, a interpretação e a explicação são, na verdade, formas de tradução, e traduzir é mostrar a descontinuidade e o intervalo” (Amorim, 2004, p. 18).

Nesta perspectiva, ressalto de que forma dialogo com Bakhtin e seus leitores para trazer a *leitura contemplativa* e a *tradução responsiva* como procedimentos neste trabalho de pesquisa. Começo pensando a tradução em Bakhtin como um *ato* do meu pensamento, ou poderia dizer também, meu pensamento em *ato*, e portanto, na medida em que assino, torna-se um *ato* singular embora atravessado nas tessituras do pensador, seus leitores e outros autores; daí a minha responsabilidade. Segundo Holquist, ao prefaciar *Por uma filosofia do ato (PFA)*, na edição de 1993, este texto consegue captar Bakhtin no “ato de criação”, já que tornou-se

(...) o coração da matéria, (nos coloca) no centro do diálogo entre o ser e a linguagem, o mundo e a mente, o “dado” e o “criado” que estarão no âmago do dialogismo distintivo de Bakhtin, como ele mais tarde o desenvolverá (Holquist *in* Bakhtin, 1993, p. 5)<sup>56</sup>.

Portanto, PFA revela, “no calor da descoberta”, uma série de ideias e questões que vão se desdobrar nos escritos futuros de Bakhtin, mas que, neste texto, dão sustentação ao que o pensador procura expressar em relação ao *ato* como *pensamento* ou *criação: autoria*, responsabilidade, *eu* e o *outro* e os nossos exteriores, o significado moral de *exotopia*, o *pensamento participativo*, o *não-álibi da existência*, ideias que me interrogaram e me inspiraram a pensar a tradução como um *ato criador* e relacioná-la à responsabilidade<sup>57</sup>, tomando, assim, a

<sup>56</sup> Observação minha.

<sup>57</sup> Sobre este termo, aconselho ler novamente a nota de rodapé n. 40, na página 66 desta dissertação, em que o tradutor da obra editada em 1993, *Por uma filosofia do ato*, explica o uso do termo responsabilidade da forma como melhor traduz o pensamento bakhtiniano. Para o alemão, como pode ser lido na referida nota, o termo empregado é *verantwortung*, entretanto manteve-se o termo responsabilidade na tradução brasileira, com o sentido de *resposta em, resposta com e para com*, com ideia de uma resposta implicada, interpelada pelo *outro*, um ato alteritário. Encontrei em leituras que fiz de autores bakhtinianos brasileiros, o uso de termo *responsividade*, que preferi empregá-lo relacionando à ideia de tradução com a qual dialogo no trabalho de pesquisa. Assim, ora empregarei responsabilidade e ora responsividade.



*tradução responsiva* como um procedimento, uma metodologia para os diálogos, as interrogações que me atravessaram na experiência de investigação e na escrita do texto da pesquisa. Portanto, entendo que eu não sou o que escrevo, mas também não estou apartada daquilo que comunico. Daí a necessidade do ato responsivo do pesquisador para com suas traduções, para que estas não se tornem a representação pura de si, apagando o que há do *outro* na sua tradução, e nem a sobreposição dos *outros* em relação ao *eu*-pesquisador, pois desta forma não há como garantir a autoria do *ato*.

Neste sentido, na atividade de pesquisa não há como separar a leitura contemplativa da tradução responsiva, pois ambas são atos criadores do pensamento, uma vez que, como bem assinalou Amorim, não está em questão,

“(...) apenas o *sentido do pensamento*, mas se estende ao *sentido do pensar*. Ou seja, a interrogação sobre o sentido, além de apontar para o objeto – o conhecimento e o dado -, aponta também para o sujeito. Por que devo pensar? Qual o sentido *para mim*, na concretude real de minha vida única e singular, de pensar um pensamento?” (Amorim *in* Brait Org., 2012, p. 28).

Assim, sem a leitura contemplativa da *palavra-ato* do *outro*, a tradução torna-se vazia no que tange à responsividade, ou como bem traduziu Bakhtin (2011) ao pensar o lugar do *eu/autor* em relação ao *outro/personagem*:

Aquele que sofre não vivencia a plenitude de sua expressividade externa, ele só a vivencia parcialmente e ainda por cima na linguagem de suas autossensações internas: ele não vê a tensão sofrida dos seus músculos, toda a pose plasticamente acabada do seu corpo, a expressão de sofrimento do seu rosto, não vê o céu azul contra o qual se destaca para mim sua sofrida imagem externa. E mesmo que ele pudesse ver todos esses elementos, por exemplo, diante de um espelho, não disporia de um enfoque volitivo-emocional apropriado a esses elementos, estes não lhe ocupariam na consciência o lugar que ocupam na consciência do contemplador (p. 24).

Para ajudar o leitor a se enredar nas minhas ideias, vamos aos fatos: como contempladora, a minha consciência jamais alcançaria os horizontes externos dos meus contemplados (os pesquisadores da/na Carochinha) na sua plenitude. A escrita dos textos que compõem os tesouros da Carochinha foi atravessada pela linguagem das *autossensações* internas que esses pesquisadores viveram em suas experiências de pesquisa (seja no trabalho de campo, seja nas leituras que fizeram),

também pelos pensamentos que pensaram e os sentidos que esses pensamentos produziram no ato criador da escrita; sentidos estes que escapam a minha leitura contemplativa, porém posso recriá-los através dela e expressá-los pela tradução responsiva, nas minhas escritas, produzindo, desta forma, outros acabamentos possíveis.

Apesar de um distanciamento um tanto incomum para uma atividade de pesquisa na perspectiva bakhtiniana, do lugar em que ocupo alcanço um excedente de visão estranho, porém singular, que me permitirá recriar os elementos que compõem a visão não visível do outro, produzindo na sua criação uma outra dimensão estética, ou como já disse, um outro acabamento. Portanto, não alcançarei a “tensão sofrida dos seus músculos”, nem a “pose plasticamente acabada do seu corpo”, muito menos verei o “céu azul contra o qual se destaca para mim sua sofrida imagem externa”, mas buscarei criar e recriar esses e outros elementos pela *voz do autor*<sup>58</sup> localizada na arquitetônica do texto, ou seja, a voz/vozes do autor/autores também está presente na arquitetura de sua escrita, que é a dimensão estética do texto. É nesta arquitetura por onde discorrem as tramas do pensamento do *outro*: as ideias, os sentidos, os ditos e os *não-ditos*, suas contradições, opiniões e visões de mundo, de si mesmo, dos outros e dos acontecimentos que interpelaram sua voz.

Nessa perspectiva, pego emprestado a ideia proposta no trabalho de Vasconcelos para definir esta pesquisa como qualitativa-dialógica, cuja trama pesquisador-objeto-sujeito se dará *na* e *pela* leitura contemplativa com tradução responsiva dos tesouros da Carochinha.

Na pesquisa qualitativa dialógica, o pesquisador faz parte da situação de pesquisa, sua ação e seus efeitos tornam-se também constitutivos das análises. Seus contextos sócio-históricos e culturais devem ser considerados também, pois, enquanto ser social leva para a investigação tudo que o constitui, a partir do seu horizonte social. A maneira que o pesquisador lê os textos e os acontecimentos está impregnada pela perspectiva teórico-metodológica que conduz seu estudo (Vasconcelos, 2013, p. 80).

Além disso, as ações e os efeitos do pesquisador se sustentam na palavra dos *outros*, ampliando a perspectiva dialógica da pesquisa. A minha intenção, então,

---

<sup>58</sup> Noção que Marília Amorim desenvolveu a partir do diálogo bakhtiniano entre *criador* e *criatura*, propondo a *voz do autor* como aquela que se localiza ou se ouve na arquitetônica do texto e não na sua confissão pessoal. AMORIM in BRAIT (org.), 2012, p. 32-33.

foi, a partir desta metodologia de análise, traduzir os *encontros* que se deram entre pesquisador e sujeitos pesquisados, quando esses sujeitos são as crianças da Creche, investigando como foram esses encontros; como foi encontrar a criança nos trabalhos de campo; as formas como foram narrados esses encontros; o lugar das crianças nos textos (se falam com elas ou sobre elas); como estão postas as suas vozes; o que pensam esses pesquisadores sobre criança e infância e o que de fato os afeta.

## 2.2 Na leitura contemplativa o que “falam” os dados da pesquisa

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser.  
*Marília Amorim*

A epígrafe em que inicio este tópico do texto traduz o que, de certa forma, pretendo neste capítulo, que é “tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser”. Neste momento da escrita, procuro transformar os dados brutos, ou melhor dizendo, os tesouros da Carochinha ainda não lapidados, em pistas significativas que vão me orientar no trabalho de tradução dos textos. Seria como tentar expressar pela escrita as sensações que nos afetam na primeira vista do tesouro, no exato momento em que o baú é aberto e resplandece “aquele” brilho. Sabemos que estamos diante de coisas muito valiosas, mas não podemos apreçar este valor porque não avaliamos peça por peça do tesouro. Sabemos também, que nem tudo que brilha é valioso, mas ainda assim, o fato de ser ou não ser valioso dependerá da serventia e dos sentidos que o tesouro terá para cada um de nós.

Portanto, neste momento o trabalho com a leitura contemplativa e a tradução responsiva envolveu muito mais minha voz e minhas impressões do que as vozes e as impressões dos autores/personagens dos textos que integram os tesouros. A partir da contemplação dos dados não lapidados, atravessada em Bakhtin, seus leitores, outros pensadores que trago em diálogo na escrita e meus parceiros de pesquisa, foi possível “escutar” o que falam os dados brutos e com essa escuta produzir uma escrita que permitisse transparecer a identidade desta produção, ou seja, o que tratam os tesouros da Carochinha; o que esses tesouros revelam sobre a identidade acadêmica da instituição, já que se trata de uma creche universitária; a presença das crianças e da infância nos trabalhos; as tonalidades perceptíveis da

relação ensino/pesquisa/extensão que atravessam e aproximam a universidade e a infância na Creche.

Toda a produção contida nos tesouros da Carochinha foi organizada em uma planilha *Excell*, o principal instrumento desta pesquisa. Os documentos foram catalogados nos seguintes campos, definidos pelo Grupo Infância e Saber Docente em função do objetivo da pesquisa e do material encontrado: *tipo de documento, finalidade, área de conhecimento, autoria, orientador ou coordenador, instituição, ano de publicação, número de páginas, suporte, linguagem, palavras-chave, local depositado, institucional* (tipo de pesquisa). Este último campo identifica os trabalhos pela sua vinculação com a universidade, sendo *institucional* todos os trabalhos cujos autores são docentes e/ou pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP). Portanto, entendemos como *institucional* as produções elaboradas por profissionais e pesquisadores da USP, que respondem às demandas que surgem no cotidiano da pesquisa, do pesquisador e, sem dúvida, da Creche Carochinha, contribuindo, direta ou indiretamente, na qualidade do trabalho oferecido às crianças, suas famílias e aos profissionais. No que tange à identificação “não institucional”, este campo inclui as produções de profissionais e pesquisadores de outras instâncias sejam estas acadêmicas ou não, e estudantes de graduação, pós-graduação e extensão universitária, tanto da USP como de outras universidades.

Cabe ressaltar o contexto no qual a pesquisa que desenvolvo está inserida. No ano de 2010, o grupo de pesquisa Infância e Saber Docente, do qual faço parte, se consolida no Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED, na UERJ, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Lígia Maria M. L.L. de Aquino, com a pesquisa intitulada *Creche Universitária e a Produção do Conhecimento sobre a Infância*, financiada pelo Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – PROCIÊNCIA UERJ/FAPERJ (2009-2012), que tinha o propósito de:

“a) Conhecer a história das creches investigadas, identificando os contextos em que foram criadas. Como estão organizadas? b) Identificar a vinculação das creches na estrutura da universidade e sua relação com as demais unidades e instâncias institucionais. c) Analisar a produção acadêmica elaborada a partir da creche universitária, identificando as áreas e campos do conhecimento presentes, bem como o caráter destas, isto é, se são produções como monografias, dissertações e teses, ou se há também pesquisa institucional. d) Compreender a abrangência da produção, quanto à divulgação em fóruns acadêmicos e junto aos profissionais e instituições que atuam com a infância (ensino e extensão)” (Aquino, 2009, p. 9).

A partir do ano de 2012, a pesquisa<sup>59</sup> continua ampliando seu objeto de estudo para propor um diálogo entre a infância e a diversidade, que, segundo Aquino (2012),

Considerando as intensas mudanças ocorridas na educação destinada à criança pequena e a especial importância das instituições educacionais na vida das crianças, identifica-se o tema infância como um campo de investigação que vem se constituindo em objeto de pesquisa de diversas áreas e, dentre os estudos, como os analisados na primeira fase da pesquisa, observa-se o tensionamento do tema infância e diversidade (p. 1).

Assim sendo, investigamos, enquanto grupo, a produção de conhecimento que se dá nesses contextos de educação infantil, em especial a Unidade de Educação Infantil Universitária Creche UFF, vinculada à Universidade Federal Fluminense (UFF), e a Creche Carochinha, vinculada à Universidade de São Paulo, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão; a relação infância e diversidade presente ou não nessas pesquisas; as contribuições dessa produção nos estudos sobre a infância, assim como na constituição de políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

O processo de análise dos dados para a organização dos tesouros da Carochinha se deu nesse contexto de pesquisa, em interlocução com os estudos de Raupp (2002); Faria Filho, Silva e Luz (2010), Rocha (1999) e Aquino (2009, 2012), que contribuíram nas nossas reflexões em relação aos aspectos que seriam privilegiados nesse primeiro estudo exploratório dos textos. Aquino (2012), ao relatar este momento na trajetória da pesquisa, considerou relevante neste processo:

1 - A finalidade e tipo de documento que evidenciam quanto à presença de pesquisa institucional ou não, e se esta presença se caracteriza como produção relativa a ensino, pesquisa e extensão. 2 – As áreas de conhecimento visando compreender quais têm desenvolvido trabalhos a partir das UEIU, relacionando essas áreas a períodos de tempo (definidos em quinquênios). 3 – As instituições, tanto para verificar quais unidades da universidade a qual a UEIU se vincula a tomam como campo de ação (pesquisa, extensão ou ensino), como para observar se outras universidades ou instituições realizam ou realizaram algum trabalho com, ou a partir das unidades investigativas (p. 7).

Analisando os campos da planilha, o campo *tipo de documento* diz respeito à identidade dos documentos produzidos, ou seja, nos possibilita identificar o discurso, os temas, assuntos, enfim que tipo de conhecimento é possível encontrar e a partir

---

<sup>59</sup> Nessa nova fase a referida pesquisa recebe o título *Infância e Diversidade na Produção de Conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Infantil*, sendo financiada pelo PROCiência, da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, coordenada pela procientista Dra. Ligia Maria Motta L. de Aquino, com a vigência no período de 1/10/2012 a 30/09/2015.

de qual ou quais atividades o documento foi elaborado. Outros campos como o *título*, *área*, *autoria*, *instituição* e *ano* também contribuíram com dados relevantes para ampliar nossa percepção sobre a identidade de cada um desses documentos. Cabe ressaltar os documentos identificados como “comunicação” ainda no campo “tipo de documento”, cuja identidade se traduz nos textos elaborados com a finalidade de divulgação e disseminação do conhecimento produzido *na*, *pela* e *com* a Creche Carochinha. Em “comunicações” estão incluídos artigos, livros, resenhas, manuais didáticos, vídeos em VHS ou digitais gravados em DVD, para publicação em anais em congressos, seminários e outros eventos acadêmicos e/ou destinados à formação, construídos para comunicar o resultado de pesquisas e outras atividades, e contribuir com questões relevantes sobre as crianças e a educação infantil, conferindo visibilidade à Creche. O campo *finalidade* evidencia a intenção para a qual os trabalhos foram produzidos.

Portanto, os tesouros da Carochinha se constituem em um conjunto de textos elaborado por profissionais e estudantes das diferentes áreas do conhecimento, que realizaram suas atividades de ensino, pesquisa e extensão tendo a Creche como campo de investigação e produção de saberes sobre e com a infância e as crianças nesses contextos. Nesta perspectiva, integram os “tesouros” teses, dissertações, monografias, artigos, relatos/relatórios (estágio e trabalho de campo), projetos (pesquisa, extensão, trabalho pedagógico) e documentos relativos à organização da instituição (regimentos, manuais didáticos, periódicos internos, planejamento institucional).

Foram catalogados 107 documentos relacionados aos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão e agrupados em quinquênios<sup>60</sup>, no período de 1989 a 2012<sup>61</sup>. Portanto, sendo referentes à comunicações (57), dissertações (18), projetos (6), monografias de graduação (7), teses de doutorado (7), documentos referentes à legislação (2), programas desenvolvidos na Creche (4), relatórios de assessoria técnica (1), trabalho de conclusão de curso - TCC (1), relatórios de estágio (3).

---

<sup>60</sup> Adotamos esta forma de organização para favorecer o trabalho de investigação e análise dos documentos.

<sup>61</sup> Sobre o recorte temporal, cabe esclarecer que a criação da Creche Carochinha se deu no ano de 1985, porém na produção dos tesouros da Carochinha não foi possível localizar algum trabalho com a data anterior ao ano de 1989. Em relação ao ano de 2012, a nossa opção foi em função de incluirmos nessa trajetória importantes mudanças no cenário da Educação Infantil no Brasil, como a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que estabelece a obrigatoriedade da educação pré-escolar de 4 e 5 anos para todos os brasileiros, e a homologação da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Outro fator relevante nessa escolha foi o ano da consolidação do Grupo Infância e Saber Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, em 2010, e a minha inserção no referido grupo de pesquisa, em julho de 2011.

A partir do estudo exploratório, a leitura contemplativa com tradução responsiva se concentrou em relacionar os diferentes campos da planilha e interpelar os possíveis sentidos presentes ou não nessas relações. Assim, elaborei tabelas e quadros e a partir deles foi possível tecer impressões iniciais, realizando o que eu identifico como uma primeira lapidação no tesouro encontrado.

Tabela 1. Quantidade de documentos e sua caracterização por período do recorte temporal

PERÍODO	TIPOS DE DOCUMENTO/PERÍODO									
	COMUNICAÇÃO	PROJETO	RELATÓRIO	TESE	DISSERTAÇÃO	MONOGRAFIA	PROGRAMA	TCC	LEGISLAÇÃO	TOTAL
1989 1993	7	0	1	0	0	0	0	0	0	8
1994 1998	11	3	0	0	4	3	1	0	0	22
1999 2003	14	0	0	2	8	1	1	0	0	26
2004 2008	21	3	2	2	3	3	0	1	2	37
2009 2012	3	0	0	3	2	0	2	0	0	10
Sem Indicação	1	0	3	0	0	0	0	0	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>107</b>



A Tabela 1 traz informações relativas ao campo “tipos de documento”, que relacionadas ao campo “finalidade”, na tabela 2, revelam o processo de formação pelo qual passou a Creche Carochinha e seus sujeitos na busca pela sua identidade como um território de educação infantil e produção de conhecimento sobre a infância no contexto da universidade, ao longo do período equivalente ao recorte temporal desta pesquisa. A Tabela 1 apresenta os tipos de documentos e o volume de produção por cada um dos cinco quinquênios que integram o recorte temporal. Já a Tabela 2 informa as finalidades para quais tais documentos foram produzidos.

Tabela 2. Quantidade e finalidade dos documentos organizados por período relativo ao recorte temporal.

PERÍODO	FINALIDADE/PERÍODO											TOTAL
	PESQUISA	EXTENSÃO	ASSESSORIA	PUBLICAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	GRADUAÇÃO	REGIMENTO	ESTATUTO	ENSINO/FORMAÇÃO CONTINUADA	ESTÁGIO	
1989 1993	2	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	8
1994 1998	2	1	0	11	4	0	3	0	0	1	0	22
1999 2003	5	1	0	8	9	2	2	0	0	1	0	28
2004 2008	3	0	0	5	3	2	3	1	1	17	1	36
2009 2012	0	0	0	3	2	3	0	0	1	1	0	10
Sem Indicação	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>31</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>107</b>

Nos vinte e três anos de produção em ensino, pesquisa e extensão no espaço-tempo da Creche Carochinha é visível o investimento da instituição na elaboração de documentos cuja finalidade é a disseminação de conhecimentos elaborados na pulsação do cotidiano da Creche, fundamentados na relação entre os saberes e os fazeres que constituem este cotidiano e se atravessam com a infância, a docência e a universidade, através das atividades das crianças, dos educadores, estudantes e profissionais das universidades paulistanas, principalmente a Universidade de São Paulo (USP). Essa percepção me foi possível a partir da observação nos campos da planilha *título, finalidade, autoria, orientador ou coordenador, suporte, ano e instituição*, em que localizei 17 documentos de autoria da Creche (educadores e equipe técnica) em parceria com pesquisadores do CINDEDI, sobre o qual abordarei mais adiante, e outros departamentos da USP, sendo para publicação de seus “fazeres e saberes” os seguintes títulos: os livros *Criança, Faz-de-Conta e Cia*, 1993, organizado por Zilma de Oliveira, e *Os Fazeres na Educação Infantil*, 1998, organizado por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; o trabalho *O fazer da Psicologia na Creche – um relato de experiência com a Série Carochinha*, coordenado pelas professoras Rosa Virgínia Pantoni e Ana Maria Mello, apresentado no “Congresso Paulista de Educação Infantil – Pensando Primeiro na Criança”, em 1998. Com a finalidade de ensino e formação profissional, tanto dos educadores da Creche quanto dos educadores infantis de um modo geral<sup>62</sup>, encontrei os seguintes títulos: *Programa Canto na Tela*, coordenado pela professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, uma parceria entre a Creche Carochinha e o CINDEDI que atuou no período de 1996 a 2000, e o periódico *Guia Prático para Professores de Educação Infantil*, com nove volumes (Espaço Interno, Espaço Externo, O amigo da turma e o bicho de estimação, A linguagem Musical, A Linguagem Plástica, Murais e painéis, Contando Histórias, O Tapete Marcador, *Espelho, espelho meu...*). O estatuto da Creche intitulado *Programa Pedagógico Creche Carochinha*, também consta da planilha como uma publicação de autoria da Creche, do ano de 2010.

Em relação à pulsação acadêmica na Creche Carochinha cabe uma ressalva, já que analisando “os tesouros”, encontrei uma dissertação de mestrado intitulada

---

<sup>62</sup> Os referidos documentos foram catalogados no campo “comunicação” da planilha, pois foram publicados/divulgados com finalidade de disseminação do conteúdo para formação de profissionais de educação infantil.

“Universidade e Infância: Relações. Os casos USP-SP e PUC-SP: 1959-1995”, de autoria de Renata do Nascimento, defendida em março de 1996, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O referido trabalho tem como foco na investigação os atravessamentos da infância na universidade e desta na infância, com ênfase na USP e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ainda que a leitura contemplativa dos textos não tenha sido o caminho para a escrita deste capítulo da pesquisa, achei interessante a conclusão de Nascimento, a autora da dissertação, sobre as relações que a USP mantém com a infância e o quanto essas relações “refletem as bases filosóficas que alimentaram o projeto” que constituiu esta universidade. Assim, o retrato que a autora produziu sobre a USP-SP, expressa uma universidade pública, laica, que tem por base o “ensino público voltado ao direito à educação que todo o cidadão deve ter”. É uma universidade frequentada, “em sua maioria, pela elite do país”, entretanto apresentou um “comprometimento maior da universidade com a infância”, embora exista, para a pesquisadora, uma consciência de que “a coisa pública é responsabilidade de todos e de todos depende sua melhoria”, este processo é “permeado de avanços e recuos”. A pesquisadora ressalta, também, que a “relação USP/infância não evolui apenas por conta da USP, mas através dos esforços de todos os cidadãos que a sustentam” (Nascimento, 1996, p. 146).

Dessa forma, me arrisco a associar a conclusão de Nascimento à pulsação acadêmica na Creche Carochinha, pois penso que o compromisso da USP com a infância, identificado pela autora em sua investigação, pode ser um indicador positivo na constituição da identidade acadêmica da Creche, contribuindo na sua constituição como uma instituição universitária promotora de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Como é possível perceber na leitura da Tabela 1, há um acréscimo considerável no volume de produções no período entre 1994 e 2008 em relação aos demais quinquênios. Este fato pode estar relacionado à parceria com o CINDEDI, um centro acadêmico vinculado ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) de Ribeirão Preto. O CINDEDI já existia informalmente desde 1979, porém se efetivou como um centro de pesquisas vinculado oficialmente à USP a partir do ano de 1991. Este Centro representa um

espaço de “referência em pesquisa/ensino/extensão nas áreas de desenvolvimento humano e educação infantil”<sup>63</sup>.

Ainda que na construção dos tesouros da Carochinha tenham sido encontrados oito documentos datados anteriores à parceria entre o CINDEDI e a Creche, considero este espaço como fundamental na constituição da Creche como campo de pesquisa e produção de conhecimento, tendo em vista o crescimento dos trabalhos, principalmente teses e dissertações, assim como publicações de livros, artigos e trabalhos em anais, a partir da mediação do CINDEDI nas atividades de produção realizadas *na, pela e com* a Creche Carochinha.

No campo “área/subárea” estão relacionadas as diversas áreas nas quais as pesquisas têm sua origem e fundamentação na produção do conhecimento, como pode ser observado na leitura da Tabela 3:

---

<sup>63</sup> [www.cindedi.com.br](http://www.cindedi.com.br), acesso em novembro de 2014.

Tabela 3. Organização das produções por períodos relativos ao recorte temporal da pesquisa e em conformidade com a Tabela de Áreas de Conhecimento do CNPq

GRANDE ÁREA	ÁREA	SUBÁREA	ÁREAS DO CONHECIMENTO					Sem Indicação	TOTAL	
			1989 1993	1994 1998	1999 2003	2004 2008	2009 2012			
CIÊNCIAS DA SAÚDE	Odontologia	Odonto Social e Preventiva	3	0	0	0	0	0	3	
		Odontopedia	0	0	0	0	1	0	1	
		Enfermagem Pediátrica	1	0	0	0	0	0	1	
	Enfermagem	Enfermagem de Saúde Pública	0	2	1	0	0	0	3	
		Enfermagem Psiquiátrica	0	1	0	0	0	0	1	
		Psiquiatria e Saúde Mental	0	0	1	0	0	0	1	
	Medicina	Pediatria	0	0	0	2	0	0	2	
		Fonaudiologia	0	0	0	2	0	0	2	
	Saúde Coletiva	Saúde Pública	Enfermagem	0	0	0	0	1	0	1
			Microbiologia	0	0	1	0	0	0	1
CIÊNC. BIOL.	Microbiologia									
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	Administração	Administração Pública	0	0	0	1	0	0	1	

Tabela 3. Organização das produções por períodos relativos ao recorte temporal da pesquisa e em conformidade com a Tabela de Áreas de Conhecimento do CNPq (conclusão).

ÁREAS DO CONHECIMENTO										
GRANDE ÁREA	ÁREA	SUBÁREA	1989 1993	1994 1998	1999 2003	2004 2008	2009 2012	Sem Indicação	TOTAL	
CIÊNCIAS HUMANAS	Psicologia	Psicologia do Desenvolv. Humano	4	13	15	8	4	1	45	
		Psicologia Social	0	1	0	0	1	0	2	
		Psico Educacional	0	2	4	4	0	0	10	
	Educação	Educação Pré-Escolar	História da Educação	0	1	5	13	2	1	22
			Sociologia da Educação	0	1	0	0	0	0	2
		Ensino Profissionalizante	Política Educacional	0	0	0	2	0	0	1
			Adm. De Unid. Educativas	0	0	0	1	0	0	2
			Ensino-Aprend.	0	0	0	1	0	0	1
			Curriculo	0	0	0	0	1	0	1
			Adm. Educacional	0	0	0	0	0	1	1
	<b>TOTAL</b>			<b>8</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>37</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>107</b>

Para a organização da Tabela 3, trabalhei com a Tabela de Áreas de Conhecimento publicada no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no link *Dados Abertos*<sup>64</sup>. Segundo informações do referido portal, esta tabela é “adotada por órgãos atuantes em ciência, arte e inovação” como um instrumento relevante na organização das informações que serão necessárias na “implementação, administração e avaliação” dos programas e atividades de pesquisa, funcionando como referência para que as instituições e profissionais que realizam programas e pesquisas possam situar “suas atividades no quadro geral da produção e aplicação do conhecimento”. Cabe ressaltar que os estudos de Faria Filho, Silva e Luz tiveram como base as informações contidas na referida tabela, já que pretendiam analisar, “do ponto de vista qualitativo”, como os temas criança, infância e educação infantil se constituem como um campo de saber, a partir das diferentes abordagens nas diversas áreas do conhecimento da Grande Área de Ciências Humanas (Faria Filho, Silva e Luz, 2010, p. 85).

A forma como a Tabela de Áreas de Conhecimento do CNPq compreende e denomina os diferentes campos do saber, possibilita perceber o quão amplo e complexo podem se tornar os discursos que traduzem a infância, a criança e a educação infantil nos textos que integram os tesouros da Carochinha, conforme apresenta a Tabela 3. Ainda assim, é fundamental considerar que nas Ciências Humanas, área de maior concentração de trabalhos<sup>65</sup>, os discursos assumem, fundamentalmente, um caráter *polifônico* já que dialogam necessariamente com diversos campos do conhecimento e da vida. Nesse aspecto, o pensamento bakhtiniano contribuiu com relevância nas análises.

Para Bakhtin formular um pensamento em Ciências Humanas pressupõe entrelaçar-se com a palavra do *outro*, já que nessas ciências o “locutor e sua palavra constituem o objeto fundamental do conhecimento”, portanto se não há “texto não há objeto de estudo e de pensamento” (Bakhtin *apud* Amorim, 2004, p. 187). Assim, na perspectiva bakhtiniana, um discurso significa o pensar de alguém, que fala de um

---

<sup>64</sup> Sobre a Tabela de Áreas do Conhecimento, consultamos o Portal do CNPq em 9/05/2014. Em busca avançada na *web*, verificamos que há referências de um processo de reformulação desta tabela, datado de 2005. Encontramos uma referência do ano de 2012 para a tabela com a qual trabalhamos nesta análise, no link de acesso para o portal do CNPq no site de busca que utilizamos, no endereço <http://www.cnpq.br/web/guest/dadosabertos>, entretanto não encontramos, navegando no próprio site do CNPq, a identificação do ano de produção desta tabela. Assim, por ela estar disponível para consulta na data em que acessamos o site, podemos entendê-la como atual e, desta forma, utilizá-la em nossas análises.

<sup>65</sup> Como pode ser lido na Tabela 3, dos 107 trabalhos catalogados, 90 foram produzidos em Ciências Humanas.



lugar social *com* outros tantos de outros tantos lugares, daí sua “natureza” dinâmica, *polifônica* e inacabada (Geraldini *in* Freitas et al. Org., 2006, p. 25-26).

Voltando à Tabela 3, em destaque estão as Grandes Áreas do Conhecimento, onde foram encontrados trabalhos em Ciências da Saúde (15), Ciências Biológicas (1), Ciências Sociais e Aplicadas (1), Ciências Humanas (90). Na primeira coluna estão relacionadas, de acordo com a Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq, as Grandes Áreas que foram evidenciadas em cada campo, assim como as Áreas e as Subáreas, na segunda e na terceira colunas respectivamente, seguidas pela quantidade de produções de acordo com os quinquênios.

Como pode ser percebido na Tabela em questão, há uma concentração de produções nas Ciências Humanas, porém em apenas duas áreas: a Psicologia com 47 trabalhos, sendo nas Subáreas Psicologia do Desenvolvimento Humano (45) e Psicologia Social (2), e a Educação, com as Subáreas Psicologia Educacional (10), Educação Pré-Escolar (22), História da Educação (2), Sociologia da Educação (1), Ensino Profissionalizante (2), Política Educacional (1), Administração de Unidades Educativas (2), Ensino Aprendizagem (1), Currículo (1), Administração Educacional (1), totalizando 43 produções<sup>66</sup>.

Na busca para produção dos tesouros da Carochinha, não foram encontrados trabalhos que evidenciavam pesquisas nas demais áreas das Ciências Humanas estabelecidas na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq, como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Arqueologia, a História, a Geografia, a Ciência Política, a Teologia, a Linguística, as Letras e as Artes. Cabe salientar que a Filosofia da Infância, assim como a Antropologia da Infância e os Estudos Sociais da Infância, que são campos emergentes nas Ciências Humanas e dialogam intensamente com a infância e as crianças nas pesquisas em Educação, não foram evidenciadas em nenhuma das pesquisas relacionadas na planilha, assim como ressaltar que os referidos campos não estão evidenciados na Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq. Entretanto, analisando as palavras-chave nos trabalhos, foi possível reconhecer temas como música, ecologia, literatura, alimentos, artes plásticas, tintas comestíveis, reciclagem, tecnologias, entre outros, que abordados na Educação

---

<sup>66</sup> Em muitos documentos foi possível identificar a área de conhecimento em que a produção se vinculou; quando isto não foi possível, a classificação foi feita pelo Grupo Infância e Saber Docente, correlacionando as informações referentes ao documento (aquelas contidas nos campos da planilha e/ou em consulta ao próprio documento) com a Tabela de Áreas do Conhecimento do CNPq.

permitem tecer um discurso polissêmico e *polifônico*, conferindo aos textos em Educação uma dimensão intertextual e interdisciplinar.

Para ilustrar esta ideia, cito o título *Lixo reciclável na Creche Carochinha: uma questão de persistência*. Trata-se de uma pesquisa da área de Enfermagem (Ciências da Saúde) realizada pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (USP) no período de 1996 a 2008, sob a coordenação da professora Angela Maria Magosso Takayanagui. O tema em questão versava sobre o *lixo* e a *reciclagem*, em que os assuntos tratados, conforme se pode perceber pelas palavras-chave, são a *educação ambiental*, a *reciclagem* e a *educação infantil*, articulando a área da Enfermagem à Educação através da educação ambiental e da educação infantil, pela abordagem da saúde e da sustentabilidade. Essa pesquisa foi catalogada na planilha em dois períodos: o primeiro período no ano de 1996, representando o início do projeto; o segundo período no ano de 2002, em que foi localizado um trabalho sobre o projeto apresentado em um Simpósio de Iniciação Científica de autoria de Tania Marcia Lopes<sup>67</sup>. Nesse caso, é possível perceber que o discurso da área da Saúde ganha tessituras já que foi atravessado por questões pertinentes à Área da Educação e seus temas, como no caso da *educação infantil* e a *educação ambiental*.

Em diálogo com Bernard Charlot (2006), concordo que as pesquisas em Educação não podem ser traduzidas através de um discurso “unidimensional”, mas sim através de narrativas polifônicas, atravessadas por muitos discursos, como um intertexto, uma vez que a Educação:

[...] é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (p. 9).

Ainda que eu entenda os dados expressos nos campos da planilha como “falantes”, nem tudo foi possível ser traduzido nessa escuta. Com relação ao primeiro quinquênio (1989-1993), por exemplo, um fato chama a minha atenção ao analisar a Tabela 3 e identificar que não há produção na área da Educação em um

---

<sup>67</sup> LOPES, Tânia Márcia. Lixo reciclável na creche Carochinha: uma questão de persistência. Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo (SIICUSP). V. 2, p. 99, res. 11.24. São Paulo: USP, 2002..

período em que houve a promulgação da Constituição Federal (1988) e do ECA, Lei 8069/90, eventos que trouxeram relevantes questões na configuração da educação infantil e da infância, ao estabelecerem a educação como direito da criança e dever do Estado.

Em leitura aos estudos de Rocha (1999), encontrei indícios que talvez possam justificar esta ausência, pois tais estudos mostraram que as pesquisas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em educação infantil começaram a crescer no cenário acadêmico brasileiro a partir do final da década de 1980, mas que, apesar de apresentar continuidade no crescimento, a quantidade de pesquisas abordando essa temática se configurou pouco expressiva até meados da década de 1990 (1995). No período de 1995-1996<sup>68</sup> houve um crescimento nessas pesquisas, principalmente no que diz respeito às teses de doutorado. De acordo com os argumentos da autora, esse fato se deu em função da situação dos pesquisadores da área que se encontravam, em sua maioria, em início de carreira (Rocha, 1999, p. 84). Além disso, vale sublinhar que cinco anos representa um tempo muito curto para que a produção acadêmica possa incorporar, com consistência, os *acontecimentos* e traduzi-los na sua pulsação, ou melhor, na forma como se desenvolvem nas tramas da sociedade.

Não pretendo, nessa pesquisa, ampliar este debate, mas colocar o contraste entre o fato de a educação infantil ser estabelecida, pela primeira vez na legislação brasileira, como uma etapa da educação básica e como direito fundamental das crianças, e a quase ausência de pesquisas desenvolvidas *na, com e pela* Creche Carochinha, neste período, abordando esta temática. Penso que, mais que um contraste, esta questão também representa uma suposição, uma ideia que me inquietou já que a pesquisa que desenvolvo, assim como toda a minha história profissional e acadêmica, tem seu ponto de ancoramento na Educação, porém reconheço que talvez nem a leitura contemplativa dos textos dos tesouros da Carochinha possa mostrar alguma evidência a esse respeito.

A área da Educação provocou em mim diversas interrogações ao analisar as informações contidas na Tabela 3. No quarto quinquênio, é visível a quantidade de produções nesta área, superando, inclusive, a área da Psicologia que apresentou produções em maior número nos demais quinquênios. Foram vinte e quatro

---

<sup>68</sup> O recorte temporal estabelecido por Rocha neste estudo compreendeu o período de 1990-1996.

produções na Educação, sendo nas subáreas Psicologia Educacional (4), Educação Pré-Escolar (13), História da Educação (1), Ensino Profissionalizante (2), Política Educacional (1), Administração de Unidades Educativas (2), Ensino Aprendizagem (1). Entretanto, no universo de vinte e quatro produções neste quinquênio, cerca de 50% deste total, está localizado na subárea Educação Pré-Escolar. Observando a Tabela 2, que analisa a “finalidade” dos documentos, e a planilha no campo “título”, é possível afirmar que o aumento das produções nesta área se deu em função da participação da Creche Carochinha na produção de material teórico-metodológico para ações de formação inicial e contínua em diferentes instâncias, como para a Prefeitura de São Paulo, em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (Fundação Vanzolini), no ano de 2005; no *Programa Especial de Formação Inicial em Serviço na Modalidade Normal para Auxiliares de Desenvolvimento Infantil* (ADI) da Prefeitura naquele período, e da elaboração dos periódicos *Guia Prático para Professores de Educação Infantil*, em colaboração com os próprios educadores da Creche; além, também, da colaboração em disciplinas do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), abordando temas como identidade, educação infantil, infância, creche, saúde, políticas públicas, linguagem plástica, linguagem musical, texto e imagem, entre outros explicitados nas palavras-chave.

Neste sentido, este quinquênio (2004-2008) aponta certa visibilidade da Creche, já que foi indicada como referência no modelo de atendimento à criança pequena por instituições relevantes no cenário das políticas públicas para a educação infantil na região geográfica em que a Creche está localizada. Ainda assim, outras pesquisas e publicações em outros campos do saber, como a Psicologia e a Fonoaudiologia, por exemplo, que trouxeram contribuições sobre as narrativas orais em crianças “normais” de 3 a 6 anos, também sinalizaram a visibilidade da Creche trabalhando questões importantes para pensar as crianças e a infância e disseminando conhecimento para ampliar as perspectivas nesse campo da pesquisa em Educação.

### **2.3 Mas... e as crianças, onde estão? O que falam os dados sobre as crianças, a infância e a Creche**

Embora esteja iniciando outro tópico neste capítulo, a minha atividade permaneceu na lapidação dos dados dos tesouros da Carochinha. E quanto mais mexi nas peças do tesouro, mais espaço para lapidação encontrei. Portanto, escrevo este tópico narrando o que os temas desenvolvidos pelos pesquisadores da/na Carochinha em suas escritas resplandeceram no trabalho de lapidação das palavras-chave, um dos campos da planilha.

Encontrei uma “infinidade multifacetada” de temas expressos nas palavras-chave, e por isso o trabalho de lapidação foi, para mim, o mais intenso e demorado, pois muitos pensamentos, traduções e relações foram povoando as minhas ideias, permitindo uma série de formatos possíveis nestas joias. Na verdade, posso dizer que o que construí a partir daqui é fruto de um jogo de palavras que criei com as palavras-chave e o que elas me diziam sobre as crianças, como sujeitos nestes trabalhos, e sobre a produção de conhecimento.

Organizei uma relação com as palavras-chave em cada um dos cinco quinquênios da planilha, em que estou identificando como temas pelos quais as pesquisas/trabalhos se desenvolveram. Cabe aqui ressaltar, que em três trabalhos dos 107 que integram os tesouros da Carochinha, não foi possível localizar dados referentes ao ano de publicação dos mesmos. Portanto, não estão organizados dentro do conjunto de textos por quinquênio, e, desta forma, não fazem parte do jogo de palavras que desenvolvo neste momento.

Como já dito, os temas são diversos e pouco se repetem nas palavras, entretanto posso associá-los no sentido polissêmico, formando, assim, uma rede polissêmica de ideias que fazem referência às crianças, à infância e à educação infantil como um território de infância, já que as palavras *creche*, *educação infantil*, *bebês* e *crianças* aparecem com certa frequência em todos os quinquênios (creches 44, educação infantil 19, criança 15 e bebês 13) me permitindo pensar que esses temas colocaram, ao longo dos 23 anos que representam o recorte temporal desta pesquisa, muitas questões para os pesquisadores da/na Carochinha. Tais questões impulsionaram o *sentido do pensar* em cada um desses pesquisadores se desdobrando em objetos de investigação na sua pesquisa. As experiências da pesquisa foram revelando outros tantos sentidos e ampliando as muitas traduções sobre o tema, como eixos na produção de conhecimento que, nesta pesquisa, trago em análise. Entretanto, esta dinâmica escapa aos meus sentidos, mas rastros dela

são possíveis para mim a partir do que as palavras-chave, em conjunto em cada trabalho, me sugerem.

As leituras em Bakhtin e seus interlocutores me ajudaram a pensar uma forma criativa de lapidar as palavras-chave para tentar produzir conhecimento. Ainda que sejam palavras apartadas de seus discursos, ganham significado uma vez que mostram o caminho para o sentido do pensamento desses pesquisadores: o que poderiam pensar sobre as crianças, a infância, a creche e a educação infantil para escolher estas palavras como síntese de seu pensamento? Portanto, “palavras falantes”, que no meu trabalho de lapidação ressoam outras vozes que não e somente a minha.

Fazendo um panorama geral dos temas por cada quinquênio da planilha, percebi que o primeiro quinquênio, que compreende o período de 1989 a 1993, concentra a menor quantidade de temas abordados, até mesmo em função da pouca quantidade de trabalhos encontrados neste período, sendo oito produções, com quatro na área das Ciências da Saúde (Odontologia 3 e Enfermagem 1) e quatro na área das Ciências Humanas, em Psicologia, como pode ser observado na Tabela 3. Assim, as palavras-chave que levantei neste quinquênio “me dizem” que a produção de saberes se debruçou no reconhecimento da Creche como um território de educação infantil inserido em uma universidade, nas suas crianças e nos diferentes papéis exercidos pelos adultos, sejam estes familiares, funcionários e/ou pesquisadores. Pelas palavras-chave, foi possível perceber que os trabalhos/investigações procuraram representar as formas pelas quais a universidade procurava aproximar-se da Creche e das crianças, reconhecê-las e se inserir mais efetivamente de sua rotina, como expressa o Quadro 4 a seguir.

	<b>Palavras-tema (ocorrência)</b>
1º Quinquênio 1989-1993	Educação Infantil (1) Creche (8) Interação (1) Adaptação (2) Família Creches em campus universitário (1) Atuação da enfermeira (1) Criança (1) Saúde bucal (1) Criança pequena (2) Prevenção (1) Processos psicológicos (1) Imaginação (1)

Quadro 4. Correlacionando as palavras-chave por período do recorte temporal desta pesquisa.

Retomando a leitura da Tabela 3, o segundo quinquênio (1994-1998) salta em relação ao volume de produções catalogadas. São vinte e dois trabalhos com a maior concentração na Grande Área das Ciências Humanas (19), principalmente na Psicologia (14). Em virtude disso, o campo temático aumenta consideravelmente em relação ao primeiro quinquênio, representando outras configurações sobre as crianças e a infância no contexto da universidade e da produção de conhecimento. A abordagem psicológica confere à produção um olhar mais voltado para o desenvolvimento infantil e os aspectos que o interpelam, entretanto, é possível perceber o reconhecimento do ambiente da Creche e sua organização espaço-temporal como elementos fundamentais quando as crianças são investigadas inseridas nesses contextos, ou em diálogo com Bakhtin, as crianças nos acontecimentos de uma creche universitária, que são específicos em relação a outros contextos de educação infantil.

O Quadro 5, a seguir, foi organizado de forma diferenciada do Quadro 4. Como localizei uma quantidade elevada de palavras-tema (palavras-chave), optei em criar eixos temáticos e, a partir daí, associar as palavras-chave para então delinear um panorama temático para este quinquênio, em relação ao conhecimento produzido, conferindo uma nova performance no jogo que propus. Portanto, como eixos temáticos, optei pelas palavras *criança, creche, educação infantil, saúde, interação, família, espaço, pesquisa/políticas*. Algumas questões sobre a escolha de algumas dessas palavras como eixos temáticos cabem para um diálogo com os leitores, embora a ideia seja convidá-los a participar do jogo de palavras que estou propondo neste capítulo da dissertação.

Sobre *creche e educação infantil*, por exemplo, apesar de os dois termos não terem o mesmo significado, como temas relacionados à criança e à infância, ambos se fundem em sentidos. Pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, em seu Artigo 30, a creche é estabelecida como a etapa da Educação Infantil destinada à educação escolar das crianças até os 3 anos de idade (Brasil, 1996). Entretanto, nos tesouros da Carochinha esses temas ganharam sentidos polissêmicos que me provocaram a empregá-los como eixos temáticos separadamente. Assim, percebi nos trabalhos, pela associação dos títulos com os arranjos das palavras-chave e, quando necessário, a leitura dos resumos, que para o tema *creche* os pesquisadores da Carochinha conferiram um sentido de lugar, um território de infância com arranjos espaço-temporais próprios para as experiências



que as crianças pequenas vivenciam nesse lugar. Em relação ao tema *educação infantil*, as palavras-chave, títulos e resumos sugeriram o sentido que esta etapa da educação tem para as crianças pequenas: que tipo de atendimento está sendo investigado, para quais crianças, com quais idades.

O eixo *espaço* no referido Quadro, relaciona-se à ambiência da Creche: o cenário onde os acontecimentos se dão, portanto o espaço da pulsação, que traduz a produção dos educadores e das crianças, quando estas são o foco de investigação nas pesquisas, mas também o espaço da pulsação dos pesquisadores, produzida em suas atividades de campo, já que esta pulsação me ocorreu em função da palavra-tema *cenário* relacionada neste eixo do Quadro 5.

Quadro 5. Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa..

PERÍODO	EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS ASSOCIADOS
2º QUINQUÊNIO  1994 / 1998	<b>CRIANÇA</b>	Criança pequena (1); Criança de 2 e 3 anos (1); Bebês (3); Crianças e creche (1); Crianças de 0 a 6 anos (1).
	<b>CRECHE</b>	Creche(8); Creche universitária (2); Creches-Brasil (1).
	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	Programações (1); Adaptação (1); Avaliação (1); Inserção (2); Educação da criança pequena (1); Pedagogia para a educação infantil (1); Educação infantil (2); Práticas com bebês (1); Acolhimento (1); Rotinas (1); Trabalho (1).
	<b>SAÚDE</b>	Alimento (1); Saúde (1) Desenvolvimento de hábitos alimentares na creche (1); Alimentação coletiva de bebês (1); Alimentação em creche (1); Amamentação (1).
	<b>INTERAÇÃO</b>	Agrupamentos infantis (1); Proximidade física (1); Criança-família-educadora (1); Interação professor/aluno (1);Ajustamento social (1); Comportamento de apego (1); Interações infantis (1).
	<b>FAMÍLIA</b>	Relação creche-família (1); Famílias (1); Paternidade (1); Papéis familiares (1).
	<b>ESPAÇO</b>	Arranjo espacial (3); Áreas livres (1); Berçário (1).
	<b>PESQUISAS/POLÍTICAS</b>	Universidades e faculdades (1) Infância (direitos) (1); Extensão universitária (1); Assistência a menores (1); Educação e trabalho (1); Abordagem ecológica (1).

Nesta forma de jogar com as palavras foi possível construir uma imagem dos interesses e demandas que motivaram os pesquisadores da Carochinha nas suas investigações. É claro que muitos outros arranjos seriam possíveis, pois uma mesma palavra/tema pode combinar em, praticamente, todos os eixos temáticos do Quadro 5, possibilitando novos arranjos, novas leituras, outras traduções. Em alguns momentos, recorri à planilha para consultar outros campos, como *título* e o próprio conjunto de palavras-chave, que me ajudaram a pensar melhor a pertinência da palavra/tema em um dos oito eixos que criei neste Quadro. Em outros momentos, quando não foi possível adequar pela consulta à planilha, fiz minhas próprias escolhas fundamentadas em minhas traduções.

Assim, o Quadro 5 evidencia um maior interesse por parte dos pesquisadores da/na Carochinha na criança e suas interações, e nos saberes e fazeres da educação infantil, pois estes temas apresentam a maior quantidade de assuntos abordados nas pesquisas/trabalhos desenvolvidos no período. O tema *saúde* aparece com forte presença na produção de conhecimento, sendo o foco voltado para a alimentação e as práticas alimentares com crianças pequenas em creches, com ênfase no desenvolvimento de hábitos alimentares, na alimentação coletiva, na alimentação de bebês em espaços coletivos e nas experiências de amamentação no cotidiano das creches, reforçando o direito a uma alimentação saudável garantido a todas as crianças brasileiras, como estabelecem a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB n. 5 de 17 de dezembro de 2009, incluindo neste debate os estudos de Vitoria e Rossetti-Ferreira (1993), Rosemberg (2001), Rossetti-Ferreira, Ramon e Silva (2002) e Campos e Rosemberg (2009), entre outros que tratam das políticas e práticas de educação e cuidados da criança pequena nas instituições de educação infantil.

Portanto, a pulsação do cotidiano da Creche Carochinha na universidade e no imaginário desses pesquisadores (os pesquisadores da/na Carochinha) era latente em suas motivações, demandando questões e interrogações para motivar as atividades de pesquisa e produção de conhecimento: a rotina, as experiências das crianças, a atuação dos adultos, o espaço-tempo da instituição e seus impactos no desenvolvimento infantil.

As Ciências Humanas assumem o lugar de protagonistas na produção de conhecimento organizada no 3º quinquênio (1999-2003) dos tesouros da

Carochinha, com 24 dos 27 trabalhos catalogados, conforme consta na Tabela 3. Para a organização do Quadro 6, referente a este quinquênio, trabalhei com a mesma metodologia utilizada no Quadro 5: eixos temáticos com as palavras/tema associadas aos eixos, formando o que estou entendendo como uma rede polissêmica de ideias, temas, saberes.

Sobre os *saberes* e os *fazer*es, busquei inspiração em uma publicação que consta dos tesouros da Carochinha, *Os Fazer*es na Educação Infantil (2001). Esta obra, organizada por pesquisadores e técnicos do CINDEDI, reúne as experiências cotidianas vividas pelos educadores, funcionários e crianças da Creche Carochinha, narradas em forma de crônicas e atravessadas em diálogo com artigos escritos por pesquisadores, professores e técnicos do CINDEDI.

Elaborar um material que pudesse ser utilizado nos encontros de formação continuada dos educadores da Creche foi o desejo maior que impulsionou a produção deste livro, que traz temas diversos, porém pertinentes às situações cotidianas na Creche, e que sugerem discutir o “saber sobre como fazer para educar coletivamente crianças tão novas, particularmente em tempo integral” (Rossetti-Ferreira et al. Org., 2001, p. 17). Portanto, são *fazer*es que se fundamentam em *saberes* (ou vice-versa) e vão recheando o cronotopo da Creche, assim como as experiências desses educadores, das crianças, dos pesquisadores e de toda a comunidade da Creche Carochinha. Neste diálogo, achei importante organizar o eixo *saberes* e o eixo *fazer*es separadamente, criando no Quadro 6, um jogo de palavras que traduzisse os pensamentos pelos quais os *fazer*es desses sujeitos são tecidos, assim como o sentido que esses *fazer*es imprimem nas suas ideias.

Quadro 6. Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa.

PERÍODO	EIXO TEMÁTICO	TEMA ASSOCIADO
3º QUINQUÊNIO  1999 / 2003	<b>CRIANÇA</b>	Criança de 0 a 3 anos (1); Criança (2); Bebês (2); Bebês na creche (2).
	<b>CRECHE</b>	Creche (9); Creche Carochinha (1); Creches universitárias (2); CCI (1); História (1); Creche e abordagem psicológica (1).
	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	Atendimento da criança de 0 a 3 anos (1); Funções das creches universitárias (1); Educação infantil(6); Atendimento (1); Pré-escola (1).
	<b>SABERES</b>	Pedagogia (1); Psicologia Educacional (2); Desenvolvimento humano (1); Rede de Significações (1) Haemophilus influenzae (1); Tipagem Molecular (1); Psicologia Ambiental (1); Desenvolvimento perceptual (1); Matriz sócio histórica (1); Educação Ambiental (1). Perspectivas do pesquisador (1); Perspectivas divergentes (1); Desenvolvimento (1); Processo de elaboração (1); Desenvolvimento de bebês (1); Incompletude otora (1); Música (1); Políticas Educacionais(1); América Latina (1); Avaliação de qualidade (1).
	<b>FAZERES</b>	Projetos (1); Navegação (1); reciclagem (1); Formação em serviço (1); Consultoria (1); Roteiro (1); Teleconferência (1); Contação de história (1).
	<b>INTERAÇÃO</b>	Interação social (1); Iniciação do contato social (1); Interação criança-criança (1); Agrupamentos preferenciais (1); Interação infantil na creche (1); Episódios de interação (1); Mãe-bebê (1); Interação de bebês (1); Famílias-mães (1).
	<b>ESPAÇO</b>	Cenário (1); Arranjo espacial (1); Organização espacial (1); Cognição espacial (1).

No jogo de palavras que elaborei para a construção do Quadro 6, a polissemia encontrou lugar nas tessituras das Ciências Humanas, com tonalidades na Psicologia do Desenvolvimento Humano, com 15 trabalhos, na Educação Pré-Escolar e na Psicologia Educacional, com 4 e 5 trabalhos, respectivamente. Por isso optei pelo eixo temático *saberes*, que concentrou a maior quantidade de temas abordados no período, seguido pelo eixo *interação* e, também, pelo eixo *fazer*. Isto se deu em função de uma nova perspectiva teórico-metodológica de estudo do desenvolvimento humano desenvolvida pelos pesquisadores do CINDEDI em parceria com a Creche Carochinha: a Rede de Significações ou *RedSig*, como foi chamada pelos seus autores.

O estudo sobre a construção da *RedSig* e suas implicações consta do livro *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*, organizado por Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho (2004). Este livro integra os tesouros da Carochinha, cujo conhecimento que comunica se desdobra em uma série de outras produções como artigos, tese, dissertação e relatório, conferindo certo destaque à questão dos saberes neste quinquênio da planilha.

A criação da *RedSig*, teve sua origem no trabalho com “a adaptação dos bebês à creche”, no ano de 1994 como explicam suas pesquisadoras/autoras:

O projeto de pesquisa que marca o início da construção da *RedSig* foi o processo de adaptação de bebês à creche (Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória, 1994; CNPq). Tratava-se de uma situação com a qual o grupo estava bastante familiarizado, tendo em vista que já produzira artigos, um vídeo a respeito do assunto, utilizados na formação de profissionais na área. Ele se estruturou como projeto a partir de uma oportunidade única de investigação. Uma turma de 26 bebês, de menos de 18 meses, começaria a frequentar a Carochinha a partir de março de 1994. Instigados e apoiados por Ana Mello, diretora da Carochinha e membro ativo do CINDEDI, assim como pelos funcionários da Creche, elaboramos um projeto amplo de pesquisa para acompanhar por um ano o processo de integração dos bebês, de suas famílias e das educadoras na creche (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho Org., 2004, p. 15).

Vejam que muitas questões se colocam me permitindo atravessamentos em Bakhtin, seus leitores, e Benjamin, para abordar esta experiência e seus desdobramentos nos tesouros da Carochinha. A questão da adaptação das crianças e das famílias na Creche foi a motivação para a produção de muitos dos trabalhos que integram os tesouros, como já vimos anteriormente. Ora era identificada como adaptação, ora acolhimento, integração ou inserção. Este processo, apesar de

familiar e recorrente para todos os sujeitos envolvidos, trouxe sempre tensionamentos e interrogações que se desdobraram em investigações e produção de saberes e fazeres entre essas pessoas. Entretanto, no ano de 1994, um acontecimento se deu mudando os rumos da pesquisa na/da Creche Carochinha, pois pela primeira vez recebia uma turma de bebês, com menos de 18 meses. O *cronotopo* da Creche, desta forma, ganhava novos temperos e novas configurações, chamando a atenção dos sujeitos (pesquisadores e profissionais) para a necessidade de um outro olhar sobre o processo de adaptação. Neste caminho, o grupo deu um *salto* (e aí atravesso em Benjamin) em relação as suas ideias sobre o desenvolvimento humano, marcando sua história de pesquisador e produtor de conhecimentos sobre as crianças e a infância com a origem da *Rede de Significações* como metodologia para o estudo neste campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Para chegar à *RedSig*, muitos contornos e atravessamentos teórico-metodológicos foram necessários no caminho desses pesquisadores. Até então, como é possível observar nos “temas associados” do Quadro 5 (vide p. 110), as investigações acerca do desenvolvimento humano e as questões que o interpelam estavam ancoradas na Psicologia, numa abordagem sistêmica, e, também, algumas pesquisas tiveram sua fundamentação teórico-metodológica na “visão ecológica e sistêmica da psicologia do desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner (1977, 1993)”<sup>69</sup>:

“(…) Ele concebe os contextos de desenvolvimento das pessoas como sistemas de estruturas aninhadas, interdependentes e em recíproca integração. Tais contextos abrangem desde políticas, ideologias e órgãos do governo, em um nível mais macro, até situações de interação face a face, denominadas de *microsettings*. Bronfenbrenner formula sua proposta ecológica do desenvolvimento humano a partir da avaliação de vários projetos de pesquisa realizados por outros pesquisadores, com grandes amostras e complexas análises transversais e multifatoriais dos eventos e das situações (Bronfenbrenner, 1979)” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho Org., 2004, p. 15).

Embora os estudos na/pela *RedSig* tenham uma abordagem sistêmica, segundo pude perceber nas traduções dos trabalhos, algumas pesquisas salientaram que a visão ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner, apesar de se constituir em uma base empírica bastante diversa,

---

<sup>69</sup> Destaco, neste enredo, os estudos e pesquisas sob a orientação/coordenação de Campos-de-Carvalho, sendo: CAMPOS-DE-CARVALHO e MENEHINI, 1997; CAMPOS-DE-CARVALHO e PADOVANI, 2000.

privilegia a exploração dos fatores inerentes ao processo de adaptação das crianças às novas situações, e não os comportamentos e situações destas provenientes das articulações entre esses fatores, que, para as pesquisadoras da/na *RedSig*, tais comportamentos e situações, que na maioria das vezes se dão de forma inesperada, foram considerados centrais nas suas investigações (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho Org., 2004, p. 17). No processo da pesquisa, algumas questões se colocaram para essas pesquisadoras como a dimensão dialógica do humano; o atravessamento desta dimensão na linguagem, na cultura e na “interpretação que uma pessoa faz da outra e da situação; a “construção de sentidos diversos e até mesmo contraditórios de um mesmo fenômeno ou de uma mesma situação”, implicando uma visão “dialética e discursiva” nas análises dos processos de investigação; a “metáfora de rede, a qual vem sendo extensamente usada em diferentes áreas do conhecimento e tecnologia”, que levaram essas pesquisadoras a procurarem outros aportes como os da “matriz sociohistórica de natureza semiótica e polissêmica” cujos elementos são de “ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia e pelas relações de poder” (Idem).

Meu propósito, neste momento, não é ampliar o estudo sobre esta perspectiva, pois o que pretendo é destacar um acontecimento que, na minha percepção, foi de grande visibilidade para a produção do conhecimento que investigo. Observando a planilha com os tesouros da Carochinha nos campos *título*, *autoria*, *ano* e *palavras-chave*, no 3º quinquênio, localizei os trabalhos que identificaram, para mim, a trajetória percorrida no ensino, pesquisa e extensão pelas pesquisadoras, no processo de desenvolvimento dos estudos através da *RedSig* até a publicação do livro já citado anteriormente, no ano de 2004, com a divulgação das experiências, seus resultados e as implicações para os estudos no campo da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil: Programa *Canto na Tela*, coordenado por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, no período de 1996 a 2000; o artigo *Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação*, de Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia Amorim e Ana Paula S. Silva, publicado no ano de 2000; a monografia *Avaliação de ambientes coletivos para crianças pequenas*, de Mariana Almeida de Oliveira, do ano de 2000; a dissertação de mestrado *Abordagem social entre crianças no contexto de creche*, defendida por Regiane Sedenho de Moraes, no ano de 2000; a tese de doutorado em Medicina *Concretização de discursos e práticas históricos-sociais, em situações de*



*frequência de bebês na creche*, defendida por Katia de Souza Amorim, no ano de 2002; os artigos *Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche*, escrito por Kátia de Souza Amorim, e *Crianças pequenas brincando em creche: a possibilidade de múltiplos pontos de vista*, escrito por Cleido Roberto F. e Vasconcelos, ambos do ano de 2002; a dissertação de mestrado *Processo de elaboração das mães na inserção de seus bebês em creche*, defendida por Ana Cecília Chaguri, no ano de 2002; os artigos *A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche*, de Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, e *A creche e a pré-escola como campo de desenvolvimento social*, da mesma autora em co-autoria com Ana Maria Mello, dos anos de 2003 e 2006 respectivamente; o artigo *Significações, Relações e Construção da Subjetividade na Creche*, de Leila Sanches de Almeida e Carolina Eltink, em que não foi possível localizar a data de sua publicação.

Outras publicações também foram localizadas nos 4º e 5º quinquênios tendo o estudo das *Redes de Significações* como referencial teórico-metodológico, entretanto optei em localizar neste momento somente aquelas referentes ao 3º quinquênio, uma vez que neste período os processos de produção deste estudo pulsavam com mais efervescência.

O 4º quinquênio (2004-2008) traz uma questão interessante, pois, observando os tesouros da Carochinha na planilha, posso dizer que a produção de conhecimento neste quinquênio debruçou-se nas atividades de formação inicial e contínua na educação infantil. Neste sentido, como é possível perceber no Quadro 7 a seguir, os eixos “saberes” e “fazeres” se destacam com a maior quantidade de temas associados, assim como as Ciências Humanas que seguem protagonizando os tesouros da Carochinha, com 32 produções em relação as 37 localizadas neste período (Tabela 3). Cabe ainda colocar que este quinquênio representa, na planilha, o período com a maior quantidade de produções.

A Creche Carochinha e seus profissionais, assim como os pesquisadores do CINDEDI participaram como mediadores, autores e consultores de ações de formação inicial e contínua de educadores infantis da prefeitura de São Paulo (produção de material didático e dinamização de teleconferências), como também esse grupo elaborou, sob a coordenação da professora Ana Maria Mello, então diretora da Creche, materiais didáticos para formação contínua dos educadores da Carochinha e divulgação do seu trabalho para a sociedade. Estas duas questões

influenciaram a produção de conhecimento no quinquênio, o que me levou a pensar nos “saberes” e nos “fazeres” como os eixos centrais na produção deste período.

Outra produção que foi localizada somente no 4º quinquênio diz respeito à reformulação dos documentos relativos à organização interna da Creche, como estatuto, proposta pedagógica e regimento, o que me leva a pensar, também, na influência das demandas pela produção de conhecimento voltada para as ações de formação inicial e contínua, que possivelmente implicou na demanda por uma reestruturação do trabalho da Creche e das práticas de seus profissionais, ou melhor dizendo, reformular os documentos de organização interna para que estes retratem de fato a pulsação do seu cotidiano.

Quadro 7. Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa

PERÍODO	EIXOS TEMÁTICOS	TEMAS ASSOCIADOS (ocorrência)
4º QUINQUÊNIO  2004 / 2008	<b>CRIANÇA</b>	Criança pequena (2); Criança de 2-5 (1); Crianças de 3-6 anos (1); Crianças normais (1); Crianças infectadas pelo vírus HIV (1); Bebês (7).
	<b>CRECHE</b>	Creche (12); Creche Carochinha (5); Comunidade da Creche Carochinha (1); Instituição (1); Caracterização (1).
	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	Educação Infantil (5); Educação de crianças (1); Educação inclusiva (1); Inclusão em educação (1); Pré-escola (1); Qualidade (1)
	<b>SABERES</b>	Saúde (1); Identidade (1); Infância (1); Desenvolvimento (1); Colonização Nasofaríngea (2); Streptococcus Pneumoniae (2); Rede de Significações (1); Dialogismo (1); Alteridade (1); Significados (1); Espaço (2); espaço externo (1); Música (1); Movimento (1); Linguagem Plástica (1); Tintas comestíveis (1); Fala (1); Perfil (1); Literatura infantil (1); Oralidade (1); Imagem Corporal (1); Corporeidade (1); Transformação (1); Brincadeira (1); TIC (1).
	<b>FAZERES</b>	Oficinas (1); Murais (1); Painéis (1); Exposição (1); Cotidiano (1); Rotinas (2); Banho de Sol (1); Contação de histórias (2); Recursos didáticos (1); Ação pedagógica (1); Técnicas (1); Exame psicológico (1); Narrativas (1); Arranjo espacial (3).
	<b>INTERAÇÃO</b>	Desenvolvimento social (1); Trocas sociais (1); Interação criança-criança (1); Interação (3); Interação adulto-criança (1); Creche/criança/família (1); Integração (1); Interação (3).
	<b>POLÍTICAS</b>	Políticas públicas (2); Universidades e faculdades (1); Estatuto (1); Legislação (1); Regimento escolar (1); Qualidade do atendimento institucional (1); Ensino Fundamental (1).

No 5º e último quinquênio da planilha (2009-2012), com somente quatro anos de produção, há uma queda considerável na quantidade de produções localizadas, em relação ao 2º, 3º e 4º quinquênios. A Tabela 3 informou 22 produções no 2º quinquênio, 27 no 3º, 37 no 4º e somente 10 produções no 5º quinquênio, sendo nas Ciências da Saúde (2) e nas Ciências Humanas (8). Na leitura contemplativa conclui que não há como traduzir este período de produção de forma responsiva sem a escuta à palavra do *outro*, literalmente falando, ou seja, nem o jogo de palavras e nem a polissemia decorrente deste jogo me possibilitariam uma tradução que pudesse expressar o porquê desta diminuição na produção de saberes. Os trabalhos e pesquisas podem não ter sido publicados nos caminhos que utilizei para realizar a busca, seleção e composição dos tesouros da Carochinha; pode ter ocorrido algum acontecimento que tenha provocado uma espécie de “desaceleração” nos processos de investigação que até então vinham numa escala crescente em relação à quantidade de material produzido *na, pela e com* a Creche: uma questão de investimento, a mudança no corpo de profissionais e/ou pesquisadores, uma mudança de perspectiva, enfim, um motivo que escapa aos meus horizontes e que só seria possível captá-lo na escuta direta aos sujeitos, o que não faz parte dos caminhos desta pesquisa.

Neste sentido, minha tarefa localizou-se na escuta ao que dizem as palavras-tema (palavras-chave), uma vez relacionadas, expressando, a partir deste lugar, uma ideia para representar este período da produção, como mostra o Quadro 8 a seguir.

Quadro 8. Jogo de Palavras: correlacionando as palavras-chave por eixos temáticos, em períodos do recorte temporal desta pesquisa.

<b>PERÍODO</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>TEMAS ASSOCIADOS (ocorrência)</b>
<b>5º QUINQUÊNIO</b>  <b>2009 / 2012</b>	<b>CRIANÇA</b>	Bebês (1); Pré-escolar (1); Sujeito integral (1).
	<b>CRECHE</b>	Creche (4); Creche Carochinha (1).
	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	Educação infantil (6); Pré-escola (1); Cuidar e educar (1).
	<b>SABERES</b>	Adaptação em creche (1); Literatura (1); Currículo (1); Sono (1); Chumbo (1); Esmalte dental (1); Dentes decíduos(1); Plasma sanguíneo (1); Obesidade (1); Preferência alimentar (1); Concepção de desenvolvimento (1); Rede de Significações (1)
	<b>FAZERES</b>	Programa pedagógico (1); Projetos (1); Atitudes e práticas alimentares (1).
	<b>INTERAÇÃO</b>	Interação/interlocutores (1); Interação criança-criança (1).
	<b>POLÍTICAS</b>	Qualidade de atendimento (1); Escala de avaliação (1); Auxílio-creche (1); Benefício (1); Reembolso-creche (1); Bolsa-creche (1).

Algumas ressalvas são cabíveis na análise da produção de conhecimento neste período. Por exemplo, as palavras-tema são menos referentes às crianças e à creche em relação aos demais quinquênios dos tesouros, assim como o eixo *interações*, que só aparece relacionado em duas palavras-tema (interação/interlocutores; interação criança-criança). Entretanto, é visível a interdisciplinaridade nas abordagens relacionadas no eixo *saberes*, em que temas da Psicologia do Desenvolvimento Humano, da Odontopediatria e da Saúde Pública se atravessam interpelando as questões da Educação, para construir pensamentos sobre a criança, suas necessidades, experiências e vivências no tempo-espaço da Creche.

Sobre o eixo *políticas*, este reflete o debate educação x benefício, pois traz as ideias *auxílio-creche*, *reembolso-creche* e *bolsa-creche*, como comumente este benefício foi chamado, como uma alternativa para o atendimento ao proposto no Decreto-Lei nº 5542/1943, que institui a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), estabelecendo em seu Artigo 389 § 1:

Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação. (Incluído pelo Decreto-lei nº 229, de 28.2.1967) (Brasil, SAJ, 1943).

O auxílio-creche foi criado pela Portaria Ministerial nº 3296 de 1986, do Ministério do Trabalho, como uma “possibilidade” para o cumprimento legal, por parte do empregador, do disposto na CLT, conforme explicitado na citação acima. Entretanto, a tese de Doutorado de Ana Maria Mello, *O Auxílio Creche da USP e suas implicações para a educação e do cuidado infantil*, defendida em 2010, traz para os tesouros da Carochinha questões para fortalecer o debate sobre a luta histórica pelo direito à creche das famílias trabalhadoras, em especial os servidores e servidoras das universidades, assim como o direito universal da criança pequena à educação infantil de qualidade estabelecido legalmente a partir da Constituição de 1988.

Muitos temas poderiam gerar debates interessantes a partir deste trabalho de Mello, entretanto os limites e propósitos deste capítulo não me possibilitariam ampliar este debate, da mesma forma como resalto que o tema foi discutido no capítulo 1, *Histórias da Carochinha*, em função da sua pertinência com os contextos

históricos que impulsionaram a criação da Creche Carochinha e sua constituição. Porém, senti a necessidade de tratar algumas considerações de Mello que vão conferir tonalidades que também procuro neste trabalho de tradução responsiva dos tesouros da Carochinha, a partir das palavras-tema.

Começo pelas motivações que a levaram a investigar o fator auxílio-creche, enriquecendo os tesouros da Carochinha com este debate, já que suas interrogações eram referentes:

(...) ao modo de vida das crianças cujas famílias abriam mão do direito a creche universitária para receber o auxílio pecuniário – Quem são elas? Em que locais estão sendo educadas e cuidadas? Os recursos do auxílio-creche são suficientes para essa infância se desenvolver de maneira saudável? Que percentagem do auxílio-creche é destinada para a educação e o cuidado delas? Ou, ainda, questões diretamente ligadas ao cotidiano da Creche Carochinha: por que esses dependentes foram excluídos do convívio desta creche? Quem frequentará futuramente esta unidade pública? (Mello, 2010, p. 17-18).

Nessa perspectiva, Mello trouxe alguns fragmentos da luta das mulheres trabalhadoras pela conquista da creche para seus filhos e da comunidade uspiana (servidores e servidoras) para “fazer valer” o direito estabelecido na CLT. Trouxe, também, traços da trajetória da constituição da Creche Carochinha, desde a sua criação até o ano de 2000, quando a USP implantou o benefício do auxílio-creche, que gerou uma série de implicações no perfil do atendimento da Creche, sendo este seu objeto de investigação. Delineou um panorama do perfil das famílias e crianças que passaram a utilizar tal benefício, no período de 2000 a 2005, cujas conclusões e percepções considero de extrema importância para minha pesquisa: a) o auxílio-creche produziu mudanças no perfil socioeconômico das famílias que frequentam a Creche Carochinha; b) a USP adotou um modo flexível para a concessão do auxílio-creche, já que a cota mensal deste benefício era depositada na folha de pagamento dos servidores e servidoras, sem um controle por parte da universidade com a destinação deste valor, conferindo, desta forma, autonomia por parte dos servidores nos gastos; c) grande parte dos gastos não era destinada à educação ou ao cuidado direto dos dependentes; d) a maior parte dos beneficiários era de famílias de funcionários da USP de baixa renda (classe básica), cujo benefício representava um aumento nos ganhos salariais; e) as vagas na creche que eram ocupadas pelos funcionários, uma vez que estes optavam pelo auxílio-creche, foram sendo destinadas aos estudantes da USP; f) a consequência disto foi a ampliação das vagas para estudantes e docentes e a redução nas vagas ofertadas aos

funcionários; g) “Constatou-se que ocorreu homogeneização na oferta das vagas na creche, favorecendo os docentes e alunos, com um evidente desencorajamento para que os filhos de trabalhadores de menor renda frequentassem unidades educativas públicas com melhores condições e dificultando o convívio de crianças com diferentes perfis de renda, hábitos, etnias e credos”; h) “a opção daqueles que têm maior renda e escolaridade por matricular seus filhos na Creche da USP provém de diferentes posicionamentos de classes, em função de seus valores e possibilidades de acesso à informação e instrução”; i) “nos órgãos públicos, assim como nas empresas privadas, a expansão das creches ficou sempre muito abaixo da demanda e, conseqüentemente, desenvolveram-se programas de reembolso-creche para atendimento fora das organizações empregadoras, o que acarreta risco de crescimento do número de creches particulares, como também das filantrópicas, confessionais e comunitárias sem fins lucrativos”; j) “investigando o tipo de atendimento educacional e de cuidado recebido pelas crianças das famílias beneficiárias, observou-se a marcante influência da política instituída por meio do auxílio-creche, que desvia os pais dos valores relacionados exclusivamente à educação e à formação de seus filhos pequenos, em benefício de valores relacionados às demandas financeiras mais urgentes no contexto em que vivem”; k) “A consequência é a ampliação de *modelos alternativos* de educação e de cuidado infantil (...) considerados *modelos incompletos* para a infância”.<sup>70</sup>

Portanto, parafraseando Benjamin (1987b), considero os estudos de Mello um “alarme de incêndio” em relação às creches universitárias e à educação das crianças de 0 a 3 anos no Brasil. Assim como a filosofia histórica de Benjamin denunciava a visão romântica da representação das lutas de classe, alertando para o fato de que vencer o vencedor não garantiria ao oprimido o lugar de protagonista na sua história, os estudos de Mello mostraram que os acordos trabalhistas, que se pretendiam anunciar a “vitória” dos trabalhadores na luta pelos seus direitos, caminharam na contramão de suas conquistas: salários dignos barganhados por parques benéficos; medidas alternativas de educação e cuidados em troca da educação pública de qualidade; mulheres em casa cuidando de seus filhos já que o auxílio-creche se transformou em cesta básica para as famílias; a fragilização das

---

<sup>70</sup> Os trechos destacados pelas aspas foram retirados na íntegra da tese de Doutorado da pesquisadora Ana Maria Mello, tanto do resumo da tese quanto da conclusão (p. 133-144). Grifos da autora.



creches universitárias cuja história foi escrita na luta e na militância de seus personagens (Mello, 2010, p. 44-45).

É claro que este não é o fator chave da minha dissertação, mas trazer os encontros entre os pesquisadores da Carochinha e as crianças, a produção de conhecimento que protagonizou este espaço de educação infantil, a interdisciplinaridade e os intertextos, foi sempre em função do desejo de conferir visibilidade às creches universitárias, reafirmando sua importância e o seu papel social nas questões fundamentais que atravessaram a história da educação da criança pequena no nosso contexto. Assim, um “alarme de incêndio” nessa história e, portanto, nas lutas e conquistas das mulheres e homens trabalhadores, das feministas, da sociedade pelo direito das crianças à educação pública de qualidade, principalmente as crianças de 0 a 3 anos, que como Mello muito bem colocou, muitas ficaram relegadas a “modelos incompletos” de educação para a infância.

#### **2.4 Pensando nas tessituras e tonalidades dos tesouros da Carochinha. Quando alinhar se faz necessário.**

Comecei este capítulo com uma epígrafe assinada por Walter Benjamin, com a qual pretendo alinhavá-lo. Não sei se consegui produzir um texto do tipo “tapete artesanal”, daqueles feitos à mão pelos artesãos tradicionais, como sugere Benjamin. Para o pensador, o conhecimento relacionado ao tapete artesanal permite revelar os desvios pelos quais é possível transgredir a razão, deixando escapar o sabor do saber, suas tessituras e tonalidades. Assim, deixo que os leitores façam suas apreciações em relação a isso. Entretanto, a leitura contemplativa com tradução responsiva no trabalho de lapidação dos tesouros da Carochinha aconteceu sempre com o desejo de que meus pensamentos expressassem esses desvios, assim como localizar os possíveis *saltos* que os próprios pesquisadores da/na Carochinha fizeram com suas investigações.

Portanto, esses tesouros revelaram a constituição universitária da Creche, mostrando que não se trata apenas de um espaço de educação da criança pequena, mas também de um território para pensar a criança, a infância e a educação infantil, fortalecendo a produção de conhecimento e o investimento na investigação científica nestes campos do saber. Dos 107 trabalhos que integram os tesouros da

Carochinha, 36 são de cunho institucional afirmando a identidade acadêmica da Creche. Sobre este fato, ressalto a análise de Aquino (2014):

A busca por identificar a pesquisa institucional em nossa investigação se dá pelo fato de que esta sinalizará a existência de uma cultura científica e investimentos voltados para esse campo temático – a infância e educação infantil – e para a afirmação de uma identidade acadêmica para as UUEI's (p. 20).<sup>71</sup>

Cabe sublinhar que a relação entre a Creche Carochinha e o CINDEDI foi um acontecimento neste processo de constituição da identidade acadêmica da Creche. O CINDEDI se consolida como um centro de pesquisas na FFCL-USP *na e pelas* pesquisas que realizou na Creche Carochinha, investigando os processos de adaptação, interação e arranjo espacial. Nesse caminho, se fortaleceu, ampliou seus horizontes, já que atualmente “é formado por docentes, alunos de graduação, pós-graduação e pós-doutorandos oriundos da Psicologia, Pedagogia, Medicina, Biomedicina, Filosofia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, dentre outros”<sup>72</sup>, criando pontes para aproximação e fortalecimento da relação universidade e infância, pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, as vozes da Carochinha conferiram novos sentidos e outras vozes no diálogo com o CINDEDI, assim como este lhe possibilitou um novo acabamento a partir dos contornos que a pesquisa acadêmica delineou na constituição da Creche como um território de infância e educação infantil: o reconhecimento de sua história e o seu protagonismo, já que esta parceria projetou a Creche Carochinha em outras dimensões para além de seus muros e dos muros da universidade.

No mesmo sentido em que identifiquei as palavras-chave, ou palavras-tema como me referi na escrita, os tesouros da Carochinha traduzem uma infinidade multifacetada de pensamentos, olhares, pontos de vista, interlocuções, abordagens, em função dos atravessamentos que se deram entre os mais diversos campos do saber para pensar as crianças, suas experiências e vivências na Creche. Portanto, posso dizer que as crianças e a infância ocupam um lugar central nesses trabalhos, embora nem sempre tenha sido possível localizar suas vozes, já que para isso seria necessário um mergulho nos textos, o que será discutido no próximo capítulo desta dissertação, que analisa os *encontros* e as experiências dos pesquisadores e das crianças como sujeito nas investigações.

---

<sup>71</sup> A sigla refere-se às Unidades Universitárias de Educação Infantil.

<sup>72</sup> [www.cindedi.com.br](http://www.cindedi.com.br). Acesso em 19 de abril de 2015.

Com centralização nas crianças em interação no espaço-tempo da Creche, os pesquisadores da Carochinha desenvolveram uma série de ideias e conceitos fundamentais para que os adultos, sejam estes pesquisadores ou educadores da infância, possam ampliar seus horizontes de atuação nos processos de investigação e no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições. Apesar do viés psicológico que marca fortemente as abordagens na maior parte dos textos que integram os tesouros, a perspectiva da matriz sociohistórica, na qual os pesquisadores ancoraram suas análises e interpretações, conferiu aos discursos uma dimensão cultural e histórica no que tange aos estudos sobre o desenvolvimento humano, já que nesta perspectiva o desenvolvimento é percebido como um “acontecimento sempre situado em um contexto espaço-temporal”:

(...) a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar e o momento em que ocorrem tais processos. O tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização, por sua vez, compõem um binômio indissociável. O tempo é entendido como impresso nos indícios que marcam o contexto, estando inscrito nos espaços contribuindo para dar sentido à situação (Bakhtin *apud* Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho Org. 2004, p. 27).

Com isso, os pesquisadores da/na Carochinha criaram o *cronotopo* da Creche e com ele e por ele foram significando as experiências infantis vividas *no* e *pelo* contexto da pesquisa. Uma forma de pensar a criança e seu desenvolvimento sem que ambos estejam apartados de um contexto que, nesse caso, é o contexto da educação infantil, sendo assim uma forma, também, de ressignificar este contexto através de uma “plenitude espaço-temporal” que é sensível e visível, como explicam os pesquisadores:

(...) no aqui-agora das situações, podem-se verificar evidências multitemporais, com a presença de uma história vivida, ou seja, de um passado que está *ativo* no presente. Aquele passado encontra-se atualizado por meio dos significados inscritos nos tipos de organização espacial, nas práticas discursivas, nas formas de relações, etc., evocando, atuando e contribuindo de um modo criador para a configuração do aqui-agora (*idem*).<sup>73</sup>

O desenvolvimento humano, nesta perspectiva, deixa de ser traduzido no *prosseguimento do seu conhecimento*, para ser pensado a partir dos *saltos* que as

---

<sup>73</sup> Grifo das autoras.

experiências da pesquisa possibilitam captar, permitindo, desta forma, evidenciar configurações e trajetórias diversas neste processo.

Entretanto, sobre as crianças e a infância cabem algumas considerações. Minha questão está sempre focada no lugar ou lugares que as crianças ocupam em todas as dimensões destes trabalhos. Quer na análise “bruta” dos tesouros da Carochinha, quer na leitura contemplativa dos textos que integram os tesouros, devo sempre captar as crianças, suas vozes e interpelações, assim como os caminhos, estratégias, visões e percepções que os pesquisadores da/na Carochinha expressaram (ou traduziram) em suas escritas sobre elas e a infância.

No trabalho com as palavras-chave considero que o desenvolvimento humano foi traduzido nos tesouros da Carochinha como um “tapete artesanal” na metáfora de Benjamin, tecido nas diversas perspectivas desses pesquisadores, ampliando os horizontes da pesquisa e da educação das crianças pequenas. Os temas trouxeram visões diversas, mas atravessadas, pautadas nas interações e na multiplicidade de tempos que o *cronotopo* da Creche Ihes proporcionou. Mas, ainda assim, senti falta, nessa primeira análise dos trabalhos, de aspectos que considero fundamentais quando nos debruçamos em uma atividade de tradução responsiva, e me permito falar desta forma já que a perspectiva da matriz sócio-histórica e o pensamento bakhtiniano estiveram em diálogo com esses pesquisadores nas suas interpretações. Assim, apesar da matriz sócio-histórica tratar a sociedade, a história, a cultura e a linguagem como constituintes em todos os processos nos quais e pelos quais estamos sujeitos, senti falta nos tesouros da Carochinha de palavras-chave que evidenciassem a interpelação de questões como raça, gênero, credo, contexto social e perfil socioeconômico, por exemplo, pertinentes no ponto de vista da perspectiva sócio-histórica e, ainda assim, temas geradores de tensão nos debates e estudos contemporâneos sobre as crianças e a infância. Assim sendo, cabe uma interrogação: se a criança é tratada inserida num contexto cultural e histórico, por que a ausência, no debate, de questões que a diferenciam?

Afirmar que as crianças são sujeitos da história, da sociedade e da cultura não garante o reconhecimento das diferenças entre as populações infantis, ou melhor dizendo, os diferentes modos de nascer e de experimentar sensações, de afetar e ser afetada nas suas experiências com o mundo, os modos de apropriação de si mesma, entre outras situações. Quando enunciam, por exemplo, que o bebê é socialmente ativo e interativo, disfarçadas por trás da “inter- ação” estão as

interpretações dos adultos sobre as ações dos bebês, ou seja, é a partir do adulto que se conhece as possibilidades de interação dos bebês, já que eles próprios não têm como traduzi-las. Entretanto, ainda que os tesouros da Carochinha possam afirmar haver diferenciações entre as crianças no que diz respeito a sua cultura, as suas histórias, aos contextos sociais de pertença, às interações e ao desenvolvimento, esta afirmação da diferença pode não garantir a alteridade para com a infância e as singularidades das crianças nos discursos, já que, pela leitura das palavras-chave, me pareceu que as diferenças estão reconhecidas nos discursos, porém não foram problematizadas e, talvez, nem identificadas.

Portanto, compreendo o risco em trazer uma questão que está para mim na superfície da discussão, já que a escrita deste capítulo da dissertação não me exigiu ler contemplativamente os textos e perceber se houve identificação e problematização dos temas que traduzem as diferenças entre as crianças, nas suas vivências, experiências e nos seus atos e relações. O que me ocorreu e na verdade me intrigou, foi a ausência de pistas que me possibilitassem inferir a presença dessas questões nos discursos, uma vez que é este o lugar das palavras-chave nas minhas traduções: o lugar da inferência.

Outro fato que cabe sublinhar é que os tesouros da Carochinha podem não representar todo o repertório de produções no recorte temporal escolhido pelo Grupo Infância e Saber Docente, deixando escapar algum trabalho que contemplasse uma discussão pertinente ao gênero, raça, classe social, entre outras neste sentido. Mas, me intriga perceber que na quantidade organizada na planilha (107 produções) não há pistas que me permitam inferir que tais temas, de uma forma ou de outra, intrigaram os pesquisadores da/na Carochinha. Aliás, cabe uma ressalva, já que no 4º quinquênio localizei um trabalho que traz a questão da corporeidade no primeiro ano de vida, abordando conceitos como alteridade e significados. Estas palavras-chave aparecem no Quadro 7 (vide p. 119), associadas ao eixo *saberes*, que representam os pensamentos e ideias desses pesquisadores em relação às crianças, seus contextos e os contextos da pesquisa. Apesar desta ressalva, não retiro meus argumentos anteriores, em função de considerar que somente um trabalho entre os 107 catalogados trouxe em seus temas um indício de visibilidade para com as singularidades das crianças.

Nesta perspectiva, o caminho que percorri para a tradução responsiva dos tesouros da Carochinha neste primeiro trabalho de lapidação, mostrou certa

opacidade na tessitura das crianças e da infância nos tesouros. Talvez porque meus horizontes não permitiram enxergar com clareza outra perspectiva para interpretar os modos como as narrativas poderiam descortinar ou não, problematizar ou não as marcas identitárias e culturais das crianças investigadas.

Assim, por agora, vou assumindo como minha esta opacidade, pensando que a leitura contemplativa dos textos possa trazer revelações no que tange às ideias que os pesquisadores da Carochinha desenvolveram sobre a criança e sua condição de sujeito singular.

### 3 ENCONTROS DA CAROCHINHA: VOZES E SUJEITOS PARTILHANDO SENTIDOS

Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele...Na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo fosse um puro acaso.  
Marília Amorim (2004)

Conheci o *encontro* através de Bakhtin e seus leitores, em especial Amorim (2004), Ribes Pereira<sup>74</sup> e Passos (2014). Como já dito no texto de apresentação deste trabalho, o *encontro*, para Bakhtin, é constitutivo dos enredos das narrativas, um campo fértil onde se estabelecem as relações dialógicas. Para Passos, o *encontro* nas pesquisas em Ciências Humanas pode ser entendido como “uma experiência de interação entre os sujeitos”, experiência essa que pode ser prevista pelo pesquisador ou dar-se ao acaso, mas que sempre estará preche de conhecimento (2014, p. 234)<sup>75</sup>:

A emergência de saberes, de relações, de narrativas é grandiosa no momento em que um sujeito “é afetado pelo outro” e que este “afetar-se” gera conhecimento. Esses encontros assim têm significado experiência no sentido daquilo que “nos afeta”, que “nos modifica” (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002), modificando nossas práticas e nossa linguagem. Esse compartilhamento da experiência deflagra mudança de comportamento e de pontos de vista em ambas as partes, fazendo o sujeito ressignificar o outro na mesma medida em que se ressignifica (Idem).

Portanto, o *encontro* é a potência da experiência, já que sempre estaremos sujeitos em afetar e ser afetado no encontro com o *outro*, ainda que o tenhamos planejado e organizado como uma experiência específica da pesquisa. Não dá para prever o que virá do encontro, o que e como acontecerá, e é nesse ponto que reside a essência da experiência no sentido em que Passos coloca em diálogo com Walter Benjamin (1994) e Jorge Larrosa (2002), autores com quem também dialogo, principalmente no tocante à ideia de experiência que utilizo na escrita da pesquisa.

Do encontro emergem as vozes e se formam os ambientes cronotópicos, pois se dão em um espaço-tempo específico, ou seja, em um lugar e um tempo onde a experiência será vivida e medida em função de suas características (Amorim, 2004,

<sup>74</sup> Através das leituras, debates e conversas na disciplina *O conceito de cronotopo em Bakhtin e seus leitores*, ministrada pela professora em questão em conjunto com a Professora Mailsa Passos, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<sup>75</sup> Grifos da autora.

p. 222-223). Assim, para Passos, o *encontro* torna-se uma metodologia de pesquisa; para Bakhtin, um importante ingrediente do cronotopo; para Amorim, o “limite que atravessa as diferentes possibilidades de diálogo” (Idem, p. 31) e para mim, o objeto de investigação. Entretanto, em todas essas traduções, o *encontro* se constitui como um atravessamento na produção de conhecimento seja no campo das ciências, nas artes ou até mesmo na vida cotidiana. Um eixo fundamental que pode desestabilizar a experiência e mudá-la de rumo; pode alterá-la; ampliá-la e também desdobrá-la em outras e novas experiências.

### 3.1 A busca pelo *encontro* nos tesouros da Carochinha

“Quando vemos que não vemos a mesma coisa que o outro, vemos o outro.”<sup>76</sup>

Encontrar os sujeitos e seus encontros exigiu-me um esforço na leitura contemplativa dos textos que integram os tesouros da Carochinha. Foi preciso também, exercitar com muita responsabilidade o *ato* contemplativo e, para que isso fosse possível e se desse na tradução responsiva, foi necessária outra seleção dos textos para análise e escrita deste capítulo.

Cabe lembrar, que a busca e seleção para a composição dos tesouros da Carochinha se deu, em grande parte, em *sites* na Internet. Nesse caminho, os trabalhos foram identificados, porém nem sempre foi possível localizá-los na íntegra, impossibilitando o acesso para a sua leitura. Por isso, ao longo da dissertação os leitores podem verificar que, em cada capítulo, trabalhei de forma distinta com os tesouros da Carochinha. No primeiro capítulo, priorizei as escritas acadêmicas, especificamente teses e dissertações, para encontrar os registros históricos, ou seja, o que da história das creches, das creches universitárias e da Creche Carochinha foi lembrado pelos pesquisadores em suas escritas.

No segundo capítulo, fiz um trabalho de inferência com as palavras-chave. Com elas criei campos polissêmicos para, a partir destes, inferir sentidos possíveis, pensamentos possíveis, traduções possíveis com relação às crianças e à infância nesse contexto específico. Nessa perspectiva, de certa forma, todos os 107 trabalhos listados na planilha foram analisados. Quando necessitei de mais informações para enriquecer minhas traduções, recorri aos títulos e aos resumos.

---

<sup>76</sup> Franchi e Vasconcelos e Rossetti-Ferreira, 2002, p. 262.



Em alguns momentos recorri ao trabalho na íntegra para dialogar mais de perto com o autor, trazendo citações de sua escrita e confrontando suas perspectivas com aquelas que trago em minhas análises.

Para falar dos encontros da Carochinha e dos sentidos partilhados entre os sujeitos dessas produções, que é o enredo deste terceiro capítulo, foi preciso selecionar narrativas que trouxessem, com certa clareza, os caminhos percorridos pelo pesquisador na sua investigação, e, principalmente, os *encontros* com os sujeitos pesquisados. Ainda assim, por conta do enredo deste capítulo, optei pelos trabalhos em que tais sujeitos fossem as crianças. É claro que as crianças estão implicadas em toda a produção, porém minha seleção se deu nas produções em que esses pequenos sujeitos aparecem com mais evidência, assim como as perspectivas e concepções dos pesquisadores sobre as crianças para estabelecer um diálogo profícuo com as minhas traduções. Portanto, entendi que os artigos e livros, catalogados no campo da planilha *comunicação*, as dissertações, teses e monografias seriam mais adequados nesse momento, em função destes textos serem mais detalhados no que diz respeito à questão metodológica.

De posse dos tesouros da Carochinha organizados na planilha, iniciei a tarefa de localização dos trabalhos através dos *sites*. Nesse processo, consultei *sites* de busca utilizando os títulos das produções. Os trabalhos localizados na íntegra foram encontrados no Scielo; no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em periódicos eletrônicos; no banco de teses e dissertações da USP, na Biblioteca Virtual da universidade; na Biblioteca Virtual da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e em acervos pessoais. Conforme encontrava o documento, arquivava em uma pasta virtual nos meus arquivos, que denominei de “textos da Carochinha”. Esses textos foram arquivados respeitando a organização por quinquênios, do mesmo modo como estão catalogados na planilha. Assim, dos 107 trabalhos que compõem os tesouros da Carochinha, 46 foram localizados na íntegra, representando cerca de 43% do *corpus*.

Encontrar e organizar esses 46 documentos foi apenas o “pontapé” inicial para escrita deste capítulo, pois a partir daí iniciei o processo de análise para decidir quais desses documentos seriam lidos de forma contemplativa e traduzidos na escrita do capítulo em questão. Sobre este momento, cabe uma ressalva em relação

à metodologia e o lugar que este processo ocupa nas minhas interpretações. Para Amorim, a afirmação bakhtiniana de que *a palavra se dirige* é “emblemática”:

(...) numa perspectiva polifônica do texto, procurar seu destinatário não consiste em identificar seu público real ou os constrangimentos reais que a instituição acadêmica ou editorial determinam inevitavelmente toda escrita. Buscar os destinatários é buscar as instâncias criadoras. Aqueles que, por oposição ou por acordo, compõem com o autor um diálogo permanente que atravessa o texto e constitui sua tensão de base. É também buscar as escolhas do autor: aqueles a quem ele escolheu responder e aqueles a quem ele escolheu não responder (Amorim, 2004, p. 16-17).

Ao longo de toda a narrativa, o pesquisador/autor, na perspectiva de Amorim, vai enunciando seu discurso nas tessituras de suas instâncias criadoras. Mas, penso que é na escrita da metodologia que este apresenta (ou pelo menos deveria) com mais clareza suas motivações, intenções, pensamentos e inquietações, numa espécie de tratado consigo mesmo e com suas instâncias criadoras, com seus *outros*, principalmente “aqueles *de quem* ele fala em seu texto” (Idem, p. 22). A escrita da metodologia torna-se assim, a afirmação de sua postura alteritária, deixando clara a forma como colocará seu pensamento em *ato*, portanto um tratado ético.

Assim sendo, os 46 documentos representam artigos (26), teses de doutorado (6), dissertações de mestrado (6), livros (3) e estatuto, parecer, regimento, manual didático e projeto pedagógico, sendo um (1) documento de cada.

Da forma como percebi a questão metodológica nas minhas traduções, o estatuto, o regimento e o projeto pedagógico da Creche, assim como o parecer, que também consta dos tesouros, e o manual didático não me trouxeram indícios que me motivassem o trabalho com a leitura contemplativa destes textos. Saliento que não tomei esta decisão sem antes proceder com uma leitura dinâmica para constatar minhas impressões em relação às contribuições que tais documentos trariam ou não à pesquisa, especificamente na escrita deste terceiro capítulo, em que os *encontros* entre pesquisadores da Carochinha e seus pequenos sujeitos (as crianças) ocupam a centralidade nas minhas traduções. Em vista disso, para a leitura contemplativa e tradução responsiva da produção de saberes neste capítulo foram selecionados artigos (8), teses (3) e dissertações (2), totalizando 13 produções.

Uma vez selecionados os trabalhos, em um caderno registrei os apontamentos que seriam interessantes para o desenvolvimento das minhas

traduções, para, a partir daí, proceder com a escrita. Assim sendo, registrei os objetivos, as questões, o objeto, os sujeitos, os contextos, a metodologia, as concepções (criança e infância), a fundamentação teórico-filosófica e as considerações/conclusões dos pesquisadores/autores e, é claro, os *encontros*, que aconteceram das formas mais distintas possíveis, para partindo deles traduzir como foram percebidos os cronotopos no processo de investigação e no encontro com as crianças.

Dos 13 trabalhos selecionados para a escrita deste capítulo, 6 são institucionais produzidos por professores e pesquisadores vinculados à FFCLRP da USP, e 1 é não-institucional, vinculado à Faculdade de Educação da UNICAMP. Dentre as institucionais, 3 foram desenvolvidos pelo CINDEDI ou por seus pesquisadores em parceria com as creches universitárias da USP.

Em relação à área de conhecimento na qual as pesquisas foram desenvolvidas, as Ciências Humanas (10), protagonizaram mais uma vez minhas traduções com 8 trabalhos na área da Psicologia, todos centrados na Psicologia do Desenvolvimento Humano, e 2 trabalhos na Educação, sendo na Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. As Ciências da Saúde também estão presentes neste capítulo, com 3 trabalhos, sendo nas Áreas de Avaliação Medicina, Fonoaudiologia e Saúde Coletiva.

Focados na criança pequena, os pesquisadores da/na Carochinha produziram tonalidades na produção de conhecimento ao interpretarem as interações infantis, as experiências de chegada à Creche, as ideias e pensamentos sobre essa criança e o seu desenvolvimento, a saúde das crianças e as tarefas de cuidado em espaços coletivos, e o cronotopo (ou cronotopos) da creche como um espaço-tempo da infância e da educação infantil. Tais tonalidades podem ser percebidas na interdisciplinaridade, já que são diferentes campos do saber implicando para os pesquisadores abordagens e olhares específicos, assim como nas perspectivas exotópicas diversas, já que falam de muitos lugares, embora compartilhando o lugar do pesquisador/autor: alguns são estudantes das universidades; outros são pesquisadores dos centros acadêmicos, e outros são profissionais das creches em diferentes funções (coordenadores, diretores, educadores, nutricionistas, enfermeiros), deixando atravessar em seu olhar suas experiências profissionais e acadêmicas, a voz ou vozes de seus interlocutores, seus pontos de vista, crenças e interrogações. Entretanto, posso sublinhar que as motivações se atravessaram no

interesse desses pesquisadores em contribuir com novas perspectivas sobre as crianças e o seu desenvolvimento; em compor outras tessituras na produção científica, principalmente no tocante à criança pequena e suas experiências em espaços coletivos, e também fortalecer o debate acerca da educação infantil pública e a formação de seus profissionais.

A partir de várias experiências em creche, trabalhando com a questão da adaptação junto aos educadores e às famílias, temos verificado que essas situações delicadas e complexas exigem preparo, conhecimento e experiência por parte dos profissionais envolvidos (Vitória e Rossetti-Ferreira, 1993, p. 55).

Por meio da base de conhecimento e experiência adquiridos, direcionei o meu trabalho à questão da linguagem, bem como a busca por aperfeiçoar a compreensão dessa área, pensando particularmente nos processos do bebê e de sua inserção na linguagem e nos aspectos da comunicação, ao longo do primeiro ano de vida. Desta forma, surgiu o interesse em desenvolver uma dissertação de mestrado que abordasse a questão da linguagem no primeiro ano de vida e a sua importância para o desenvolvimento do bebê, na relação com os distintos interlocutores (Elmôr, 2010, p. 13) .

Nesse sentido, traçou-se como objetivo investigar, a partir da situação de frequência de bebês à creche, **como a matriz sócio-histórica se concretiza**. Portanto, a meta desta tese é identificar, a partir de um estudo empírico, **como a matriz sócio-histórica se encontra concretizada** no aqui-agora das situações, das relações e do desenvolvimento das pessoas (Amorim, K.S., 2002, p. 30).<sup>77</sup>

Para ilustrar minhas observações, trago, na *voz dos autores*, citações que transparecem suas motivações como é possível perceber acima, em que o processo de inserção, a linguagem e os processos comunicativos dos bebês e o desejo de criar novas configurações para explicar o desenvolvimento humano, tomando como princípio as singularidades das crianças, foram situações que motivaram investigação e produção de conhecimento no contexto da pesquisa em espaços de educação da criança pequena, em especial as creches universitárias estaduais paulistanas. Posso ressaltar que estas motivações estão presentes em grande parte dos trabalhos que integram os tesouros da Carochinha, o que me permite pensar ser o fortalecimento da identidade acadêmica da Creche que motivou, com maior frequência, a produção de novas configurações no estudo do desenvolvimento humano e contribuição das atividades de ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais da infância.

---

<sup>77</sup> Grifos da autora.

A *pretensão universalizante* colocada por Amorim (2004) em seus estudos também é notada nas narrativas que compõem os tesouros da Carochinha. Segundo a referida autora, “se não há pretensão universalizante não há objeção possível” (p. 18) e, neste sentido, pude percebê-la na leitura contemplativa dos textos pelos diálogos que os pesquisadores da/na Carochinha trouxeram em suas investigações, e na escrita dos textos da pesquisa que desenvolveram. Observei certa ênfase nos diálogos com a teoria e os conceitos com os quais se atravessaram em suas investigações, assim como a palavra *da pessoa do autor*, na maior parte dos textos em que li contemplativamente. Ainda segundo Amorim, a “primeira forma de alteridade do texto científico é uma forma de busca da verdade” e, nessa perspectiva, a teoria e o conceito desempenham um papel alteritário fundamental no ato criador do pesquisador, ato este expresso em sua escrita (Idem). O autor, assim, deixa transparecer que não fala sozinho e somente em seu nome; que se permitiu interrogar e ser interrogado, trazendo para sua escrita uma abordagem polifônica pela sua voz atravessada em seus interlocutores teóricos, o que representa, conforme postula Amorim, a primeira forma de alteridade de um texto de pesquisa em Ciências Humanas.

A abordagem dialógica do texto de pesquisa em Ciências Humanas tenta ultrapassar esses dois impasses simétricos pela ideia segundo a qual o conhecimento é uma questão de voz. O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo em que dela participa (2004, p. 19).<sup>78</sup>

Contudo, a abordagem dialógica entre o autor/pesquisador, os conceitos e seus interlocutores teóricos, na busca pela afirmação e transparência do objeto nos textos de pesquisa em Ciências Humanas não se traduz na única forma de alteridade possível. Há outros sujeitos envolvidos neste processo com os quais o pesquisador precisa dialogar e que, assim como o objeto, são sujeitos *já falados*, *a serem falados* e *falantes*. Sobre esses sujeitos, destaco, com maior interesse, as crianças nos textos da/na Carochinha e, mais particularmente, as crianças da creche. Sobre elas interessou-me investigar as possibilidades e impossibilidades em

---

<sup>78</sup> Sobre os “dois impasses simétricos” Amorim refere-se à ênfase na teoria ou a ênfase na palavra da pessoa do autor na escrita dos textos de pesquisa. Ambas posições reforçam a *hermenêutica positivista*, ideia na qual Amorim dialoga com Todorov. Para maiores esclarecimentos, sugiro aos leitores a leitura do texto introdutório do livro *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, de Marília Amorim (2004, p. 15-22). Grifos da autora.

que os pesquisadores da/na Carochinha estabeleceram diálogos e encontros no contexto da pesquisa (Amorim, 2004, p. 19), e por essa motivação tomei o *encontro* como objeto neste trabalho.

O Quadro 9 a seguir traz os *encontros* localizados por mim na leitura contemplativa dos textos em questão. Muitos dos trabalhos selecionados para a tradução responsiva neste capítulo tiveram sua origem e produção em um projeto desenvolvido pelo CINDEDI na Creche Carochinha, no ano de 1994, intitulado *Projeto Integrado Processos de Adaptação de Bebês à Creche*, coordenado por Rossetti-Ferreira (1994), cujo objetivo foi acompanhar durante um ano 21 bebês (4-13 meses), suas famílias e educadores, partindo de situações observadas no ingresso e no processo de “adaptação” dessas crianças à Creche, as quais os pesquisadores denominaram “episódios”.

O Projeto Integrado, como ficou referido na maioria dos trabalhos em que é citado e/ou investigado, gerou um banco de dados e informações que motivou os pesquisadores da/na Carochinha a desenvolver suas investigações e, nesta perspectiva, produzir o que venho colocando como *tonalidades diversas* no conhecimento sobre as crianças e seu desenvolvimento no cronotopo da creche. O referido Projeto não consta dos tesouros da Carochinha, pois não foi localizado no processo de coleta do material documental desta pesquisa. Entretanto, ele é citado e até bem detalhado nos trabalhos em que os pesquisadores da/na Carochinha utilizaram seu banco de dados no estudo empírico que realizaram, o que me possibilitou, na leitura contemplativa desses textos, conhecer este projeto e perceber, também, seus desdobramentos em função das pesquisas que se desenvolveram a partir do conhecimento que produziu. Em vista disto, das 13 produções selecionadas para a escrita deste capítulo, 6 foram decorrentes do Projeto Integrado, 3 decorrentes de estudos que objetivaram investigar o impacto dos arranjos espaciais na interação entre bebês em creches (Campos-de-Carvalho, 1989; Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira, 1993), e 4 se desenvolveram através da relação concreta entre pesquisador/sujeito. Em função da quantidade de trabalhos envolvendo o Projeto Integrado, achei relevante trazer considerações sobre o mesmo na voz dos pesquisadores da Carochinha, como é possível perceber na citação a seguir, que traz os objetivos específicos do Projeto:

1) A investigação do papel de mediação que os adultos (familiares e educadores) exercem, apresentando e significando para o bebê o novo meio, os vários ambientes da creche, os diversos objetos, os novos parceiros, os adultos que irão cuidar dele; 2) a construção das relações e o estabelecimento de vínculos entre a criança e as educadoras; 3) a construção e a transformação da relação mãe-criança, no espaço da creche; 4) as interações criança-criança; 5) a construção e o desenvolvimento das relações entre a mãe, o pai e outros familiares com as educadoras de seus filhos e com a creche, buscando verificar sua influência sobre as reações da criança durante o processo de adaptação; 6) os indícios que as educadoras consideram para avaliar se uma criança está se adaptando, ou não, à creche, as suas pessoas, ao espaço e às rotinas; e 7) eventuais alterações no estado de saúde das crianças e em seus hábitos alimentares, de sono e eliminação, durante o processo de adaptação, como uma possível resposta ao *stress* frente à separação dos familiares e ao ambiente e rotina novos que têm que enfrentar (Amorim, K.S., 2002, p. 31).

Os registros e a coleta de dados para compor o material empírico do Projeto Integrado foram realizados através de diferentes métodos, utilizando material das entrevistas de matrícula dos sujeitos focais (os 21 bebês); fichas de Observação de Saúde, de Intercorrências de Saúde, de Observação da Criança; entrevistas com familiares (pai, mãe e/ou responsável); entrevistas com as educadoras do Módulo Rosa<sup>79</sup> e gravações em vídeo feitas durante os três primeiros meses de frequência dos bebês à Creche, realizadas por um técnico especializado (Amorim, K.S., 2002, p. 35)<sup>80</sup>. Como o Projeto Integrado não é o meu objeto de investigação, não me alongarei em sua análise. Os dados que trouxe neste momento são questões que considere relevantes, assim como os pesquisadores da/na Carochinha, para contextualizar os trabalhos que analiso neste capítulo, e contribuir na tradução dos *encontros*, que se constituíram como “encontros já encontrados”, uma vez que todo o conhecimento que se desenvolveu a partir do referido estudo é fruto de *encontros* que já aconteceram, o que me levou a traduzi-los como “reencontros”.

Por conseguinte, elaborei o Quadro 9 organizando os *encontros/reencontros* a partir das interrogações e dos objetos de investigação identificados nestes 13 trabalhos que trago como foco neste capítulo da dissertação, para proceder com as minhas traduções possíveis em relação ao lugar ou lugares das crianças nestes *encontros/reencontros*, as ideias dos pesquisadores da/na Carochinha sobre elas e a infância na creche, e outras perspectivas que considero importantes neste momento da pesquisa. O Quadro 9, então, apresenta um panorama geral de todas

---

<sup>79</sup> Espaço da Creche Carochinha destinado ao atendimento das crianças na idade entre 4 a 18 meses, que foi o campo onde a coleta de dados do referido Projeto se deu.

<sup>80</sup> A autora sinaliza que no período em que as gravações foram feitas houve uma interrupção de 19 dias nesta atividade em função de uma greve de funcionários da USP, que paralisou as atividades da creche.

as 13 produções, em vista das questões que destaquei na leitura contemplativa dos textos.



Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Dissertação "A creche no trabalho... o trabalho na creche" Autora: Magali Fagundes dos Reis	Estudar a trajetória da primeira creche instalada na UNICAMP, campus Barão Geraldo	CECI UNICAMP	As primeiras crianças que frequentaram a creche (Os Pioneiros do CECI UNICAMP) Profissionais e famílias envolvidas no contexto	CECI UNICAMP	A pesquisadora era pedagoga do CECI UNICAMP Área da Saúde (campus Barão Geraldo) no período em que cursou o mestrado em educação na mesma universidade. Para chegar às crianças, a pesquisadora contactou 10 crianças, consultando arquivos de matrícula, entre as primeiras matriculadas no CECI UNICAMP, sendo o número igual de meninos e meninas, e brancos e negros.	Organizou um círculo de conversas, para que através da leitura do capítulo 1 da obra Infância, de Graciliano Ramos (1945), os Pioneiros pudessem rememorar suas experiências na creche. Projetou fotografias, utilizou a planta da creche e os trabalhos que os próprios Pioneiros trouxeram para o círculo	Infância: espaço e tempo de constituição da criança, através das trocas sociais ocorridas em seu cotidiano <sup>81</sup>	Criança como sujeito de direitos

<sup>81</sup> Sobre as ideias de criança e infância, muitos são os diálogos propostos por Fagundes, porém com maior evidência em seus textos estão as ideias de Faria, 1989, 1993; Katz, 1996; Kishimoto, 1985, 1986, 1988; Korczak, 1981; Kramer, 1981, 1986; Kuhlmann Jr., 1990, 1991, 1992, 1996)

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS (como sujeitos)	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches.</i> Autoras: Renata Meneghini e Mara I. Campos-de-Carvalho.	"Haveria diferenças no total de agrupamentos formados entre crianças e adultos na medida em que o espaço se tornou mais estruturado?" <sup>82</sup>	Arranjos espaciais e interação criança-criança	Dois grupos de crianças de 2-3 anos, de duas creches, e suas educadoras.	Duas creches localizadas na região de Ribeirão Preto, que atendem a população de baixa renda	Trabalharam com o banco de dados de um estudo anterior (Campos-de-Carvalho, 1989; Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira, 1993).	Utilizaram as fotografias pertencentes ao banco de dados do estudo anterior. As fotografias foram coletadas utilizando duas câmeras fotográficas com funcionamento automático e conjunto a cada 30 segundos.	Infância se traduz no tempo em que a criança participa ativamente do seu desenvolvimento em suas interações com o ambiente, em um contexto sócio-histórico específico.	Sujeito ativo, cujo desenvolvimento se dá em uma visão sistêmica que enfatiza a relação bidirecional entre pessoa e ambiente.
							Bronfenbrenner, 1997; Bronfenbrenner e Crouter, 1983; Campos-de-Carvalho, 1993; Moore, 1987; Stkols, 1978; Valsiner, 1987; Wohlwill, 1980; Wohlwill e Hett, 1987	

<sup>82</sup> CARVALHO e MENEGHINI, 1997, p. 62.

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS (como sujeitos)	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>A Incompletude como Virtude: Interação de Bebês na Creche</i> Autores: Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos, Katia de Souza Amorim, Adriana Mara dos Anjos e Maria Clotilde Rossetti Ferreira 2003	"(...) o conceito de interação social e a verificação da existência desse tipo de contato social entre crianças bem pequenas também estão impregnados pelos valores sócio-culturais e científicos da sociedade em que vivemos." <sup>83</sup>	Encontro fortuito e aleatório entre bebês e sua dinâmica	Crianças de 4 a 14 meses e suas educadoras	Creche Carochinha	Utilizaram como estudo empírico, além da revisão de literatura sobre o tema, o banco de dados do Projeto Integrado (somente as gravações em vídeo)	Através do visionamento dos vídeos que foram gravados na ocasião do Projeto Integrado	Interpelada pela ideia de desenvolvimento baseada em teorias sócio-históricas e na teoria dos sistemas dinâmicos, onde o foco é o ambiente e suas possibilidades de interação	Ator social
							Trevarthen e Aitken, 2001; Eckerman e Peterman, 2001; Fogel, de Koeyer, Bellagamba e Bell, 2002	

<sup>83</sup> ROSSETTI-FERREIRA et al, 2003, p. 293.

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS (como sujeitos)	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches.</i> Autoras: Mara I. Campos-de-Carvalho e Flávia H. Pereira Padovani	“(…) como o ambiente pode facilitar ou dificultar a ocorrência de interações, especialmente entre crianças menores de três anos em ambientes educacionais coletivos (…)” <sup>84</sup>	Agrupamentos preferenciais e não preferenciais entre bebês em creche	Dois grupos de crianças de 2-3 anos, de duas creches, e suas educadoras	Duas creches localizadas na região de Ribeirão Preto, que atendem a população de baixa renda	Trabalharam com o banco de dados de um estudo anterior (Campos-de-Carvalho, 1989; Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira, 1993).	Utilizaram as fotografias pertencentes ao banco de dados do estudo anterior. As fotografias foram coletadas utilizando duas câmeras fotográficas com funcionamento automático e conjunto a cada 30 segundos.	Infância entendida no e pelo desenvolvimento das crianças, interpelado pelo contexto ambiental como um sistema de interdependência entre seus componentes físicos e humanos, de acordo com uma abordagem ecológica	Sujeito ativo e interativo
							Bronfenbrenner, 1977; Campos-de-Carvalho, 1993; Moore, 1987; Pinheiro, 1997; Stokols, 1990; Valsiner, 1987; Valsiner & Benigni, 1986; Wohlwill & Heft, 1987	

<sup>84</sup> CAMPOS-DE-CARVALHO e PADOVANI, 2000, p. 444.

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS (como sujeitos)	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Tese <i>Concretização de discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creches.</i> Autora: Kátia de Souza Amorim 2010	A <i>matriz sócio-histórica</i> encontra-se concretizada no aqui-agora das situações	Materialização da <i>matriz sócio-histórica</i> a partir da situação de frequência de bebês à creche e eventos de doença durante essa frequência	Crianças de 4 a 24 meses, suas famílias e educadoras. Trabalhou com 7 casos (sujeitos focais) a partir do banco de dados do Projeto Integrado	Creche Carochinha (Módulo Rosa, destinado aos bebês)	A pesquisadora chegou às crianças através do material empírico do Projeto Integrado. Cabe ressaltar que esta foi uma das pesquisadoras que desenvolveu o referido projeto	Pela análise microgenética das imagens dos vídeos	Se dá no e pelos <i>campos interativos</i> estabelecidos entre as pessoas da convivência das crianças, os quais ocorrem dentro de uma <i>intersubjetividade dialógica</i>	Pessoa de pouca idade, que se desenvolve ao longo de toda a vida
							Valsiner, 1987, 1995, 2001; Lewin, 1942, 1951; Bronfenbrenner, 1977, 1986, 1993; Vygotsky, 1991.	

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS (como sujeitos)	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>Crianças pequenas brincando em creches: a possibilidade de múltiplos pontos de vista</i> . Autores: Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira 2002	Propor um meta-olhar sobre o fazer do pesquisador, analisando o próprio “coletar dos dados”, com a ideia de que os dados não são dados, mas construídos na interação entre a rede de significações do pesquisador e os eventos no aqui-e-agora da situação observada. <sup>85</sup>	Diversidades de perspectivas através dos múltiplos pontos de vista: pesquisador, educadores e crianças	19 crianças, entre 10 e 19 meses, interagindo pela brincadeira; seus educadores e o pesquisador	Creche universitária	Deu-se na criação de um foco derivado de uma pesquisa inicial sobre interações criança-criança nos primeiros dois anos de vida, realizada em uma creche niversitária (Franchi-e-Vasconcelos & Rossetti-Ferreira, 1999)	Através das imagens dos episódios de interação criança-criança, que integram o banco de dados da referida pesquisa (1999)	Fundamentada em um perspectiva sócio-histórica em que as crianças se constituem através de processos dialéticos de interação com outros parceiros, em situações específicas e contextos sociais mais amplos. <sup>86</sup>	Seres ativos e interativos, que se constituem continuamente através de processos compartilhados com seus parceiros e com os espaços sociais de experiência. <sup>87</sup>
							Vygotsky, 1984; Wallon, 1986; Valsiner, 1987	

<sup>85</sup>FRANCHI e VASCONCELOS & ROSSETTI-FERREIRA, 2002, p. 259.<sup>86</sup>Idem, p. 260.<sup>87</sup>Idem.

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que os significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche.</i> Autora: Caroline Francisca Eltink 1999	Conhecer melhor os indícios utilizados por educadores de creche para avaliar o processo de inserção de bebês menores de dois anos, colaborando assim, com a busca de novos conhecimentos e a formação de novos educadores <sup>88</sup>	Indícios (sinais, pistas) utilizados pelas educadoras para avaliar os processos de adaptação das crianças na creche	Educadoras de 20 crianças com idades entre 5 e 15 meses	Creche Carochinha	Pesquisa utilizou 29 entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e transcritas, feitas com 6 educadoras, que constavam do banco de dados do Projeto Integrado	Não apresentou indícios dessa convivência, entretanto as falas destacadas mostram a voz das crianças na voz das educadoras	Tempo de vivência de experiências sociais e trocas culturais	Sujeito ativo e social
							Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000; Vitoria e Rossetti-Ferreira, 1993	

<sup>88</sup> ELTINK, 1999, p. 3

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que os significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>Rede de</i> <i>Significações: uma perspectiva para análise da inserção de bebês na creche.</i> Autoras: Kátia de Sousa Amorim, Telma Vitória, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. 2000	Apresentar a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações	A <i>Red Sig</i> e suas dimensões do tempo	Trabalhou com os sujeitos do Projeto Integrado: 26 bebês com idades entre 5-18 meses, seus familiares e educadoras	Creche Carochinha	Para o estudo em questão houve a “decomposição artificial” dos elementos da situação empírica do Projeto Integrado, para compor um <i>corpus</i> com componentes individuais (M mãe, B bebê, E educadora), <i>campos interativos</i> (MB, ME, BE, BB, EE) e cenários (família/creche)	Por intermédio da análise microgenética se deu um “mergulho do pesquisador” nas gravações em vídeo realizadas no Projeto Integrado, construindo uma visão panorâmica da situação empírica	(...) é por intermédio dos processos interativos que ocorrem nos diferentes contextos sociais, que são significadas e delimitadas as mais diversas características da pessoa, do parceiro, da interação e do contexto em que se encontram inseridos <sup>89</sup>	(...) cada pessoa negocia os significados que atribui a si mesma, ao outro e à situação como um todo e constrói a sua individualidade, constituindo-se como sujeito, no decorrer de toda a sua vida. E, ao mesmo tempo em que se transforma, transforma também o meio em que está inserida. <sup>90</sup>
							Wallon, 1986; Vigotsky, 1991, 1993; Valsiner, 1987; Oliveira, 1995; Pino, 1995	

<sup>89</sup> AMORIM, VITORIA e ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p. 120.<sup>90</sup> Idem.



Quadro 9 - Os encontros e os elementos que os significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Tese <i>Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches.</i> Autora: Joseane Bonfim 2006	Verificar a importância dos arranjos espaciais para as trocas sociais entre crianças e seus coetâneos	Arranjos espaciais	Quatro grupos de crianças de 1-2 anos e suas respectivas educadoras, de quatro creches municipais de Ribeirão Preto (SP),	Creches da Rede Municipal de Ribeirão Preto, que atendem famílias de baixo e médio nível sócio-econômico.	Foi feito um contato telefônico com as coordenadoras das creches, expondo o objetivo da pesquisa e o procedimento de escolha das creches; reuniões com as educadoras, equipe de apoio e pais de cada creche, para apresentação do projeto, explicação dos procedimentos a serem tomados durante o período de coleta de dados e recolhimento do termo de consentimento pós-informação <sup>91</sup>	Os dados foram coletados por três câmeras de videoteipe com funcionamento simultâneo e sem a presença do operador, ligadas segundos antes da entrada das crianças na sala. Após o término de cada sessão, a pesquisadora anotava algumas características físicas de cada criança, para facilitar a identificação das mesmas no vídeo, durante a análise dos dados, bem como algumas informações dadas pelas educadoras	A infância é entendida com base nas concepções de desenvolvimento infantil, de meio e de interação postuladas por Bronfenbrenner (1993) e Wallon (Nadel-Brulfert, 1986; Galvão, 1998)	A ideia de criança como pessoa ativa; um organismo “biopsicológico complexo” e em crescimento que, através das interações mútuas, com outras pessoas e com o meio, desenvolve um “complexo sistema integrado de processos psicológicos.” <sup>92</sup>  (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1993, 1995; Campos-de-Carvalho, 1993; Moore, 1983; Stokols, 1978, 1995; Valsiner e Benigni, 1986).

<sup>91</sup> BONFIM, 2006, p. 39-40.<sup>92</sup> Idem, p. 9

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem</i> Autoras: Priscila Artioli Cavalcante e Patrícia Pupin Mandrá	Pressupõem-se a existência de uma rede complexa de fatores de ordem cognitiva e lingüística para que haja a estruturação, o processamento, a compreensão e o compartilhamento da experiência pessoal e de eventos interligados por relações lógicas e cronológicas. <sup>93</sup>	Linguagem infantil	31 crianças com idades entre 3 e 7 anos matriculadas em uma creche e com desenvolvimento típico de linguagem, constatado por meio de triagem fonoaudiológica	Creche Carochinha	Os responsáveis pelos menores selecionados foram abordados na creche para a explicação dos objetivos e riscos da pesquisa, esclarecimento de dúvidas e coleta de assinatura do termo de consentimento livre informado	um encontro em uma sala infantil, com duração média de 15 minutos, em que as amostras foram gravadas em vídeo com uma filmadora disposta em tripé e direcionada para o participante. Ao final da coleta, a examinadora mostrou um trecho da gravação feita a criança, como forma de incentivo à sua participação. O instrumento evocativo do relato com apoio visual foi um livro de história sem texto - "O dia-adia de Dáda". <sup>94</sup>	Não sinalizou	Concepção de criança a partir de estágios de desenvolvimento. Não sinalizou uma referência específica para esta ideia.

<sup>93</sup> CAVALCANTE e MANDRÁ, 2010, p. 392.

<sup>94</sup> Idem, p. 393.

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Artigo <i>Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil</i> Autoras: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia de Souza Amori, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira 2009	(...) mostrar como a perspectiva da Red Sig abre novos olhares para a educação e o desenvolvimento de crianças de até três anos. <sup>95</sup>	Desenvolvimento infantil pela e na interação	Crianças de 1-2-3 anos	Creche Carochinha	Desenvolveu o estudo a partir dos resultados do Projeto Integrado	Não sinalizou	Nascida em uma cultura historicamente constituída, a experiência da criança nessa e em outras culturas vai lhe exigir e possibilitar a apropriação de múltiplos signos criados pelos seres humanos para dar sentido às suas relações com o mundo da natureza e o da cultura, e a sua relação com si mesma. <sup>96</sup>	Sujeito social ativo, com intensa capacidade comunicativa, que desde muito cedo criam situações para significar o mundo e a si mesmas.
							Bronfenbrenner, 1979, 1986; Pino, 2003; Wallon, 1959 a, 1959 b; Amorim, 2002; Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira, 2003; Amorim e Rossetti-Ferreira, 2004.	

<sup>95</sup> ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM e OLIVEIRA, 2009, p. 439.

<sup>96</sup> Idem, p. 454

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (continuação)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Tese <i>Aceitação de alimentos por pré-escolares e atitudes e práticas de alimentação exercida pelos pais</i> Autora: Isa Maria Gouveia Jorge 2011	Interações entre pais e filhos no contexto alimentar são importantes na formação de preferências infantis e nos padrões de ingestão	Preferências alimentares em pré-escolares	400 crianças de pré-escolas universitárias e seus pais ou responsáveis	Creches e pré-escolas universitárias pertencentes ao COSEAS-USP	A forma de recrutamento foi feita nas pré-escolas, após o consentimento esclarecido dos responsáveis pelas crianças, conforme as exigências éticas e científicas estabelecidas	Aconteceu nos momentos de coleta de dados antropométricos das crianças (peso, altura, etc) e da realização de testes	Fundamentada nos estágios de desenvolvimento postulados por Jean Piaget (1950)	Sujeito ativo e construtivo
							Jean Piaget, 1950	

Quadro 9 - Os encontros e os elementos que o significam (conclusão)

OS ENCONTROS/REENCONTROS DA CAROCHINHA								
IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	MOTIVAÇÃO	OBJETO	SUJEITO (OS)	CAMPO	CHEGADA DO PESQUISADOR	CONVIVÊNCIA	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA	CONCEPÇÕES DE CRIANÇA
Dissertação <i>Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso.</i> Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr	Quais recursos comunicativos e linguísticos (verbais e não-verbais) são utilizados por um bebê no primeiro ano de vida, na interação com distintos interlocutores (mãe, babá, irmã, educadoras, coetâneos e o câmara)	Interação infantil	Trabalhou com os dados empíricos do Projeto Integrado, selecionando para a análise um sujeito focal: criança de 9 meses	Creche Carochinha	Através dos dados empíricos do Projeto Integrado	Através da análise microgenética das gravações realizadas na coleta de dados do projeto Integrado	Fundamentada no desenvolvimento da criança.	sujeitos ativos e "ultrasociais"
							Anjos, Amorim, Franchi e Vasconcelos e Rossetti-Ferreira, 2003, 2004; Pedrosa e Carvalho, 2005; Tomasello, 2003; Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2004; Amato, 2006; Carvalho, Império-Hamburtguer e Pedrosa, 1996, 1998.	

No Quadro 9, os campos *chegada do pesquisador e convivência* são os que identificam, com maior evidência, os *encontros/reencontros* protagonizados pelos pesquisadores da/na Carochinha e seus sujeitos, no processo de pesquisa. Os campos *motivação, objeto, concepções de infância e concepções de criança* informam ideias, pontos de vista e interesses que contribuíram nas minhas traduções sobre o olhar exotópico desses pesquisadores em relação aos seus *outros*, assim como sua postura alteritária na relação com esse *outro* pesquisado e com o seu objeto na escrita do texto da pesquisa.

O cronotopo aparece no item *campo* deste quadro. Entretanto, não posso pensá-lo separado dos demais campos, já que as pessoas, os lugares, os tempos, os pensamentos não estão apartados *no* e *do* acontecimento, sendo esta a ideia que vai expressar o sentido de cronotopo proposto por Bakhtin e seus leitores.

Pensando os *encontros/reencontros* nessas produções, como é possível perceber na leitura do Quadro 9, grande parte deles se deu de forma “artificial”<sup>97</sup>, pois as crianças e os demais sujeitos foram encontrados nos dados empíricos de outros trabalhos de pesquisa, o que me leva a pensar que já haviam sido encontrados, afetados, escutados, interrogados e investigados por outras pessoas mas, ainda assim, os considero como um *encontro* bakhtiniano por motivos que desejo justificar neste momento: 1) os pesquisadores da/na Carochinha leram os dados, fizeram análises, interpretações e, com isso, se deslocaram no mesmo sentido em que me desloco nos meus *atos* de pesquisador, que não é uma experiência intensa como no contato e na escuta diretos com os sujeitos pesquisados, mas tem sua singularidade e legitimidade no contexto da pesquisa; 2) na medida em que se deslocaram, captaram outras facetas dos mesmos sujeitos, outras tonalidades, outros sentidos diferentes daqueles já traduzidos, já que, como nos diz Bakhtin, quando contemplamos “(...) um homem situado fora e diante

---

<sup>97</sup> Optei em utilizar o termo “artificial” para caracterizar os *encontros* que aconteceram a partir do “mergulho” do pesquisador nos dados empíricos de outra pesquisa para encontrar seus sujeitos e seu objeto de investigação. Em princípio havia pensado no termo “não-presencial”, entretanto este não desconsidera a interação entre os sujeitos, o que achei menos adequado em relação à palavra “artificial”. Esta palavra, nesse caso, significa, por parte do *outro* pesquisado, que não ocorreu nenhuma forma de interação no processo de produção do conhecimento, ou seja, não houve troca entre os sujeitos, não houve um diálogo mais próximo, pois estes foram reencontrados em registros e narrativas pertencentes a outros trabalhos de pesquisa. Por esse motivo, considero, nas minhas traduções, estes *encontros* como *reencontros*.

de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem”, assim como também não coincidem os horizontes de qualquer outra pessoa que contemple o “mesmo homem”, porque, ainda segundo o pensador, “o *excedente* da minha visão, do meu conhecimento e da minha posse(...) é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (Bakhtin, 2011, p. 21); 3) toda captura se dá nos limites e possibilidades dos nossos horizontes. Portanto, as traduções criadas pelos pesquisadores da/na Carochinha promoveram uma expansão nos horizontes desses sujeitos (as crianças principalmente) e novas configurações nas ideias e pensamentos sobre eles, conseguindo captar algo que não foi visto, que não foi considerado e que do lugar onde foi capturado, estava silenciado; 4) todo encontro pode suscitar outros encontros e outros encaminhamentos, daí porque foram traduzidos por Passos como uma “experiência de interação” (Passos, 2014, p. 234); 5) esses pesquisadores da/na Carochinha têm um vínculo com as pesquisas que desdobraram em seus estudos, pois participaram delas como pesquisadores ou fizeram parte do CINDEDI como graduandos ou orientandos de mestrado e doutorado, o que me permitiu entender suas experiências de interação com os sujeitos pesquisados como um reencontro ressignificado no tempo-espço da pesquisa.

Partindo dos argumentos acima, pensei no registro das minhas traduções organizando os *encontros/reencontros* em duas situações distintas: aqueles que aconteceram na situação concreta, onde os pesquisadores da/na Carochinha e seus sujeitos se encontraram concretamente nas experiências de campo, os quais chamo de *encontro*; aqueles que se deram por intermédio do “mergulho” desses pesquisadores nos dados empíricos de outra pesquisa, os quais chamo de *reencontros*.

### 3.1.1 “Teus olhos são meus livros...Que livro há aí melhor, em que melhor se leia a página do amor?(...)”<sup>98</sup>

Não pretendo com os versos de Machado de Assis provocar os leitores a pensar que os trabalhos em que os pesquisadores da/na Carochinha foram

---

<sup>98</sup> *Livros e Flores*, Machado de Assis. Disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/NTIyNjc1/>. Acesso em maio/2015.

buscar sujeitos já encontrados sejam menos “falantes” do que aqueles que foram produzidos através da escuta direta aos sujeitos. Apenas considero os versos de Machado de Assis instigantes para intitular este tópico do capítulo.

Dentre as quatro produções que envolveram a relação concreta entre o pesquisador e seus sujeitos, uma delas saltou aos meus olhos. Cabe ressaltar que, no primeiro capítulo desta dissertação, este trabalho ganhou um destaque pelo mesmo motivo. Fagundes (1997), ao recordar a criação de uma das creches universitárias paulistanas, convida para a entrevista as primeiras crianças que fizeram parte da creche: *Os Pioneiros*, como assim os identificou em sua escrita. No tempo da pesquisa, essas pessoas tinham idades entre 13 e 14 anos, mas tanto na experiência de campo quanto na narrativa encarnaram a criança pela lembrança da experiência que vivenciaram na creche.

Abramowicz, Lecovitz e Rodrigues (2009) nos dizem que a infância não pode ser tratada nos limites que a idade cronológica impõe às crianças como sujeitos desse tempo, mas precisa estar vinculada “ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo”. Assim, a infância se torna um tempo atravessado no tempo-espaço, que, de acordo com as autoras, pode ou não atravessar as crianças, pois o que vai significar a infância são as experiências, os acontecimentos (p. 180):

A infância, nesse sentido, é aquela que proporciona devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com o futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. A infância, em suas experimentações, está associada à criação, trabalha dentro de mais de um regime de tempo, o que está dado, o que lhe é dado a conhecer, linear ou circular, com um tempo mais estendido, generoso – um tempo de acontecer e da invenção (idem).

Sobre essa condição da infância, cabem aqui as palavras de Ribes Pereira (2010):

Educados culturalmente pelos preceitos do mundo moderno – a razão objetiva e o modo de produção capitalista –, aprendemos com facilidade a separar as experiências vividas e a atribuir a cada uma delas um lugar próprio, como se entre si essas experiências não mantivessem relação. Vida e trabalho. Razão e sensibilidade. Ciência e fé. Pensamento e ação. De tanto categorizar e compartimentar a vida, é a sua inteireza que parece nos soar estranha. Em que medida a ciência ou a arte que fazemos permitem expandir nosso mundo



vivido? Em que medida nossa vida cotidiana alimenta nossa capacidade de indagar e de criar? (p. 40).

Assim, Fagundes, ao tomar como objeto na pesquisa a constituição histórica de uma creche universitária, buscou no *aqui-agora* as crianças de outrora, permitindo que a rememoração de experiências de infância proporcionasse aos “pioneiros” expandir o mundo vivido, alimentar sua capacidade de indagar, criar e de afetar o outro, já que a rememoração não apenas lhes colocou na experiência da infância, como implicou desvios nos caminhos da pesquisadora, que tinha, em princípio, o foco direcionado para o ponto de vista da mulher trabalhadora como um ingrediente fundamental na rememoração da trajetória histórica da creche.

Ao ouvir as crianças pude perceber o forte desejo que elas têm de falar e contar suas experiências, assim como têm informações surpreendentes sobre a creche e sobre os limites e possibilidades de suas vidas naquele espaço, além de uma clara crítica a alguns adultos. A entrevista permitiu confirmar que as crianças tem um amplo conhecimento sobre o que se passava no ambiente interno da creche, que muito pode contribuir para que a instituição construa sua identidade (Fagundes, 1997, p. 141).

O *encontro* com “os pioneiros” trouxe dados surpreendentes para a pesquisa, como relatou a própria autora/pesquisadora. Recriou o cronotopo da creche a partir dos acontecimentos atravessados no tempo e nos sujeitos. Na verdade, um bom exemplo de uma postura alteritária desta pesquisadora para com seus sujeitos. A tonalidade temporal conferida por Fagundes nos *encontros* com as crianças/sujeitos foi também percebida com os outros sujeitos entrevistados, como as mães-trabalhadoras que colocaram seus filhos na creche investigada e lá compareciam em intervalos para amamentação. Este episódio da pesquisa foi, pela autora, denominado de “As divinas tetas: do direito ao dever” e, ressaltando, esteve presente nas rememorações das crianças como um acontecimento importante na experiência.

“Uma (funcionária) me colocou numa sala e falou: \_\_ Mãe, põe o bebê para mamar. Eu sabia que ele não mamava. Então ela disse: \_\_ Olha mãe, não vai dar *pra* ele ficar porque não *tá* mamando. É melhor você arrumar uma outra escolinha. Seu marido *tá* aí. *Tá* de carro ... Mal sabia ela que meu marido *tava* junto porque *tava* desempregado. (S. GU, 10/96)” (Fagundes, 1997, p. 80)<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Trecho transcrito pela pesquisadora de uma das mães entrevistadas na coleta de dados. Grifos meus.

“O que eu achava legal é que as mães viviam lá, *entrava e amamentava e saía*. Depois mais uma hora, *tava lá*. (Cr, GC, 03/97)”  
(Idem, p. 128)<sup>100</sup>

Nem direito da mulher trabalhadora e nem direito da criança. O que pensar do depoimento desta mãe? A pesquisadora da/na Carochinha tece considerações interessantes deste relato que, infelizmente, não caberiam nas minhas traduções, pois meu propósito, neste momento, é centrá-las nas crianças enquanto sujeitos concretos nas pesquisas, já que estas tensões passaram despercebidas em seus relatos.

Retomando o episódio dos “pioneiros”, no *ato* de recriação do cronotopo da creche pela rememoração das experiências das crianças, Fagundes (1997) recorreu às fotografias, à planta da creche e a pertences das crianças que ela mesma solicitou que trouxessem para a entrevista, como o caderno de atividades, que ela identificou como “os trabalhos das crianças”. Tinha a expectativa de que as lembranças das crianças fossem fugazes, por isso lançou mão desses recursos como “estimuladores da memória”, como ela mesma se referiu. Os *encontros* aconteceram na própria creche, em forma de “círculo”, com o propósito de reviver a experiência da “rodinha”<sup>101</sup>. Fagundes iniciava a conversa pela leitura do capítulo 1 do livro *Infância*, de Graciliano Ramos (1945); depois a conversa seguia com as fotografias e a planta da creche projetada em um retroprojetor, além dos cadernos de atividade, que circulavam entre as crianças. Os temas versavam entre a rotina da creche, as brincadeiras e a relação com os adultos.

O motivo do *encontro* para a pesquisa era a rememoração das experiências de infância vivenciadas na creche investigada. Entretanto, é possível perceber no relato dessas crianças e nas traduções da pesquisadora que o “martelo dos acontecimentos” forjou o que poderia ser apenas um relato de experiência ilustrando um texto acadêmico, conferindo ao *encontro* um “certo grau de *realidade viva*”, ingrediente fundamental no cronotopo para Bakhtin (Bakhtin, 2010, p. 230).

“A hora que a gente era *obrigado* a dormir, que nós não *queria* (sic) dormir. (Ma. GC, 03/97)”

---

<sup>100</sup> Grifos meus.

<sup>101</sup> Atividade muito comum na educação infantil, em que as crianças e a educadora sentam-se em roda para ouvir e contar histórias.

“Antes de dormir a gente ficava naquele parquinho lá atrás. Aí a gente pedia pra ir ao banheiro e as tias não deixavam. Só quando a gente entrasse pra almoçar. Tinha de ficar esperando. E aí sempre acontecia de escapar o xixi. (Hu, GC, 03/97)”

“Tinha uma cordinha, que a gente não sabia fazer fila, era cheia de nó e a gente segurava e (o adulto) ia puxando. (Ma, GC, 03/974)”

A dificuldade das crianças em poder falar aos adultos da creche sobre suas expectativas e necessidades e então poderem modificar esta situação reafirma a subordinação da própria criança frente a sua imagem projetada pelo adulto. Se nos depoimentos dos adultos e nas fotografias é possível observar a imagem da infância *consentida*, nas falas das crianças aparece a infância *negada*, revelando a ambivalência da relação adulto-criança (Bertin, op. Cit.). (Fagundes, 1997, p. 128-130).<sup>102</sup>

O cronotopo bakhtininano é uma criação estética que o autor/escritor confere a sua escrita, portanto transparece na forma e não no seu conteúdo. A forma como Fagundes enuncia a rememoração da constituição da creche investigada, atravessando os *encontros* nas ideias de infância, de criança, de educação em espaços coletivos, de creche, de perspectivas docentes, de políticas públicas, entre outras ideias, assim como no diálogo que estabelece com seus interlocutores teóricos e os sujeitos pesquisados, evidencia a perspectiva cronotópica na qual traduz o espaço-tempo da instituição e das experiências que as crianças e os adultos vivenciaram nesse lugar, me permitindo traduzi-la neste conceito bakhtiniano, ainda que não tenha feito referência ao pensador e as suas ideias em seu texto.

Os demais trabalhos que também trouxeram a relação concreta entre pesquisador/sujeito não me afetaram tanto quanto o que traduzi anteriormente. Um deles, por exemplo, investiga as trocas sociais entre crianças de 1-2 anos, frequentando creches públicas de Ribeirão Preto, em São Paulo (Bonfim, 2006). As creches estão localizadas na periferia do município e atendem famílias de baixa renda. O olhar de Bonfim (2006) para traduzir as trocas sociais entre as crianças direciona-se para a interação criança-criança e para a interferência dos arranjos espaciais nesta interação, no sentido de potencializá-la.

Na leitura do título do trabalho (*Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches*), do resumo e das palavras-chave criei uma expectativa em relação aos *encontros* como um acontecimento, e o quanto

---

<sup>102</sup> Entre aspas estão as citações com as falas das crianças. Os grifos nesses trechos são meus. Sem aspas segue a citação da pesquisadora da Carochinha com seus grifos.

poderiam contribuir nas minhas traduções. Na leitura da introdução da pesquisa, minhas expectativas foram aumentando, já que a pesquisadora da/na Carochinha leva em consideração, na composição do cenário, as condições socioeconômicas das crianças, das suas famílias e das creches investigadas, organizando, inclusive, um quadro em que transparecem a ocupação funcional das mães e dos pais, a composição da família, condições de moradia, entre outros elementos que poderiam recheiar os *encontros* e conferir configurações muito interessantes no cronotopo das creches investigadas. Entretanto, na leitura contemplativa do texto da pesquisa, fui percebendo que minhas expectativas não dialogavam com as motivações de Bonfim (2006) e nem com o seu discurso. Por esse motivo, foram ficando vazias de conteúdo.

Ressalto que a grande questão da pesquisadora da/na Carochinha era contribuir em uma pesquisa anterior desenvolvida pelo CINDEDI, do qual fazia parte, que também investigou arranjos espaciais e seus impactos nas trocas sociais entre crianças e seus coetâneos (Bonfim, 2006). O que de fato Bonfim pretendeu foi expandir os resultados da pesquisa anterior, verificando “padrões de comportamento” semelhantes em grupos de crianças com idades entre 1-2 anos, já que o trabalho anterior investigou uma faixa etária mais ampla (1-4 anos), e em instituições que atendem população de baixa renda, uma vez que o estudo anterior foi realizado em uma creche universitária, caracterizada por ela como uma “instituição com alto padrão de qualidade no atendimento e na presença de arranjos espaciais” (Bonfim, 2006, p. 115). Ainda assim, outro fato que me chamou a atenção, foi a coleta de dados que se deu por intermédio de sessões de gravação em vídeo, com câmeras posicionadas nos cantos das salas de permanência das crianças investigadas, onde aconteceram a maior parte das experiências vivenciadas e investigadas nas creches.

Os dados foram coletados por três câmeras de videoteipe com funcionamento simultâneo e sem a presença do operador, ligadas segundos antes da entrada das crianças na sala. Essas câmeras foram fixadas em suportes de madeira, presos no alto de paredes opostas, de modo que fosse possível ter uma visão mais completa possível do local; porém, havia uma área, aproximadamente de 1,50m<sup>2</sup>, fora do foco das câmeras. Estas eram cobertas por panos, ficando somente as lentes expostas para o exterior; as câmeras eram retiradas da sala logo após a sessão. Nos períodos entre as sessões,

permaneciam na sala apenas os suportes de madeira cobertos pelos panos (Idem, p. 37).

Bonfim (2006) sinalizou que foram feitas várias visitas às creches investigadas para que os sujeitos se “ambientassem” com a pesquisa, mas não deixou clara a sua atuação, se houve ou não uma relação mais próxima com as crianças, o que me levou a pensar que realizou observações não participantes, fundamentando suas traduções nas imagens que foram possíveis capturar nas sessões de gravação.

Após o término de cada sessão, a pesquisadora anotava algumas características físicas de cada criança, para facilitar a identificação das mesmas no vídeo, durante a análise dos dados, bem como algumas informações dadas pelas educadoras. Não foi possível manter a regularidade no intervalo entre as sessões, devido a ocorrência de imprevistos diversos, tais como defeito no equipamento, baixo número de crianças presentes no grupo, problemas de saúde das crianças, etc.. Entretanto, a duração total da coleta de dados foi de 1 mês e 19 dias para os Grupos 1 e 2, e de 1 mês e 7 dias para os Grupos 3 e 4 (Idem, p. 37).

Portanto, as crianças, apesar de sujeitos focais neste trabalho, não protagonizaram os *encontros*, que, por sua vez, ficaram vazios dos acontecimentos concretos de suas experiências. Ainda que a pesquisadora da/na Carochinha tenha fundamentado suas concepções de criança e de educação infantil na abordagem ecológica do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1977, 1979, 1993, 1995), que considera que “características pessoais instigadoras de desenvolvimento, interferem na maneira como a criança responde e é afetada por aspectos ambientais, físicos e sociais” (Bonfim, 2006, p. 26), sua preocupação esteve centrada na busca por “semelhanças” e generalizações nos comportamentos infantis frente aos arranjos espaciais em ambientes coletivos, considerando o “estágio do desenvolvimento que as crianças se encontram e a influência do arranjo espacial tanto na ocupação do espaço como também nos comportamentos emitidos pelas crianças” (Idem, p. 109). Com isso, criou um cronotopo estático, sem a *multiformidade social* (Bakhtin, 2010, p. 249) que poderia emergir nas muitas questões que se colocariam para a pesquisadora se levasse em consideração o perfil socioeconômico das crianças, suas famílias e das instituições investigadas, pelo menos.

Neste ponto, observei uma questão bem interessante que pode fortalecer minhas impressões. A recorrência de crianças atuando individualmente ou apenas como espectadoras, observando o que outra criança ou grupo de crianças realizava, trouxe dificuldades na análise de Bonfim (2006). Apesar do rigor metodológico com que escreve o processo, as análises e os resultados de sua pesquisa, encontrou dificuldades para criar uma categoria que pudesse integrar e conferir semelhança e generalidade aos comportamentos individuais. Penso que é exatamente nessa dificuldade que se localizam as singularidades das crianças e aquilo que as diferencia dos demais. É também nesta questão que situações específicas das creches, das educadoras, das crianças e de suas famílias, se consideradas, poderiam ampliar os horizontes desta pesquisadora e conferir outros sentidos e outras configurações nas suas análises e interpretações.

Uma dificuldade por nós encontrada na análise, diz respeito às categorias *atividade individual* e *espectador* que, embora distintas, muitas vezes ocorriam sequencialmente por intervalos de tempo, dificultando a decisão de se registrar uma ou outra categoria naquele intervalo de tempo considerado; por exemplo: uma criança sentada manipulando um livro (atividade individual), desvia o olhar para outra criança que passa pela sua frente (espectador) e a acompanha atentamente por um rápido intervalo de tempo e, logo em seguida, volta a brincar com o livro. Nos dois testes de acordo intra-observador, apesar do alto índice de acordo, houve concentração de desacordos relativos a estas duas categorias, evidenciando esta nossa dificuldade (Bonfim, 2006, p. 110).

Assim sendo, retomando Amorim (2004), prevaleceu, na produção analisada, a ênfase no conceito/teoria e no ponto de vista da pesquisadora da/na Carochinha como a única forma de alteridade para com os sujeitos pesquisados. Falaram os conceitos, as teorias, os interlocutores teóricos, os resultados da pesquisa que motivou a autora, a própria pesquisadora. Falaram com propriedade, com rigor metodológico, com coerência em relação aos pontos de vista e às motivações que deram origem ao trabalho. Porém, as crianças não foram ouvidas, porque, pelo que capturei na descrição da coleta de dados, pude perceber que muito poderia ser traduzido tanto na observação de Bonfim (2006) quanto na leitura que fez das imagens capturadas nas sessões de gravação: as crianças com “alta frequência de trocas sociais”; aquelas que preferiram quase sempre brincar sozinhas; as crianças que

rejeitam com frequência a aproximação dos adultos ou aquelas que têm preferência em trocar experiências; as crianças que apresentavam, com recorrência, “baixos níveis de frequência nas trocas sociais”; as preferências das crianças (por espaços, por pessoas, por gênero; por idade), enfim, tudo o que foi sinalizado pela pesquisadora em suas observações, porém escapou de suas traduções.

“A busca por semelhanças, muito mais que diferenças, entre os quatro grupos de crianças quanto à distribuição espacial durante a ocorrência das categorias comportamentais em arranjos espaciais similares, é um cuidado metodológico necessário – apesar dos inúmeros aspectos diferenciais entre os grupos, a verificação de um padrão semelhante evidencia a interdependência entre arranjo espacial e ocupação do espaço, contribuindo para a generalização dos resultados para outros grupos da mesma faixa etária em outros contextos educacionais; dentre as dificuldades apontadas na abordagem ecológica, a generalização é uma delas (Campos-de-Carvalho, 1993)” (Bonfim, 2006, p. 110).

Portanto, generalizações e universalizações podem representar um “alarme de incêndio” à diferença e à alteridade das crianças no lugar de sujeitos em uma pesquisa cujo objeto demanda a sua centralidade.

Optei em traduzir, separadamente, cada um dos quatro trabalhos selecionados para este momento da escrita, que trouxeram os *encontros* de forma mais concreta. Um deles traz as narrativas orais das crianças pequenas (31 crianças com idades entre 3 e 7 anos) como objeto de investigação, e que gerou o artigo *Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem*, escrito por Cavalcante e Mandrá (2010). Cabe ressaltar que este estudo foi realizado com as crianças da Carochinha, nas dependências da Creche.

Minhas expectativas em relação a este trabalho eram de que realmente não encontraria uma atuação mais efetiva das crianças expressa na escrita do texto. Ressalto que as pesquisadoras em questão são fonoaudiólogas da FMRP –USP, interessadas no desenvolvimento das narrativas orais nas crianças, verificando o tempo de narrativa, de pausa, de palavras pronunciadas e da intervenção do adulto/pesquisador como um co-participante nessas narrativas. Fica evidente que as questões que interessaram Cavalcante e Mandrá (2010) são pertinentes ao seu campo de atuação acadêmica e profissional, no qual estão implicadas em contribuir no conhecimento produzido e na qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças em outros contextos

diferentes dos educacionais, já que em um determinado momento se referem às experiências clínicas. Porém, fui provocada, na leitura contemplativa do trabalho, a fazer traduções/inferências, como um diálogo no sentido em que João Cabral de Melo Neto me propôs:

“Um galo sozinho não tece uma manhã  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro (...)”<sup>103</sup>

Reconheço o risco que corro com traduções fundamentadas em inferências, mas qual não seja o sentido das inferências no ato da tradução?

Na descrição da metodologia, Cavalcante e Mandrá (2010) tiveram o cuidado em transparecer o lugar onde seus horizontes estiveram ancorados no desenvolvimento de todo o trabalho que realizaram. Neste sentido, percebi que suas ideias sobre as crianças estavam fundamentadas em concepções que se apoiam no percurso das idades como um fator fundante para as análises do desenvolvimento infantil, criando categorias de criança e de infância universais e generalizadas. Entretanto, alguns indícios puderam escapar no que enunciam em seu texto, interrogando minhas traduções:

Por volta de 2:0 anos as crianças começam a explorar o relato de suas próprias experiências, evocando e discutindo eventos passados; nesta fase não possuem todos os elementos cognitivos e linguísticos para organizar a estrutura da narrativa e dependem da intervenção do interlocutor em co-autoria para contextualizar, ordenar os acontecimentos e fornecer a estrutura de coerência e de coesão textual (Cavalcante e Mandrá, 2010, p. 363).

Até mais ou menos três o adulto fornece um *modelling* para as narrativas posteriores da criança em desenvolvimento. A partir de três a quatro anos de idade os relatos passam a ser compostos de um número maior de sentenças encadeadas com a presença de alguns marcadores de narrativa (Idem).

“Não houve diferença significativa para o tempo de narrativa e de pausa em relação aos grupos etários. Porém, o modelo de regressão linear de efeitos mistos indicou que o tempo de narrativa com livro foi significativamente maior em comparação a narrativa espontânea para os grupos GII, GIII e GIV (p-valor < 0,01)” (Idem, p. 394).

---

<sup>103</sup> *Tecendo a Manhã*, João Cabral de Melo Neto. Disponível em [www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html](http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html). Acesso em 9/06/2015. Essa poesia acompanha minhas traduções desde a graduação, pois foi a epígrafe do texto da minha monografia.



Nas minhas inferências, o encontro com as crianças para a coleta de dados deixou uma série de rastros não capturados pelas pesquisadoras da/na Carochinha, mas percebidos por mim na leitura contemplativa do texto. Na coleta de dados, elas realizaram duas atividades que foram gravadas em vídeo com uma filmadora, disposta em um tripé, direcionada para os sujeitos participantes. As atividades consistiram em: 1) relato oral a partir da pergunta feita pelas pesquisadoras “O que você fez hoje?”; 2) relato oral com apoio visual do livro de literatura infantil “O dia-a-dia de Dadá”, de Marcelo Xavier, cujo texto foi elaborado através de imagens, sem a presença de texto escrito. Nessa atividade a pergunta feita às crianças era “O que você está vendo?”, em que deveriam descrever a imagem, descontextualizada da história em si, que não foi contada às crianças.

Cavalcante e Mandrá (2010) não mencionaram, no texto, se houve algum contato anterior à experiência empírica para que as crianças pudessem criar algum vínculo com elas ou, pelo menos, tomar conhecimento do que aconteceria e por quais motivos. Mas elas colocaram que, “ao final da coleta, a examinadora mostrou um trecho da gravação feita à criança, como forma de incentivo a sua participação” (p. 392). Assim, a partir das minhas traduções/inferências, penso que a atuação das crianças (o que narraram, o que fizeram, o que perguntaram, o que mexeram), embora silenciada no texto, deixou interrogações para essas pesquisadoras, rastros de incompreensão que me foram possível capturar.

Amorim afirma que “a compreensão não é o lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação” (2004, p. 48). Isso implica em remexer uma lógica há muito instaurada, principalmente nos discursos científicos em que o lugar da leitura é o lugar da compreensão e apreensão dos sentidos expressos nesses discursos. Na experiência com a leitura e com a escrita há sempre algo que pensamos e que vivemos que nos escapa ou, ainda, devemos considerar que não há como garantir que, mesmo expresso de certa forma, os sentidos não escapem no ato de compreensão.

Este diálogo com Amorim me remeteu a duas questões: a primeira no fato de as pesquisadoras da/na Carochinha relatarem em seu texto que as narrativas orais a partir da descrição das imagens ultrapassaram o tempo e as

situações de pausa que eram por elas esperados. Elas tinham a expectativa de que as narrativas decorrentes da indagação “O que você fez hoje?” teriam um tempo maior de fala das crianças e um tempo menor de pausa entre as falas e as palavras. Entretanto, os acontecimentos da experiência na coleta do material empírico demonstraram o contrário, porque diante das imagens as crianças extrapolaram em suas leituras deixando atravessar suas experiências, imaginação, inferências, narrando todos esses sentidos no desenho oral que criaram de cada imagem que lhes era mostrada. A segunda questão está nas minhas traduções, pois a leitura contemplativa do texto me provocou uma imagem visual das situações descritas pelas pesquisadoras e, a partir destas imagens, capturar os possíveis rastros que ficaram “de fora” na escrita do texto da pesquisa.

Portanto, para os leitores que não conhecem o livro “O dia-a-dia de Dadá”<sup>104</sup>, de Marcelo Xavier, ele conta, somente com imagens, a rotina de uma criança/personagem, com situações que foram familiares para as crianças da pesquisa e, por isso, suas experiências pessoais foram atravessadas nas experiências da personagem. Mas, os atravessamentos não foram capturados pelas pesquisadoras, que se detiveram no tempo de duração dos textos orais e das pausas e intervalos nas falas das crianças. Portanto, alguns dados dos contextos singulares, que vão além de caracterizações etárias, não foram de fato ouvidos/percebidos/considerados pelas pesquisadoras da/na Carochinha, até para que pudessem contrapor suas análises aos conceitos/pressupostos defendidos pelos autores com quem dialogaram em sua pesquisa.

(...)ausência de significância estatística nos grupos etários considerando o valor do tempo de narrativa e de pausa é um resultado que não corrobora estudos anteriores que indicaram uma relação inversamente proporcional entre o processo gradual de desenvolvimento linguístico e a interrupção do discurso narrativo (Cavalcante e Mandra, 2010, p. 394).

Escaparam as experiências que as crianças vivem fora da creche, as pessoas com quem se relacionam, as marcas culturais que dão sentido a sua rotina, os fazeres e os saberes destas culturas e aqueles que compartilharam no cotidiano da creche com seus pares. Neste sentido, os rastros não foram

---

<sup>104</sup> Xavier, Marcelo. O Dia-a-Dia de Dadá, Rio de Janeiro: Formato, 2009.

potentes para provocar desconstruções no pensar de cada uma das pesquisadoras e nos aportes teóricos que se utilizaram. As teorias, os conceitos e os dados referentes aos estudos que fundamentavam o olhar dessas pesquisadoras engessaram seus excedentes de visão, que não conseguiram captar os horizontes das crianças e, por isso, posso dizer que “O que você (de fato) fez hoje?” “O que você (de fato) está vendo?”, ficaram no silêncio.

Porém, como um conhecimento é sempre prenhe de vozes, saberes, fazeres e acontecimentos, as ausências de “significância estatística” que não corroboraram com os estudos anteriores investigados por Cavalcante e Mandrá podem se tornar rastros potentes para que outro pesquisador “apanhe esse grito que... e o lance a outro”, como sugere João Cabral de Melo Neto, encontrando, assim (quem sabe?) as crianças e suas vozes pelo meio do caminho.

O último trabalho a ser traduzido neste tópico tem questões bem semelhantes àquelas que foram consideradas na tradução anterior. Entretanto, algumas me chamaram a atenção. Trata-se de uma pesquisa da área da Saúde Coletiva, em *Nutrição em Saúde Pública*<sup>105</sup>, cujos objetos de investigação são bastante subjetivos: aceitação, alimentação, atitudes e práticas. Digo subjetivos porque dizem respeito a questões muito singulares: 1) quem aceita, por que e com quais motivações, desejos, argumentações e justificativas? 2) a questão da alimentação tem uma relação muito estreita com a cultura.

O homem, ao contrário dos outros animais, não come somente para matar a fome. Come para estar com amigos. Para festejar, fechar negócios, despedir-se. O homem também come para cultivar. (...) Em cada uma dessas situações, a comida nos ajuda a estar com os outros. A comida tem, pois, um significado social. Para a criança pequena, também é verdade. Logo ela descobre que comer é uma maneira de se relacionar com os outros. E não comer faz parte disso. A criança percebe a tensão que gera nos adultos quando não come. Pode então usar isso como forma de protestar, expressar sua insatisfação. Ou ainda, como forma de garantir a atenção do adulto

---

<sup>105</sup> Tese de Doutorado *Aceitação de alimentos por pré-escolares e atitudes e práticas de alimentação exercida pelos pais*, defendida em 2011 por Isa Maria Gouveia Jorge, pelo Programa de Pós-Graduação Nutrição em Saúde Pública, da Faculdade de Saúde Pública da USP- SP.

(Pioto, Ferreira e Pantoni *in* Rossetti-Ferreira et al. Org., 2001, p. 126).

Para Amaral, Morelli, Pantoni e Rossetti-Ferreira (1996), “há uma diversidade de hábitos alimentares presentes nas diferentes culturas”, assim como diferenças no que se refere às receitas e os pratos típicos que compõem o cardápio de cada grupo social, porém, as autoras salientam que em se tratando da organização da dieta das crianças na creche, é necessário considerar, “do ponto de vista biológico, os conhecimentos da Nutrição, da Fisiologia e de outras ciências” (p. 32). Portanto, nesta perspectiva, a alimentação na creche precisa suprir as necessidades nutricionais das crianças ao longo de sua rotina na instituição, mas é possível respeitar as diferenças alimentares e nutricionais, as formas próprias como as diferentes culturas manuseiam e “preparam o alimento, como se comportam durante as refeições, etc.”, para que as crianças e suas famílias possam ser atendidas de forma mais acolhedora em suas necessidades (Idem).

Jorge (2011) fez uma investigação da aceitação, pelas crianças, às práticas alimentares da creche e, através de entrevistas com seus responsáveis, colheu impressões e relatos sobre as práticas alimentares das famílias investigadas, com o objetivo de “caracterizar o grau de aceitação de alimentos habituais de pré-escolares e as atitudes e práticas alimentares exercidas por seus pais, de acordo com sexo, idade e estado nutricional das crianças pesquisadas” (p. 40). Preocupava-se com o problema do excesso de peso na infância, entendendo que a criação de hábitos alimentares saudáveis nas crianças tem seu momento fundante na idade em que frequentam a educação infantil, e que este fator passa pela aceitação ou não pelas crianças de alimentos mais saudáveis, influenciada pela família. Portanto, algumas questões já me interrogam nas hipóteses de Jorge: a) a família teria a responsabilidade maior no problema da obesidade infantil? Pois a questão da oferta/aceitação de uma alimentação saudável, na visão desta pesquisadora, me pareceu escapar do âmbito da creche; b) não encontrei, no seu texto, indícios do trabalho da creche no desenvolvimento de práticas alimentares mais saudáveis entre as crianças e as famílias, já que sua pesquisa envolveu

cerca de 400 crianças da Creche Carochinha, e foi realizada dentro das dependências da Creche.

Assim, em um lugar onde as práticas educativas com as crianças pequenas são pulsantes e produtoras de conhecimento, senti falta desta pulsação nas análises da pesquisadora: um diálogo mais próximo com a Creche, que poderia se dar na escuta aos profissionais que atuam diretamente com as crianças pesquisadas ou, também, dialogar com os saberes que produziram a partir das experiências pulsantes com as crianças, sobre muitas questões pertinentes ao cotidiano da Creche, como as práticas de alimentação e construção de hábitos alimentares saudáveis.

Enfim, na leitura contemplativa do texto da pesquisa de Jorge (2011), não consegui encontrar questões que pudessem contribuir com, pelo menos, inferências para proceder com minhas traduções, como no caso do estudo anteriormente analisado. Encontrei-me com o *diferendo bakhtiniano* no ato de tradução deste texto. Segundo Amorim,

O *diferendo* representa a heterogeneidade entre dois regimes discursivos; não há regras de encadeamento, portanto impera o silêncio. Assim, sempre que o “nada” se inaugura entre os discursos se instala o *diferendo*. Mas, como encadear? (2004, p. 61).

Os termos muito específicos que Jorge (2011) utilizou na escrita do seu discurso e, no mesmo sentido, os resultados dos testes que aplicou com as crianças, me trouxeram *diferendos* que me colocaram algumas dificuldades para proceder com a tradução de forma ética e alteritária para com a pesquisadora e o trabalho que desenvolveu. Mas ainda assim, vou tentar...

O *encontro* com as crianças aconteceu, pois, apesar de seu objeto estar centrado no papel das famílias no que tange à aceitação de alimentos mais saudáveis, Jorge (2011) deu certa centralidade aos encontros com as crianças em relação às respostas aos questionários encaminhados aos pais. Optou por crianças com idades entre 4 e 6 anos, em função da “facilidade” na comunicação com a pesquisadora. Ainda assim, teve dificuldade para interpretar o “sentido de gostar” das crianças de 4 anos, pois oferecia “alimentos pouco comuns na sua dieta”, como coxinha de galinha e sucos artificiais, e as crianças demonstravam gostar desses alimentos. Isso é uma

outra questão que me interrogou, pois a pesquisadora da/na Carochinha trouxe alimentos pouco comuns no cardápio das instituições, como batata frita, salgadinhos *chips*, refrigerante, sucos artificiais, balas e doces, entre outros e a maioria das crianças demonstrou a aceitação desses alimentos.

Volto ao *diferendo* para pensar esta questão, já que a aceitação ou não pelas crianças dos alimentos ofertados era avaliada a partir de frases como “gosto”, “gosto mais ou menos” e “não gosto” (as crianças foram orientadas pela pesquisadora a dar essas repostas). A familiaridade com o alimento era avaliada no questionário respondido pelas famílias. Portanto, muitas crianças de quatro anos que foram indagadas, demonstraram aceitação às coxinhas de galinha, por exemplo, quando, pelas entrevistas com seus pais foi constatado pela pesquisadora que este alimento nunca havia sido oferecido à criança. Assim, as simples frases “gosto”, “gosto mais ou menos” e “não gosto” permitiram imperar o silêncio nas vozes das crianças, até porque, como nos diz Amorim, “meras frases não constituem um discurso, ainda menos discurso de um sujeito. Para analisar o discurso de um sujeito, teria sido necessário levar em conta o fato de que ele se dirigia a alguém” (2004, p. 277), e nesse caso, a pesquisadora se dirigia muito mais às questões e orientações colocadas nos testes que utilizou como instrumento nos *encontros*, assim como seus interlocutores teóricos, do que propriamente as manifestações das crianças, porque não somente as frases “gosto”, “gosto mais ou menos” e “não gosto”, mas também as expressões faciais e outras manifestações poderiam recheiar muito mais este diálogo se as crianças fossem, de fato, consideradas como sujeitos nesse acontecimento. Daí porque houve dificuldade, por parte de Jorge, em interpretar o sentido de “gosto”, “gosto mais ou menos” e de “não gosto” no sentido muito singular com que as crianças manifestaram satisfação ou não em experimentar um "novo" alimento.

“Talvez a explicação para estas preferências em comum em crianças de países diversos possa ter uma *base biológica* como sugere Russel e Worsley (2007). As crianças aprendem a gostar de alimentos de alta densidade energética e/ou doces por serem mais palatáveis e pelas consequências positivas pós-ingestão ligadas à sensação de saciedade. Há ainda a pré-disposição *inata* para o gosto doce e a aversão pelo gosto amargo (Birch, 1999) que não favorece a

aceitação de hortaliças (Blanchette e Brug,2005)” (Jorge, 2011, p. 78)<sup>106</sup>.

Assim, instalaram-se *diferendos* entre nós (eu e a pesquisadora da/na Carochinha) e entre a pesquisadora e as crianças. Entre nós em função de algumas divergências de concepções, já que *bases biológicas e inatas* traduzem, no meu pensamento, sentidos muito escorregadios. Entre as crianças porque o diálogo sobre as preferências na aceitação ou não dos alimentos ficou restrito às respostas às perguntas padronizadas nos testes, pelo menos no que diz respeito ao texto da pesquisa, deixando de fora outras manifestações que poderiam diferenciá-las entre si e entre culturas, no sentido de serem crianças brasileiras, paulistanas e pertencentes a um grupo específico, que é o da creche universitária.

(...)Todo ato cultural vive, em substância, sob fronteiras; daí sua seriedade e sua importância; atraído para fora de suas fronteiras, ele perde o pé, torna-se vazio, arrogante, degenera e morre (Bakhtin apud Amorim, 2004, p. 44)

Entretanto, continuo minha questão em relação ao “canto do galo” que, lançado a outro galo, pode conferir às tessituras da manhã outras melodias e outras tonalidades, pois este estudo pode trazer implicações muito positivas no tocante ao trabalho compartilhado entre família e creche na educação e cuidado das crianças pequenas. De que formas as práticas alimentares das crianças e suas famílias afetam a creche, assim como de que forma a rotina de alimentação desta pode afetar as práticas alimentares das crianças em casa, com seus familiares? De que forma essas práticas dialogam?

A alimentação faz parte do processo educativo e é uma parte importante no desenvolvimento infantil. O processo educativo e o desenvolvimento infantil acontecem continuamente. A alimentação, então, não pode ser pensada somente dentro de casa ou somente dentro da creche. A creche e a família devem pensar juntas sobre a alimentação da criança. Caso contrário, o resultado não será dos melhores. Se a criança apresenta alguma dificuldade no processo de construção de hábitos alimentares saudáveis na creche ou em casa, significa que o trabalho conjunto está com problemas. Mas o fato de a criança estar apresentando a dificuldade somente em um lugar não

---

<sup>106</sup> A pesquisadora comparou os resultados de sua pesquisa com estudos realizados em outros países como Estados Unidos, Inglaterra, Suécia e Austrália. Grifos meus.

quer dizer que este lugar seja responsável por não trabalhar corretamente a questão. O problema não está na creche ou na família. Está, sim, no trabalho conjunto de creche e família. Trabalho que está pedindo mais atenção de todos (Pioto, Ferreira e Pantoni *in* Rossetti-Ferreira et al. Org., 2001, p. 128)

Contudo, a pesquisa de Jorge mostrou que ainda há necessidade de um diálogo que aproxime mais essas práticas. Mostrou, também, que, apesar dos *diferendos*, em uma relação mais próxima os discursos da área da Saúde podem melhor ser traduzidos *na e pela* Educação, e vice-versa.

### 3.1.2. “Abrir o ângulo, fechar o foco sobre a vida, transcender...”<sup>107</sup>

Os trabalhos que serão neste tópico traduzidos têm sua origem em pesquisas desenvolvidas pelo CINDEDI, que investigaram as crianças em interação e suas manifestações, sejam no dia-a-dia da creche sejam no processo de inserção. Algumas questões são comuns nessas investigações que me motivaram traduzi-las partindo destas questões para pensar os *encontros/reencontros*, o olhar exotópico desses pesquisadores e sua postura alteritária para com as crianças e com o objeto que desejaram investigar.

Na verdade, são dois trabalhos de pesquisa que foram as bases dos estudos agora analisados. Um deles fez um estudo comparativo sobre os impactos dos arranjos espaciais na interação entre bebês e seus coetâneos, em ambientes coletivos (Campos-de-Carvalho, 1989 e Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira, 1993). Este estudo se deu, simultaneamente, na Creche Carochinha e em outras creches públicas municipais da cidade de Ribeirão Preto (SP). Nesta pesquisa, a ideia de considerar as creches públicas e a creche universitária em um estudo comparativo foi em função das diferenciações nas condições socioeconômicas das instituições e da população atendida. Para as pesquisadoras da/na Carochinha, as creches da rede pública municipal atendiam, em grande parte, às famílias de baixa renda, possuíam menos recursos e um equipamento (espaço físico, mobiliário e brinquedos) em menor quantidade e qualidade em relação à creche universitária investigada, cujo perfil socioeconômico de sua comunidade é, em sua maioria, de famílias de classe média, com alto nível de escolaridade, sendo a creche melhor

---

<sup>107</sup> GIL, Gilberto. Lentes do Amor. Disponível em [letras.mus.br/Gilberto-gil/46213](http://letras.mus.br/Gilberto-gil/46213). Acesso em 12/06/2015.



equipada e com mais recursos disponíveis para atuar com mais qualidade, segundo as pesquisadoras, na educação das crianças. O outro estudo trata-se do Projeto Integrado (Rossetti-Ferreira, 1994), o qual já foi mencionado anteriormente.

Portanto os pesquisadores da/na Carochinha reencontraram as crianças, como sujeitos em suas pesquisas, motivados em expandir outros olhares na produção de conhecimento, proporem novas perspectivas para a docência na creche, trazerem outras configurações para a Psicologia do Desenvolvimento, para a Educação, a Educação infantil e os demais campos do conhecimento com os quais estas áreas dialogam. Sobre isso, pude perceber nas vozes dessas autoras/pesquisadoras da/na Carochinha:

O objetivo geral do projeto foi o de realizar o registro e a análise dos processos de adaptação dos bebês, seus familiares e as educadoras, à creche. Porém, como Projeto Integrado, previa vários objetivos específicos, dentre eles os estudos das interações bebê – bebê (Franchi e Vasconcelos, Amorim e Rossetti-Ferreira, 2003, p. 295).

A perspectiva de que as interações entre crianças são tão importantes quanto as interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, suscita questões sobre como os ambientes podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos, tais como em creches (Meneguini e Campos-de-Carvalho, 1997, p. 61).

Através desse trabalho pretende-se apresentar e discutir alguns dos resultados de uma pesquisa cujo objetivo era de conhecer melhor os indícios utilizados por educadores de creche para avaliar o processo de inserção de bebês menores de dois anos, colaborando assim com a busca de novos conhecimentos e a formação de outros educadores (Eltink, 1999, p. 3).

Portanto, as vozes ecoaram na produção das tonalidades do conhecimento que integra os tesouros da Carochinha. Falaram de um lugar comum, a creche, o desenvolvimento infantil, as interações criança-criança, a Psicologia do Desenvolvimento Humano, a formação de educadores da infância, porém diferiram nas perspectivas exotópicas, na postura alteritária, o que proporcionou nuances nos cronotopos da Creche que criaram em suas escritas.

Mas, minha motivação neste tópico não é colocar em questão essas diferenças, mas traduzir algumas das ideias que esses pesquisadores da/na Carochinha criaram nos seus trabalhos de campo e de escrita que dialogam

mais de perto com o olhar exotópico e a alteridade conferidos aos sujeitos/criança, na forma como venho traduzindo na escrita do meu texto. Dentre estas ideias, destaco a *análise microgenética*, a *incompletude motora* e os *campos interativos*, presentes em todas as pesquisas, cuja tradução representa um *salto* para os tesouros da Carochinha, em relação a sua relevância para as creches universitárias como um espaço profícuo nos estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil.

O interesse em investigar a interação entre bebês e sua importância nos processos de “adaptação” à creche, levou esses pesquisadores a desenvolverem suas pesquisas, tendo como base inicial os estudos de Urie Bronfenbrenner (1977, 1993 *apud* Rossetti-Ferreira et al. Org., 2004, p. 16), a partir da visão ecológica e sistêmica do desenvolvimento humano que, naquele momento, era a abordagem que melhor evidenciava a apreensão e a análise dos “fenômenos complexos em suas múltiplas dimensões, de maneira integrada e inclusiva” (Rossetti-Ferreira et al. Org., 2004, p. 16), sendo esta a perspectiva dos pesquisadores da/na Carochinha para o desenvolvimento do estudo que propuseram realizar.

Entretanto, como os próprios pesquisadores relataram, ao produzirem os dados empíricos através de sessões de fotografias e filmagens, havia uma infinidade de situações específicas presentes nos episódios de interação entre as crianças, capturados nas imagens, que poderiam trazer “significações diversas, inesperadas” e muito mais instigantes para o que pretendiam do que a análise das implicações dos fatores ambientais em articulação nos processos de interação entre as pessoas, como propõe a visão ecológica e sistêmica de Bronfenbrenner (Idem, p. 17).

Como dito anteriormente, no caso dos bebês, os episódios interativos são muito mais fugazes, desordenados, pouco estruturados e pouco intencionais. (...) O registro em vídeo e a transcrição microgenética dos episódios recortados são ferramentas ideais para observarmos esses episódios de interação. A análise microgenética permite a apreensão dos gestos e olhares que surgem e duram poucos segundos. Através dela, trechos potencialmente mais ricos em fenômenos observáveis, podem ser esmiuçados segundo a segunda (Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira, 2003, p. 296).

Cabe lembrar que o Projeto Integrado produziu sua base empírica a partir do material coletado nas sessões de filmagem, e o outro estudo analisado neste tópico (Campos-de-Carvalho, 1989; Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira, 1993) criou sua base de dados através de fotografias produzidas em sequência por uma câmera fotográfica, em um intervalo de 30 segundos, constituindo cerca de 40 fotografias por sessão para análise dos episódios de interação. As pesquisas que se desdobraram desta última dialogam mais intensamente com os aportes teóricos de Bronfenbrenner, pois seu objeto de estudo se debruça nos arranjos espaciais.

Assim, as traduções dos pesquisadores da/na Carochinha foram interpeladas pelo “comportamento fugaz, pouco estruturado e desordenado das crianças” nos episódios de interação, que foram muito mais falantes do que propriamente o ambiente em que tais interações se deram. Isto me permite pensar que se de uma forma ou de outra as crianças puderam se colocar para esses pesquisadores, mais ainda ampliaram seus horizontes, proporcionando um excedente de visão um pouco diferente daquele traduzido por Bakhtin, pois olhar a partir da imagem em movimento ou mesmo estática, mas em repetidas vezes, criou o “excedente do excedente” de visão, ou seja, transcendeu os horizontes do *aqui-agora* dos acontecimentos, já que estes poderiam ser repetidos várias vezes no mesmo olhar, produzindo traduções distintas, ora afirmando o pensamento desses pesquisadores, ora negando, ora ampliando para outras perspectivas, como se tivessem o “poder” de voltar o tempo e reviver o acontecimento.

“Os recursos comunicativos “Deitar no joelho/ombro, Recuar, Estender a mão/braço, Engatinhar, Buscar pelo colo de alguém, Apoiar o(s) braço(s), Virar o rosto/corpo em esquiva, Andar, Bater mão no chão, Mexer o corpo, Empurrar”, embora sejam vistos como ações, foram classificados como recursos comunicativos porque essas mesmas ações ou comportamentos de Iriades comunicavam algo nas relações. A fim de facilitar a compreensão, serão expostos a seguir alguns exemplos de episódios interativos de Iriades que justifiquem a inclusão dessas ações do bebê. No primeiro exemplo em um episódio com a educadora Mirtes e Linda (um bebê), Iriades estende a mão para Mirtes para mostrar Linda que acabou de chegar (recurso comunicativo\_ estender a mão/braço) [...]” (Elmôr, 2009, p. 68).

A análise microgenética ou olhar microgenético como prefiro me referir, conferiu uma exotopia muito singular no olhar desses pesquisadores sobre as crianças/sujeitos em suas traduções. Embora a captura não tenha ocorrido no *aqui-agora* do acontecimento, o olhar microgenético produzido nas repetidas vezes em que Elmôr (2009) assistiu o mesmo episódio protagonizado pelo bebê (Íriades), lhe possibilitou perceber o que Íriades comunicava ao estender o braço, olhar na direção de Linda e se voltar para Mirtes, o que poderia ter escapado se sua tradução ocorresse apenas no *aqui-agora* do acontecimento. De repente, no momento em que se deu o acontecimento investigado, Elmôr (2009) poderia perceber o braço estendido e interpretá-lo como um aviso para a chegada da outra criança, talvez até interpretar esse aviso como um sentimento de satisfação de Íriades pela chegada de Linda, mas talvez não conseguisse, no mesmo instante, perceber que o “seu discurso” se dirigia à Mirtes, a educadora, pois era a ela que Íriades queria comunicar a chegada de Linda à creche. Assim, o olhar microgenético ampliou sua visão possibilitando voz à criança. Uma forma de exotopia que lhe permitiu ir além do discurso universalizante, principalmente quando referido às crianças pequenas. Uma tradução alteritária, pois permitiu à Íriades falar em seu texto.

Durante o processo de nosso estudo sobre interação de bebês, mudamos nosso olhar, deixando de procurar por episódios mais organizados e duradouros, e recortamos alguns aspectos desses encontros fragmentados e fugazes que puderam ser esmiuçados o suficiente para ajudar na compreensão das situações interativas ocorridas entre crianças pequenas (Franchi e Vasconcelos, Amorim e Rossetti-Ferreira, 2003, p. 299)

O estudo de interações de crianças de 1, 2 e 3 anos feito a partir de análises microgenéticas de episódios observados em creches, (...) possibilitou captar nuances nas situações que as crianças, desde cedo, criam para significar o mundo e a si mesmas. Tal linha de investigação tem se mostrado uma forma privilegiada de ouvir as crianças, apreendendo seus gestos, posturas corporais, verbalizações, enfim, sua fala, em diferentes posições discursivas, ocupando papéis diversos (Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira, 2009, p. 448).

Portanto, mais que um procedimento metodológico, o “olhar microgenético” torna-se um *ato* em pensamento que os pesquisadores da/na Carochinha expressam em sua escrita. Por ele os encontros/reencontros se constituem, em trama e enredo, atravessados nos *campos interativos* e na

*incompletude motora*, conceitos que criaram e desenvolveram em suas pesquisas.

Na sala de atividades, a educadora está agachada jogando uma bola para Guel (8m, 28d) que está atrás de um caixote vazado. Guel engatinha e empurra a bola que acaba se afastando dele. A educadora joga a bola de novo para ele. Guel, atrás do caixote, coloca uma das mãos sobre a bola e, ao tentar pegá-la, faz a bola rolar na direção oposta a que ele estava engatinhando. Ele vira e vai engatinhando atrás da bolinha. Iracema (9m, 18d) vem também engatinhando pelo outro lado, de encontro a Guel e a bolinha. Os dois se encontram e ficam de frente, um para o outro. Guel, olhando para Iracema, começa a mexer com a bolinha e acaba por empurrá-la para o lado. Os dois ficam olhando um para ao outro. Guel se aproxima mais um pouco e, olhando para o rosto de Iracema, levanta a mão e pega o nariz dela. Iracema se senta, mudando de posição e olhando para outra direção. Guel também vira a cabeça olhando para outra direção.

Observamos que o encontro entre as crianças se deu por acaso, ou seja: é a trajetória da bola que determina o encontro de Guel e Iracema, aparentemente ambos interessados na bola. Mas quem determina o movimento e a trajetória da bola é a incapacidade motora de Guel segurá-la num primeiro instante, como parecia ser seu objetivo inicial. Dessa forma, a imaturidade motora de Guel acabou por proporcionar um encontro, a posteriori, com outra criança. Podemos até imaginar que se Guel tivesse conseguido pegar a bola num primeiro instante, esse encontro não teria ocorrido e todos os acontecimentos subseqüentes teriam sido outros (Franchi e Vasconcelos, Amorim, Anjos e Rossetti-Ferreira, 2003, p. 298).

No episódio destacado acima, a tradução dos pesquisadores da/na Carochinha revela o *encontro* entre duas crianças, no sentido em que Bakhtin o traduziu. Mas é exatamente o despercebido, o descoordenado, o que poderia ser um ruído, uma perturbação que se tornou a potência nas interações entre as crianças, assim como no pensamento dos pesquisadores. A *incompletude motora*, apesar de “aparentemente contraditória” foi tecida nos tesouros da Carochinha como um elemento potente na interação dos bebês, através da qual esses pesquisadores permitiram evidenciar as crianças e suas vozes.

A incompletude motora dos bebês funciona como um ponto de instabilidade no sistema representado por essas crianças em interação. Dessa maneira, o que poderia ser mais delimitado e definido, se mais maduro do ponto de vista motor, torna-se mais caótico, indefinido, repleto de instabilidade e, com isso mesmo, um campo fértil para o surgimento do novo (Idem, p. 297).

Retomando Abramowicz, Lecovitz e Rodrigues (2009), um “vir-a-ser que nada tem a ver com o futuro”, já que não aponta para as “atitudes corretas” dos educadores em relação às “incapacidades das crianças pequenas”, nem

sugere interpretações genéricas de seus comportamentos, mas é exatamente a linguagem da criança, a forma singular como protagonizam os episódios de interação, deixando transparecer seus sentidos do mundo e de seus *outros*. O que é ruído, o que é perturbação e o que é despercebido, pela *incompletude motora* deixa de ser silêncio para tornar-se voz, nos *encontros/reencontros* desses pesquisadores com as crianças:

Episódio 4: “Eu ando, você engatinha!”

Renato (14m, 25d) pega uma boneca que está com Moa (13m, 14d). Após pouco tempo de disputa pelo objeto, Renato sai andando com a boneca nas mãos, se afasta, e olha para Moa (que ainda não anda, apenas engatinha). Na seqüência, volta a se aproximar de Moa, levantando os braços e segurando a boneca. Passa por Moa, desequilibra-se e cai, largando a boneca que vai novamente parar nas mãos de Moa, dando oportunidade para uma nova “disputa” pelo objeto (Idem, p. 299).

Portanto, contrariando muitas ideias sobre o desenvolvimento infantil, a *incompletude motora* não é algo a ser superado a partir da intervenção do adulto, ou “naturalmente” resolvido no processo de desenvolvimento das crianças, na medida em que o adulto lhe proporciona as experiências. Mas é o próprio *dever-criança*, ou melhor dizendo, o *dever-bebê*, já que no meu pensamento (na leitura contemplativa) o lugar que este conceito ocupa na contradição, no ruído, no silêncio, emergindo como potência, representou o *salto* que esses pesquisadores deram nos estudos sobre a educação de crianças pequenas na creche.

Entretanto, a incompletude motora não se limita às crianças, pois é interpelada pelos *campos interativos* na criação desses pesquisadores.

Marcos e Andréia são irmãos gêmeos. Ambos já engatinham, sentam-se sozinhos e ficam em pé com apoio. Os dois encontram-se sentados no chão, lado-a-lado, bem próximos, conforme foram colocados pela mãe, minutos antes, diante de brinquedos, olhando-se enquanto vão executando suas atividades. Andréia pega uma cestinha que está no chão. Marcos olha a cestinha e começa a colocar brinquedos dentro dela. Andréia o observa. Ela puxa a cestinha, mas ele segura. A mãe dos gêmeos, que estava sentada próxima a eles, levanta-se e passa ao lado deles. Ambos olham para ela e acompanham seu movimento. A mãe passa direto por eles, sem parar. Imediatamente, eles voltam à atividade com a cesta. Agora, Marcos segura a cestinha e Andréia coloca um molho de chaves dentro dela. Ele balança a cabeça, como afirmativamente. Ela tenta puxar a cesta. Ele segura e vocaliza: “Aaahh...” Ela pega a chave de volta e Marcos olha em sua direção (irmã/chave). A mãe se aproxima

para tirar a chupeta que está presa na roupa de Andréia. Esta olha para a mãe. Andréia balança o corpo e ergue os braços na direção da mãe, fazendo com que a chave caia de sua mão. Marcos pega a chave. A mãe não pega Andréia, que se volta para Marcos e aos objetos, pegando a cestinha do chão, após Marcos tê-la deixado, brincando com a chave. Andréia coloca um chocalho dentro dela. Marcos olha para a irmã. Ele pega a cesta de volta, puxando-a para perto de si. Andréia olha para trás, vira o corpo e faz menção de sair engatinhando. Marcos olha para a direção onde a irmã vai. Ele bate a cestinha no chão. Andréia volta-se e observa a ação do irmão, permanecendo no mesmo lugar. A mãe deles se aproxima e tira a chupeta de Marcos (a câmera move-se e tira as duas crianças de foco). Após 10 segundos, quando a câmera volta a focar essas crianças, Marcos está brincando com a cestinha e Andréia o observa. Nesse momento, Débora (10 meses e oito dias) aparece engatinhando e olha na direção de Marcos, da cestinha e de Andréia. Débora pára, sem ser notada por Marcos e Andréia que estão de costas para ela. Enquanto isso, Andréia toma a cestinha de Marcos. Ele observa a irmã e vai com o corpo na direção de Andréia/cestinha. Débora senta-se e olha para sua mãe que está sentada logo atrás dela. Ela faz cara de choro (manha). Sua mãe conversa com ela. Ela olha novamente para Marcos, para a cestinha e Andréia. Marcos pega a cestinha de volta. Andréia sai engatinhando, sorrindo. Marcos vira-se para trás e observa Débora resmungando e sua mãe falando com ela. Depois, Marcos e Débora olham para a frente, na mesma direção (pela posição da câmera, não dá para dizer para o que olham). Em seguida, Débora aproxima-se por trás e puxa a cestinha de Marcos. Ele segura. Ela continua tentando pegar, puxando-a. Marcos a segura e balança lateralmente a cabeça, como acenando “não”. A mãe de Débora a chama e oferece uma bolinha. Ela olha para a mãe, larga a cestinha, mas não vai pegar a bola. Senta e olha para Marcos que volta a balançar a cesta. A câmera sai e, quando volta, trinta segundos depois, vemos que Marcos saiu e Débora está balançando a cesta para frente e para trás (Anjos, Amorim, Franchi e Vasconcelos e Rossetti-Ferreira, 2004, p. 518).

Apesar de longo, este episódio traz questões bem interessantes para discutirmos a ideia de *campos interativos* proposta pelos pesquisadores da/na Carochinha. Vejam que há três crianças envolvidas no episódio que criam, entre si, um *campo interativo* na brincadeira com a “cestinha”. Tentam disputar o objeto; soltam o objeto para deslocar-se, o que favorece que este mesmo objeto circule entre eles, e ainda assim não estão alheias ao que acontece no ambiente em função de outras pessoas, coadjuvantes no episódio em questão.

O episódio evidencia que as crianças da mesma forma como criam as possibilidades de interação pela “cestinha”, com ela vão tentando equacionar seus conflitos e tensões: balançam a cabeça; fazem balbucios; ensaiam o choro; levantam os braços; trocam olhares, se afastam e se aproximam, enfim, uma série de “recursos comunicativos” que para os adultos em cena parecem ruídos, acontecimentos despercebidos, mas que resultam em potência na

interação entre Marcos, Andréia e Débora, no olhar dos pesquisadores da/na Carochinha.

Assim, a ideia de *campos interativos* pareceu-me expandir o sentido de interação. Pressupõe, como toda interação, o envolvimento e a afetação entre os envolvidos no *campo interativo*, mas não pressupõe somente o “fazer algo juntos”, já que duas ou mais pessoas podem constituir campos interativos entre si, à distância, mesmo que este não seja percebido por uma delas, pois o que está em jogo nesta ideia é o fato de que “onde há interesses pelo outro, haverá regulação de suas ações pela ação do outro e orientação de comportamentos dirigidos a e derivados *pelo* outro” (Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa, 1998 *apud* Elmôr, 2009, p. 39).

No caso do episódio da “cestinha”, inicialmente duas das três crianças envolvidas pareciam “fazer algo juntas”:

“Andréia pega uma cestinha que está no chão. Marcos olha a cestinha e começa a colocar brinquedos dentro dela. Andréia o observa. Ela puxa a cestinha, mas ele segura (...)”

Porém, ao longo do episódio, é possível perceber que, apesar de nem sempre estarem “fazendo algo juntas” as crianças mostram-se interessadas no que cada uma delas faz com a “cestinha”. Em alguns momentos parecem disputar o objeto, mas fica evidente na narrativa dos pesquisadores da/na Carochinha deste episódio, que entre Marcos, Andreia e Debora há momentos de regulação, onde um regula a ação do outro; há momentos em que o comportamento de um é dirigido ao outro, como há momentos em que o fazer de um deriva *pelo* outro, no sentido em que os pesquisadores traduziram os *campos interativos* em diálogo com seus leitores.

“Andréia balança o corpo e ergue os braços na direção da mãe, fazendo com que a chave caia de sua mão. Marcos pega a chave. A mãe não pega Andréia, que se volta para Marcos e aos objetos, pegando a cestinha do chão, após Marcos tê-la deixado, brincando com a chave. Andréia coloca um chocalho dentro dela. Marcos olha para a irmã. Ele pega a cesta de volta, puxando-a para perto de si. Andréia olha para trás, vira o corpo e faz menção de sair engatinhando. Marcos olha para a direção onde a irmã vai. Ele bate a cestinha no chão. Andréia volta-se e observa a ação do irmão, permanecendo no mesmo lugar.”



Assim sendo, os *campos interativos* se constituem no cronotopo dos encontros/reencontros narrados ao longo deste tópico da dissertação, que se deu em uma “temporalidade múltipla”, pois foi no *aqui-agora* da situação; no tempo em que os pesquisadores encontraram as crianças pelas lentes da câmera fotográfica e da filmadora, analisando as sessões de gravação; quando os pesquisadores da/na Carochinha reencontraram esses sujeitos tomando os dados empíricos dessas pesquisas como objeto de investigação, e no tempo em que eu os *encontro/reencontro* através da leitura contemplativa dos tesouros da Carochinha. Cada *encontro/reencontro* amplia o excedente de visão do pesquisador (e aí eu me incluo), ampliando, assim, os horizontes de percepção de seus sujeitos (as crianças) e tornando-os cada vez mais potentes em suas vozes.

Pela *incompletude motora* as crianças puderam falar e imprimir sua assinatura nos textos das pesquisas. Uma forma singular de escuta e captura de sentidos, já que, para percebê-la, os pesquisadores da/na Carochinha colocaram na centralidade de sua tradução os ruídos, os fragmentos, o despercebido, o que parecia não ter interesse, o que geralmente fica fora do alcance do olhar, portanto um *salto*, um *ato* alteritário para com as crianças e com o objeto de investigação.

## QUANDO O PESQUISADOR ROUBA A CENA: AS TRADUÇÕES DAS TRADUÇÕES

O momento da conclusão é o mais penoso para o escritor. É preciso concluir, mas sempre fica a preocupação com o que ficou de fora; com o que escapou do meu excedente de visão. Chega a hora de permitir que os leitores exercitem seus excedentes de visão, enxergando aquilo que me escapou. Mas ainda assim, será possível incluir tudo?

Os tesouros da Carochinha já receberam a minha lapidação, mas tenho a certeza de que as joias não estão prontas. Talvez nunca fiquem ou talvez seja esta a riqueza: a possibilidade de permitir sempre outras lapidações.

Encontrar as crianças nestes textos foi o objetivo principal desta pesquisa. Traduzir a forma como foram traduzidas. Traduzir, também, as formas como percebi os excedentes de visão dos pesquisadores da/na Carochinha. Portanto, volto a dizer que a presença das crianças foi por mim percebida em todos os trabalhos analisados: aqueles que li contemplativamente, mas também aqueles em que não optei pela leitura contemplativa, porém busquei indícios nos indícios que pude encontrar. Entretanto, nem sempre as crianças, apesar de presentes, falaram por si. Em boa parte dos tesouros da Carochinha, os pesquisadores, seus interlocutores teóricos e as ideias que se atravessaram em diálogo roubaram a cena nas tramas dos textos.

Nas traduções do percurso histórico das creches universitárias paulistas, principalmente da Creche Carochinha, percebi nas lutas travadas a origem da transformação de um espaço que surgia para atender as necessidades da comunidade universitária em um lugar para os *encontros* entre a universidade e a infância, onde os acontecimentos desses *encontros* permitiriam emergir ideias sobre as crianças e seu desenvolvimento, sobre as creches e o educar e cuidar no coletivo, sobre os adultos e as formas como cuidam e educam as crianças, principalmente os bebês, possibilitando novas configurações nos fazeres e nos saberes sobre a educação das crianças pequenas nas instituições. Talvez em função desse movimento, a preocupação dos pesquisadores da/na Carochinha em suas investigações e na escrita dos textos esteve centrada em traduzir da forma mais transparente possível suas

experiências, observações, interpretações e conclusões de modo que os educadores infantis, os gestores de creche, a comunidade científica e os gestores de políticas públicas voltadas às crianças pequenas fossem afetados com suas ideias, percepções e sugestões.

Penso que o recorte temporal eleito pelo grupo Infância e Saber Docente para as investigações nesta pesquisa, permitiu localizar um tempo-espço em que novas configurações sobre as crianças e a infância surgiam no cenário da educação infantil, principalmente no que tange às mudanças que aconteceram na legislação, mesmo que não tenha encontrado trabalhos cujo objeto de investigação tenha se debruçado nessas configurações, mas encontrei indícios delas nos discursos em boa parte dos textos escritos pelos pesquisadores da/na Carochinha, como se desejassem enunciar a necessidade de um diálogo entre as ideias tecidas sobre as crianças e o que de fato nos provocam quando mergulhamos nos cenários onde as experiências infantis acontecem. Todavia, a forma como desfocaram as políticas públicas, nas minhas traduções pareceu acontecer em função do foco estar centrado no cenário das creches universitárias estaduais paulistas, que, no seio dessas políticas, se configuram como territórios de infância muito específicos. Os pesquisadores demonstraram querer anunciar a importância desses espaços no cenário da infância, pelo menos no tocante à produção de conhecimento. Percebi o cronotopo dos *encontros* na leitura dos textos das pesquisas atravessado nas tessituras da relação universidade e infância, na forma como as atividades de ensino, pesquisa e extensão constituíram as creches universitárias paulistanas e na forma como estas interpelaram seus estudantes, pesquisadores e profissionais.

A origem das creches universitárias paulistanas representou, pela tradução do contexto histórico e político no primeiro capítulo desta dissertação, uma referência na expansão das creches universitárias brasileiras, assim como uma afirmação para as mães, mulheres e famílias de todo o Brasil, em função da expressividade dos movimentos organizados pela comunidade universitária, principalmente na USP e na UNICAMP, em defesa do direito à creche no local de trabalho, assim como na luta para garantir que este direito fosse conquistado com qualidade, tanto para a criança, quanto para os trabalhadores e estudantes das universidades. Na leitura contemplativa dos textos para encontrar as marcas dessa história, pude perceber que mesmo centrados na

conquista do direito do trabalhador e do estudante universitário, a preocupação com os modelos de atendimento à criança pequena e o desejo de aproximação com a universidade pelo caminho da pesquisa permitiram a constituição da identidade acadêmica das creches, um acontecimento fundamental para afirmar a sua existência.

A parte que eu gosto mais é que quando a gente abre essa creche em 1982, a gente abre uma creche pioneira em algumas questões: a primeira delas é que é uma creche aberta, aberta aos pais, à pesquisa, ao nosso pensamento (Magaldi)”.  
“A creche não é mais assistencial faz parte do processo educativo onde o ‘cuidar – Educar’ estão na teoria e na prática. A creche é um direito da criança e não mais um lugar onde ela pode ficar enquanto a sua mãe trabalha. A profissional que cuida diretamente da criança é uma professora de educação infantil de nível médio e num futuro próximo será de nível superior (Sandoval)” (Palmen, 2005, p. 244 e 248).<sup>108</sup>

Nesse aspecto, os tesouros da Carochinha revelaram o lugar do protagonismo das creches universitárias no cenário da infância e da educação infantil. Dentro do universo da educação infantil pública, posso entender que essas instituições estão em minoria, já que são poucas e atendem a um público específico de crianças e famílias, porém crescem em função da relevância de sua produção, ancorada na relação universidade e infância, pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Um acontecimento relevante para as instituições, como também para as universidades, seus estudantes e pesquisadores; um salto de visibilidade.

Sobre os *encontros* com as crianças, o objeto da minha investigação, os tesouros da Carochinha trouxeram revelações importantes para as minhas traduções. Boa parte dos textos em que li contemplativamente foram produzidos através de um trabalho diferente e muito interessante, no que diz respeito à relação pesquisador/sujeito no processo de pesquisa. Parafraseando Amorim (2004), os pesquisadores da/na Carochinha entraram “no país do *outro*” em *ato* e não em corpo como sugeriam os títulos e as palavras-chaves dos trabalhos. Uma forma diferente de busca e captura, mas que possibilitou que as crianças pudessem falar e serem capturadas pela sua singularidade. O olhar microgenético representou a diferença no excedente de visão desses

---

<sup>108</sup> Entrevistas concedidas à Sueli Palmen na ocasião de sua pesquisa de mestrado. Maria Clotilde Magaldi, coordenadora do COSEAS/USP, e Lucila Sandoval, diretora do CECI/UNICAMP. Ambas exerciam tais funções na época em que foram entrevistadas.

pesquisadores; uma forma instigante de exercitar o olhar criando outras tonalidades no pensamento bakhtiniano. As crianças falaram pela sua *incompletude motora* e falaram, também, através dos *campos interativos* que criaram com seus pares. Falaram por si e falaram em pares, em interação. Suas falas não só foram capturadas como se tornaram um ingrediente fundamental na produção do conhecimento, pois provocaram desvios e desconstruções nas ideias desses pesquisadores sobre o desenvolvimento infantil, sobre a educação de bebês em ambientes coletivos.

Ao interpretar os menores indícios, ao acreditar que pode completar as “manifestações lacunares e inconsistentes” relacionando-as a um sistema de referências, o adulto não faz mais do que procurar na criança sinais do que reconhece, ele próprio adulto. Ainda que travestido da criança que fora, ainda que travestido da idéia de características próprias da humanidade, o adulto não faz mais do que acessar o sistema de referências baseado nele próprio (Mello, 1999, p. 47).

Portanto, posso dizer que, pela *incompletude motora* o “sistema de referências” dos pesquisadores da/na Carochinha foi interpelado pelas vozes das crianças e, dessa forma, devo considerar que permitiram, também, que a *criança que foram* falasse mais alto do que suas certezas de pesquisador.

Com exceção do *encontro* protagonizado pelos “pioneiros do CECI UNICAMP”, a maior parte dos encontros investigados em que os pesquisadores estiveram face a face com as crianças na creche, as verdades desses pesquisadores e de seus interlocutores teóricos se sobressaíram em relação às experiências que vivenciaram com as crianças no processo da pesquisa. Posso traduzir que tais experiências ficaram nos bastidores da pesquisa: nos apontamentos de campo dos pesquisadores, nas suas memórias que, por uma razão que me escapa à tradução, não foram contempladas em suas narrativas. Por isso, não pude lê-las contemplativamente e, nesse sentido, ficaram sem tradução, pelo menos neste texto.

Entretanto, ainda que a singularidade das crianças tenha sido traduzida pela *incompletude motora* e pelos *campos interativos*; ainda que essas perspectivas tenham sido traduzidas por mim como uma forma exotópica de pensar a criança e de falar *com* ela nas narrativas dos textos de pesquisa, considero que o reconhecimento das crianças pequenas como cidadã e

sujeitos de direitos, evidenciado nas percepções de muitos desses pesquisadores (vide o Quadro 9, p. 138-150), ficou esvaziado de conteúdo. A *incompletude motora* e os *campos interativos* foram potentes enquanto ruídos e perturbações nas ideias dos pesquisadores da/na Carochinha, permitindo evidenciar as condições em que as crianças puderam pensar por si só e sobre elas mesmas nas situações em que foram observadas. Porém suas traduções deixaram de fora questões fundamentais que poderiam conferir sentidos ainda mais potentes se seus excedentes de visão permitissem que tais questões pudessem atravessar a *incompletude motora* e os *campos interativos* criados pelas crianças em suas experiências. Nesse sentido, refiro-me às marcas culturais, identificadas pelos pesquisadores nos dados empíricos de suas pesquisas, porém não problematizadas em suas traduções.

As crianças foram identificadas pelo gênero, pela raça, pela condição econômica, pelas configurações familiares, pelo nível de escolaridade de seus pais/responsáveis, mas tais identificações foram percebidas nas minhas traduções como classificações, categorias nas quais as crianças investigadas foram diferenciadas entre si, mas uma diferença sem conflitos, sem problematizações, aprisionada na própria diferença, sem o reconhecimento de que as diferenciações também produzem diferenças. Concordo com os pesquisadores da/na Carochinha que “é preciso reconhecer a criança naquilo que lhe é próprio”, mas penso que não há como separar as marcas culturais que atravessam a infância, nas suas condições, do que é próprio da criança e das culturas infantis. Nessa perspectiva, corremos o risco de produzir sentidos escorregadios em nossas traduções enquanto pesquisadores da infância, pois apartadas das condições concretas de sua cidadania, as ideias sobre as crianças e a infância podem escorregar em sentidos individualizantes e generalizantes. Ribes Pereira nos convida a pensar essa questão com Walter Benjamin:

Tecendo severa crítica aos modos como, em sua época, as ciências sistemáticas primavam pela construção de um saber pautado nas premissas da objetividade e da generalização, o autor propõe uma forma outra de lidar com as categorias de singularidade e universalidade na produção do conhecimento que envolve os fenômenos sociais. Benjamin (1984) afirma que os fenômenos se

apresentam em sua condição singular; entretanto, permanecem em intermitente relação com a dinâmica social e cultural mais ampla à qual estão ligados. Nessa linha de pensamento, a pretensão da validade universal supostamente garantida pela recorrência dos fenômenos e pela generalização das análises pode não fazer justiça aos fenômenos naquilo que eles têm de singular, de irrepetível e de inusitado (Ribes Pereira, 2010, p. 41).

Neste sentido, as questões de gênero, raça, condição econômica, configurações familiares e nível de escolaridade dos pais/responsáveis poderiam ter contribuído para ampliar os horizontes dos pesquisadores da/na Carochinha, possibilitando tessituras mais potentes naquilo que é *singular, irrepetível e inusitado* nas crianças e na infância na creche, provocando ecos muito interessantes na produção de conhecimento que elaboraram, principalmente no que tange à condição de sujeitos de direitos e de cidadania das crianças pequenas, levando em consideração a contribuição dos tesouros da Carochinha em contextos de educação infantil diferentes daqueles investigados por seus pesquisadores.

Apesar disto, sublinho que este trabalho de pesquisa “limitou-se” a um recorte temporal, deixando de fora outros momentos em que, certamente, novas tonalidades poderiam ter sido produzidas pelos pesquisadores da/na Carochinha. Isto representa o risco que nos acompanha enquanto pesquisador, pois, apesar do esforço que imprimi na tentativa de produzir um discurso atravessado em tempos múltiplos, devo reconhecer que minhas traduções poderiam não ser as mesmas caso o marco do recorte temporal desta pesquisa incluísse as produções elaboradas após o ano de 2012. Assim...

(...) entro no poema sem pedir licença sem medir limites – livre e sem pudor entro de cabeça entro inteiro dentro desnudo e em espasmo mergulho me perco, me afogo e me engasgo – susto transe surto quase sofrimento quase-quase orgasmo saio do poema como quem renasce tonto e muito louco. Quase sangro sempre quase sempre gozo e sempre morro um pouco”.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> TRINDADE, Cairo in Frases de Cairo Trindade. Disponível em <http://quemdisse.com.br/frase>. Acesso em 29/06/2015.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Infâncias em Educação Infantil*. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; MORUZZI, Andrea Braga. O Plano Nacional de Educação e a normatização da Infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de & AQUINO, Ligia Maria Leão de. (orgs.). *Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores)

AMARAL, Marlene E. M.; MORELLI, Viviane; PANTONI, Rosa V.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em Educação Infantil. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 6(1/5), 1996.

AMORIM, Kátia de Souza. *Concretização de Discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creches*. 2002. 231 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, 2002, pdf.

\_\_\_\_\_; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Rede de Significações: Perspectiva de análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, n. 109, p. 115-144, março/2000

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

ANJOS, Adriana Mara dos; AMORIM, Kátia de Souza; FRANCHI e VASCONCELOS, Cleido Roberto; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Interações de bebês em creches. *Estudos de Psicologia*, 2004, 9(3), 513-522

AQUINO, Ligia Maria.M.L.L de. *Infância e Diversidade na Produção do Conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Infantil*. Prociência, PROPED. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. *Creche universitária e produção do conhecimento sobre a infância*. Prociência, PROPED. UERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. PROCIÊNCIA. *Relatório de Atividades Executadas no Período de Vigência da Bolsa 2012-2015*. PROPED. UERJ, 2015.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981 (E-BOOK)



BAKHTIN, Mikhail. Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética (A Teoria do Romance)*. Tradução do russo Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Junior, Augusto Góes Junior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 6 Ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. *Por uma Filosofia do Ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*, traduzido e comentado por Vadim Liapunov. University of Texas Press, 1993. Disponível em:  
<<http://copyfight.me/Acervo/livros/BakhtinParaumafilosofiadoato.pdf>>.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas 1*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

\_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas II. Rua de Mão única. v.2*. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BOMFIM, Joseane. *Trocas Sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches*. 2006. 140 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo – USP. Ribeirão Preto, SP, 2006.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: Outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1 CNE/CEB*. Brasília, 11 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. MEC. SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Câmara de Educação Básica. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 9394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Consolidação das Leis do Trabalho*. Decreto-Lei nº 5.542. Brasília, 1º de maio de 1943.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I.; PADOVANI, Flávia H. Pereira. *Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches*. Estudos de Psicologia, 2000,5(2),443-470.

CAVALCANTE, Priscila Artioli; MANDRÁ, Patrícia Pupin. Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 2010 out/dez; 22(4).

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 31, jan./abr., 2006.

DAMASCO, Mariana Santos; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone. Feminismo Negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). *Estudos Feministas*, 20(1): 344, jan./abr., 2012.

DEL PRIORE, Mary Org. *Histórias das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

DERRIDA, Jacques. *De que amanhã: diálogo Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2004.

ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. *Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de casos*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, 2009.

ELTINK, Caroline Francisca. *Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche*. Ribeirão Preto, São Paulo- SP, 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

FAGUNDES, Magali dos Reis. *A creche no trabalho ...o trabalho na creche. Um estudo sobre os Centros de Convivência Infantil da UNICAMP: trajetórias e perspectivas*. 1997. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas –UNICAMP, Campinas, SP, 1997.

FARIA FILHO, Luciane Mendes de; SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. *Grupos de Pesquisa sobre Infância, Criança e Educação Infantil no Brasil: primeiras aproximações*. Trabalho encomendado para o GT da Educação da Criança de 0 a 6 anos/ANPEd, na 31ª Reunião anual da ANPEd, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRANCHI e VASCONCELOS, Cleido Roberto; AMORIM, Kátia de Souza; ANJOS, Adriana Mara dos; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A incompletude como Virtude: a interação de bebês na creche. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp. 293-301, 2003.

\_\_\_\_\_; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Crianças pequenas brincando em creches: a possibilidade de múltiplos pontos de vista*. Estudos de Psicologia 2002, 7(2), 259-270.

GONÇALVES, Soraya Cheier Dib. *Incorporação de chumbo pós-eruptiva em esmaltes de dentes decíduos e correlação com a saliva e plasma – Estudo longitudinal*. 2012. 62 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Odontologia de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, 2012, pdf.

JOBIM e SOUZA, Solange; PORTO e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em Ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012.

JORGE, Isa Maria de Gouveia. *Aceitação de alimentos por pré-escolares e atitudes e práticas de alimentação exercida pelos pais*. 2011. 156 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, 2011, pdf.

KANT, Imanuel. *Crítica da Razão Pura*. Tradução de J. Rodrigues de Meringe. Créditos da digitalização dos membros do Grupo de Discussão Acrópolis (Filosofia). Disponível em: <<http://br.egroups/acropolis>>. Acesso em 17 out. 2014.

KLEIN, Joel Thiago (Org.). *Comentários às obras de Kant (Crítica da Razão Pura)*. Núcleo de Ética e Filosofia Política – NEFIPO, Florianópolis: Nefiponline. Disponível em: <[www.nefipo.ufsc.br](http://www.nefipo.ufsc.br)>. Acesso em: 17 out. 2014.

KLEIN, Ligia Regina. Cadê a criança do Ariès que estava aqui? A fábrica comeu... In: IX Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 31/07 a 3/08/2012, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba – UFPA, Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5, p. 3374-3393.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 14, p. 5-18, 2000.

LEÃO, Andrea Borges. Brasil em imaginação: livros, impressos e leituras infantis (1890-1915). In: *XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação*. Núcleo de Produção Editorial, 02 a 06 de setembro de 2003, Belo Horizonte/MG.

MELLO, Ana. Maria. de Araújo. *História da carochinha: uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche*. 1999. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 1999.

\_\_\_\_\_. *O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil*. 2010. 194 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia,

Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2010.

MENEHINI, Renata; CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, 7(1), 1997

NASCIMENTO, Renata. *Universidade/Infância: os casos USP e PUC-SP (1959-1995)*. 1996. 160 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 1996, pdf.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. *A implementação de creches nas universidades estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP*. 2005. 197 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2005, pdf.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. *Educação, relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014.

RIBES PEREIRA, Rita Marisa. *Crianças nas redes sociais online: novas sociabilidades e desafios para a pesquisa*. II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Faculdade de Educação. UFRGS: 2014. Disponível em: <[www.estudosdacrianca.com.br](http://www.estudosdacrianca.com.br)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, Jul/Dez 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17, p. 67-88, 2002.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 290 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et all (org.) Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001

\_\_\_\_\_; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil*. PSICOLOGIA USP, São Paulo, jul./set., 2009, 20(3), 437-464.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

SCHNEIDER, Raquel Elisabete Finger; TOROSSIAN, Sandra Djambolakdijan. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 132-148, ago. 2009.

SILVEIRA, Scheila Machado da. *Qualidade do atendimento em creches: análise de uma escala de avaliação*. 2009. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, 2009, pdf.

SOUZA, Tatiana Noronha de. *Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores de documentos brasileiros e estrangeiros*. 2008. 148 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2008, pdf.

VAINFAS, Ronaldo. *A Heresia dos Índios. Catolicismo e rebeldia no Brasil Colônia*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

VITORIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Processos de Adaptação na Creche*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 55-64, ago. 1993.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Pesquisa enquanto intervenção, tradução, compreensão e construção de sentidos: nuances da interação verbal pesquisador-pesquisado. *Revista Teias*, v.14, n. 31, p. 76-96, maio/ago., 2013.

THEOBALDO, Maria Cristina. *Sobre o “Da educação das crianças”*: a nova maneira de Montaigne. 2008. 285 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto, SP, 2008, pdf.

## **Sites Consultados**

Agulha Revista de Cultura  
[www.revista.agulha.nom.br/joao02.html](http://www.revista.agulha.nom.br/joao02.html)

Centro de Investigações sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil  
[www.cindedi.com.br](http://www.cindedi.com.br)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)  
[www.cnpq.br/web/guest/dadosabertos](http://www.cnpq.br/web/guest/dadosabertos)

Dicionário informal: Dicionário Online  
[www.dicionarioinformal.com.br/thesaurus/](http://www.dicionarioinformal.com.br/thesaurus/)

Dicionário Web: o seu dicionário na web  
[www.dicionarioweb.com.br/tesouro/#definicao](http://www.dicionarioweb.com.br/tesouro/#definicao)

Diretoria Geral de Recursos Humanos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

[www.dgrh.unicamp.br/estrutura/documentos/produtos-e-servicos/dedic\\_diretrizes\\_pedagogicas\\_familia.pdf](http://www.dgrh.unicamp.br/estrutura/documentos/produtos-e-servicos/dedic_diretrizes_pedagogicas_familia.pdf)

Jornal de Poesia

[www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html](http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html).

Letras de Músicas

[letras.mus.br/ivan-lins/46433/](http://letras.mus.br/ivan-lins/46433/)

Pensador

[pensador.uol.com.br/frase/NTlyNjc1/](http://pensador.uol.com.br/frase/NTlyNjc1/).

POLÊMICA – Revista Eletrônica da UERJ

[www.polemica.uerj.br/pol21/oficinas/lipis\\_2.htm](http://www.polemica.uerj.br/pol21/oficinas/lipis_2.htm)

Portal da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP

[www.unesp.br/portal/cci/finalidade-e-objetivo](http://www.unesp.br/portal/cci/finalidade-e-objetivo)

Portal do Ministério da Educação

[www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br)

Universidade de São Paulo – Coordenadoria de Assistência Social (COSEAS)

– Creche Carochinha

[www.usp.br/coseas/Crechecarochinha.htm](http://www.usp.br/coseas/Crechecarochinha.htm)

Universidade de São Paulo – Superintendência de Assistência Social

[www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010DC.html](http://www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS2010DC.html)

Wikcionário: o dicionário livre.

[pt.wiktionary.org/wiki/tesouro](http://pt.wiktionary.org/wiki/tesouro)

**ANEXO 1 - QUADRO 3 – Cronologia das ações desencadeadas em prol ao atendimento à infância no Brasil e a implementação do Programa Centro de Convivência Infantil – CCI *apud* Palmen, 2005, p. 68-70**

1899	Fundação do Instituto da Proteção e Assistência à Infância – IPAI, no Rio de Janeiro. Inauguração da primeira creche para filho de operários – a creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado – R.J.
1901	Anália Franco, espírita, por meio de entidades assistencialistas, inicia o atendimento às mães desamparadas em São Paulo, ensinando-lhes um ofício e oferecendo asilos e creches para seus filhos.
1906	Criação dos Patronatos de Menores no Distrito Federal (RJ).
1940	Implantação do Departamento Nacional da Criança (DNCr).
1941	Criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM).
1942	Criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Criação da primeira creche ligada a administração pública do Estado de São Paulo, no Hospital Psiquiátrico de Franco da Rocha. Essa implantação foi pioneira na estrutura governamental, expressando uma forma isolada de atendimento social.
1943	Decreto-Lei nº 5.452, de 1/5/1943, aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelas quais se determinou que as empresas com mais de 30 mulheres trabalhadoras deviam ter um lugar para a guarda das suas crianças durante o período de amamentação.
1958	Criação no âmbito da administração pública de São Paulo de creche para filhos de funcionárias públicas da Estrada de Ferro Sorocabana, hoje integrada a FEPASA.
1963	Criação de creche para filhos de funcionárias da Secretaria de Obras e Meio Ambiente.
1964	Instalação no Brasil de um golpe militar, que estabeleceu um longo período de ditadura.
1965	Primeira reivindicação pela implantação de creche no interior da universidade realizado pelo movimento de mães da USP.
1967	Introdução de uma flexibilização na legislação trabalhista, havendo a supressão da obrigatoriedade das empresas em oferecerem um espaço para a guarda dos filhos de suas empregadas, possibilitando o estabelecimento de convênios com outras entidades para tal atendimento, ou mesmo através do atendimento feito em creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário ou a cargo do SESI, da LBA ou de entidades sindicais.
1968	Lei nº 47.776 de 27/3/1968, que cria o Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo – FASPG.
Década de 1970	Durante essa década acontecem reivindicações por creche e sua expansão, apoiadas pelo Movimento de Luta por Creches cujo eixo norteador era a o trabalho extra-domiciliar feminino, contando com o apoio e as orientações do Movimento feminista. Intensificam-se

	os pedidos de creche no local de trabalho.
1971	Aprovação da Lei 5692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau. Quanto a educação das crianças com idade inferior a 7 anos, fixava no Art. 19.: § 2º <i>Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.</i>
1975	A ONU decreta o ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher; Funcionários, alunos e professores da USP fazem uma manifestação em prol da creche no local de trabalho; Data do primeiro pedido oficial de creche na UNICAMP.
1979	Ano Internacional da Criança; O Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo de São Paulo (FASPG) propõe a criação de uma rede de CCI's – Centros de Convivência Infantil - para filhos de funcionárias públicas, na faixa etária de 3 meses a 6 anos e 11 meses em todas as Secretarias de Estado; Em Piracicaba, inicia-se o funcionamento de uma creche em um espaço cedido pela Faculdade de Odontologia da UNICAMP, sendo esta medida tomada por iniciativa das mães-funcionárias.
1982	Institucionalização do Programa Centro de Convivência Infantil (CCI), através do Decreto Estadual 18.370 de 08/01/1982, durante o governo de Paulo Salim Maluf. Por meio desse programa o governo do Estado de São Paulo subsidiou a criação das creches nas universidades públicas estaduais paulistas; Criação da primeira creche da USP, a Creche Central, no campus de São Paulo; Criação da primeira creche da UNICAMP, pela Reitoria, o CECI berçário; Criação da primeira creche da UNESP, no campus de Bauru, a Creche Gente Miúda.
1983	Mudança no Governo do Estado de São Paulo; O Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo (FASPG) transforma-se em Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (FUSSESP), procurando adequar-se a nova proposta política.
1984	Decreto nº 22011, de 21/3/1984, o governador Franco Montoro instituiu um grupo de trabalho intersecretarial incumbido de oferecer subsídios para o aperfeiçoamento das normas e procedimentos relativos aos Centros de Convivência Infantil; Decreto nº 22865, de 01/11/1984, que substitui o decreto nº 18370, de 8/1/1982, reformulando as diretrizes do Programa CCI das Secretarias de Estado e Entidades Descentralizadas.
1986	Decreto nº 93.408, de 10/10/1986, dispõe sobre a instituição de planos de assistência pré-escolar para os filhos de servidores de órgãos e entidades da Administração Federal direta e indireta e de fundações sob supervisão ministerial.
1988	Promulgação da Constituição Federal do Brasil. O direito da criança ao atendimento em creches passou a ser



	garantido a partir da promulgação da Constituição, enquanto <i>direito da criança, opção da família, e dever do Estado</i> .
1990	Aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que explicita a natureza da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

**Fonte:** AFRUSP, dossiê 1835; BRASIL, 1988; KUHLMANN, 2001; ROSEMBERG, 1989; SAVIANI, 1997; SÃO PAULO, dossiê 1847 – 1848; UNICAMP, 1975; UNESP, 1982 *apud* PALMEN, 2005, p. 68-70.

**ANEXO II - Identificação dos trabalhos que integram os tesouros da Carochinha de acordo com os capítulos da dissertação em que foram citados**

<b>CAPÍTULO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>INST.</b>
1  HISTÓRIAS DA CAROCHINHA	Universidade/Infância: os casos USP e PUC-SP (1959-1995)	dissertação	Renata Nascimento	1996	UNICAMP
	A creche no trabalho... o trabalho na creche. Um estudo sobre os Centros de Convivência Infantil da UNICAMP: trajetórias e perspectivas	dissertação	Magali dos Reis Fagundes	1997	UNICAMP
	Qualidade de atendimento em creches: análise de uma escala de avaliação	dissertação	Scheila Machado da Silveira	2009	USP
	A implantação de creches nas universidades estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP	dissertação	Sueli Helena de Camargo Palmen	2005	UNICAMP
	História da Carochinha: uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche	dissertação	Ana Maria de Araújo Mello	1999	USP
	O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil	tese	Ana Maria de Araújo Mello	2010	USP
	Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores de documentos brasileiros e estrangeiros	tese	Tatiana Noronha de Souza	2008	USP
2  OS TESOUROS DA CAROCHINHA	Universidade/Infância: os casos USP e PUC-SP (1959-1995)	dissertação	Renata Nascimento	1996	UNICAMP
	Os Fazeres na Educação Infantil	livro	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e outros	2001	Editora Cortez
	Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano	livro	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e outros	2004	ArtMed Editora
	O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil	tese	Ana Maria de Araújo Mello	2010	USP

CAPÍTULO	TÍTULO	TIPO	AUTOR	ANO	INST.
3  ENCONTROS DA CAROCHINHA VOZES E SUJEITOS PARTILHANDO SENTIDOS	Processos de Adaptação na Creche	artigo	Telma Vitoria e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	1993	Cadernos de Pesquisa SP
	Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante o processo de adaptação à creche: um estudo de casos	dissertação	Larissa Negreiros Ribeiro Elmôr	2009	USP
	Concretização de Discursos e práticas histórico-sociais, em situações de frequência de bebês em creches	tese	Kátia de Souza Amorim	2002	USP
	A creche no trabalho... o trabalho na creche. Um estudo sobre os Centros de Convivência Infantil da UNICAMP: trajetórias e perspectivas	dissertação	Magali dos Reis Fagundes	1997	UNICAMP
	Trocas Sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches	tese	Joseane Bomfim	2006	USP
	Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem	artigo	Priscila Artioli Cavalcante e Patrícia Pupin Mandrá	2010	Pro-Fono Revista de Atualização Científica
	Os Fazeres na Educação Infantil	livro	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e outros	2001	Editora Cortez
	Alimentação de bebês e crianças pequenas em contextos coletivos: mediadores, interações e programações em Educação Infantil	artigo	Marlene E. M. Amaral, Viviane Morelli, Rosa V. Pantoni e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	1996	Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano

CAPÍTULO	TÍTULO	TIPO	AUTOR	ANO	INST.
3  ENCONTROS DA CAROCHINHA VOZES E SUJEITOS PARTILHANDO SENTIDOS	Aceitação de alimentos por pré-escolares e atitudes e práticas de alimentação exercida pelos pais	tese	Isa Maria de Gouveia Jorge	2011	USP
	A incompletude como virtude: a interação de bebês na creche	artigo	Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos, Kátia de Souza Amorim, Adriana Mara dos Anjos e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	2003	Reflexão e Crítica
	Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches	artigo	Renata Meneghini e Mara I. Campos-de-Carvalho	1997	Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano
	Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche	dissertação	Caroline Francisca Eltink	1999	USP
	Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano	livro	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e outros	2004	ArtMed Editora
	Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil	artigo	Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia de Souza Amorim e Zilma de Moraes Ramos Oliveira	2009	Psicologia USP
	Interação de bebês em creches	artigo	Adriana Mara dos Anjos, Kátia de Souza Amorim, Cleido Roberto Franchi e Vasconcelos e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	2004	Estudos de Psicologia