

Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato

Marta Nörnberg*

Resumo

Este ensaio aborda o sentido da instituição infantil a partir de uma perspectiva ético-estético-afetiva do viver humano. A abordagem ampara-se em perspectivas filosóficas sobre a existência humana. Os argumentos apresentam o berçário como morada, lugar do viver juntos, instituição que se faz em coletividade, nela e com ela, decorrente do encontro de bebês e adultos. Ao constituir-se como morada dos bebês, o berçário ritualiza e reatualiza a prática pedagógica como lugar de *relação* entre bebês e adultos, requerendo uma pedagogia do *contato*.

* Departamento de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, Brasil.
martaze@terra.com.br

Palavras-chave

Instituição; bebês; berçário; pedagogia do contato; prática pedagógica.

From the cradle to the day care. The institution as “home” and place of contact

Abstract

This paper aims to discuss the meaning of institutions for children education from an ethical-aesthetic-affective perspective about the human life. The approach is supported by philosophical perspectives on the human existence. The arguments present the day care as home, a living-together place, where things are done collectively, as a result of the encounter between babies and adults. When constituted as a home for the babies, the day care ritualizes and renews the pedagogical practice as a place of rela(c)tion between babies and adults, demanding a pedagogy of contact.

Keywords

Child institution; babies; nursery school; pedagogy of contact; pedagogical practice.

“Há no útero do tempo muitos acontecimentos que estão por vir”.

(Shakespeare, *Otelo*)

Do berço ao berçário: uma introdução aos argumentos

O argumento deste ensaio consiste na aposta de que os bebês constroem seu viver mediante suas formas de ação na instituição, como lugar constituído para o *contato* humano e de *relação* com ele. Como *lugar propício*, o berçário é considerado espaço coletivo de cuidado e educação, quando as premissas que sustentam a prática pedagógica são a participação e a agência da criança, a construção de processos democráticos e a disposição para o *contato com o outro*. A reflexão empreendida articula elementos construídos desde a filosofia do *dasein* (ser-aí), de Martin Heidegger (1999), e da Antropologia filosófica das relações, de Michel Serres (2003).

As produções de Heidegger em torno da temática do ser, desde sua dimensão ontológica, são tomadas como indicativas para a organização das instituições e da tarefa educativa. Sua filosofia, quando pergunta pelo ser-aí, se amplia e se ritualiza pelo recurso da manualidade, do que está-à-mão, mediante o ser-no-mundo que é cura¹. “O ser junto ao manual como ocupação e o ser como co-pre-sença dos outros nos encontros dentro do mundo como preocupação” (Heidegger, 1999, p. 257) são os dois planos sobre os quais se promove, se desenvolve, se movimenta o modo de ser da existência humana. Da sua filosofia, elementos são capturados para compreender o cuidado como descritor da disposição, da força e da vitalidade daquele que acolhe, daqueles que se acolhem, quando, na relação, lançam-se no-mundo-junto-com-os-outros. É a presença dos bebês que, entre si e com os adultos, constitui modos de viver juntos no berçário.

O pensamento de Michel Serres é tomado como potencial para criação e recriação da prática pedagógica. A experiência do homem, em seu movimento de tornar-se o humano que é, acontece no *quadrilátero das modalidades* – possível, impossível, necessário e contingente – constituintes de sua filosofia das relações, que se faz a partir de uma antropologia do modo (Serres, 2003). É essa experiência que permite o advento de outros sentidos, especialmente porque não mais pergunta “o que é o homem”, mas, sim, ocupa-se com o modo e as formas que permitem compreender “no que ele se torna”, mediante o que vive e faz, coletivamente; algo que, no contexto deste ensaio, acontece no berçário.

1. A palavra “cura”, no alemão, é *Sorge*; ocupar-se é *besorgen* e preocupar-se é *fürsorgen*. Informa o tradutor para a língua portuguesa que se optou pelos termos “ocupação” e “preocupação”, por não existirem derivados da palavra “cura” (Heidegger, 1999, p. 312).

A imagem produzida desde a locução *do berço* indica um sentido posto pela condição de um olhar atento e sensível que enxerga a criança como possuidora de “qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias” (Malaguzzi, 1999, p. 88), como construtora, junto com os adultos e outras crianças, de conhecimento, de cultura e de identidade. Já a imagem evocada desde a indicação feita pelas palavras *ao berçário* instiga a pensar sobre dois movimentos do viver humano em instituições. O primeiro movimento coloca a criança como coprodutora das formas de interação e de estar-junto com outras crianças e adultos na vida e nas instituições. O segundo provém de uma forma de estar-junto e de pensar a dimensão coletiva que é própria do viver humano em instituições, fruto da necessidade das famílias – que precisam e/ou desejam espaços comunitários onde a criança possa viver sua infância de forma compartilhada com outras crianças e com adultos –; e fruto também da responsabilidade que se tem, como educadores, de tecer uma proposta pedagógica democrática na instituição.

Ao berçário, além da imagem de lugar coletivo que a palavra suscita, se circunscreve um conjunto de elementos associados às práticas participativas que podem ser vividas quando se está junto num determinado lugar – neste caso, o berçário. Desde o sentido de pertencer ao habitar um construir (Heidegger, 2002), é possível compreender o berçário, essa *instância*, como um espaço que propicia estâncias e circunstâncias ao bebê e ao adulto que ali habitam. Estância como lugar arrumado, que permite permanência, estadia. Circunstâncias como possibilidades que são dadas e construídas pelas condições de tempo, de lugar e de modos que fomentam a relação, a participação e a prática pedagógica.

A expressão *Do berço ao berçário* marca, então, a força do movimento humano de constituir-se pessoa, aqui referenciado na noção de ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros. A força desse movimento re-coloca uma existência temporal, que se apresenta como *preocupação* e *ocupação* que buscam seu caminho de cuidado de si e do outro, manifesta em atitudes de responsabilidade e envolvimento afetivo, consigo e com o outro, e que se materializa como instituição humana (Novaski, 1991).

Reconhecendo o limite da ontologia heideggeriana sobre bebês e crianças, reconduz-se a reflexão pelo pensamento de Winnicott (2006), o pensador da relação dos bebês com suas mães. Não é possível deixar “de lado o útero” simplesmente porque o ser-aí inicial do ser humano acontece no colo da mãe. Colo entendido em sua dimensão interna e externa, superior e inferior do tronco humano. Colo biológico e

colo socioantropológico, forma humana de acolher a condição do encontrar-se como ser-aí, do estar-lançado no espaço da mundanidade por meio das diferentes possibilidades de estar-no-mundo. O acolher acontece porque “as mães se tornam capazes de colocar-se no lugar do bebê”, desenvolvendo uma “capacidade surpreendente de identificação com o bebê” (Winnicott, 2006, p. 30), o que lhes permite ir ao encontro das suas necessidades básicas, algo que acontece pelo simples, porém intenso, ato de segurá-lo. E sustenta Winnicott (2006, p. 30), afirmativamente, que “um bebê a quem seguram bem é muito diferente de outro, cuja experiência de ser segurado não foi muito positiva”.

Dessa indicação, um ponto de apoio é construído para ampliar a reflexão empreendida em torno da expressão *do berço ao berçário*, qual seja: o bebê humano consegue ser-no-mundo-junto-das-coisas-com-outros, quando é recebido no colo de uma mãe anfitriã ou de um adulto e reconhecido por outros bebês que o acolhem. Situado num determinado ambiente, o berço e o berçário, bebês constroem, pela interação, formas de relação consigo, com os outros, com as *coisas*. Chega-se, então, à composição do conjunto de reflexões que sustenta a ideia *do berço ao berçário* como indicativo potente para o trabalho pedagógico nas instituições: para o bebê, ter e estar no espaço significa criar e gerar um ambiente. Logo, os espaços *do berço ao berçário* são, para o bebê, um modo de estar-no-mundo. O berço e o berçário não são lugares transitórios ou que permitem o trânsito para outro momento, muitas vezes entendido como de maior valor, como, por exemplo, o primeiro ano do Ensino Fundamental, ou, ainda, o de ser visto como “futuro da nação”. Os espaços do berço ao berçário são (auto)constitutivos do ser bebê.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica precisa carregar a força de uma “pedagogia como construção de saberes praxiológicos” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 14), que aposta na vitalidade daquilo que emerge dos processos relacionais vividos e experimentados no cotidiano. Uma pedagogia que reconhece o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porque ali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz: o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar, o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re)criação pedagógica.

Do berço ao berçário como instituição do estar-humano

A forma humana de dar vigor à coletividade se fez mediante as instituições humanas. Nessa forma do estar-humano estão as instituições dedicadas à primeira infância (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). No processo de organização das instituições para a infância, nem sempre foram os direitos da criança que pautaram os processos decisórios e organizacionais. Desde o final do século XX, nas palavras de Harvey (2002), têm acontecido mudanças estruturais, no campo político e econômico, que são caracterizadas pela transição de um capitalismo fordista para um capitalismo de “acumulação flexível”, colocando a produção para o consumo como principal enfoque da economia. Em pequena ou grande escala, conforme o contexto, as instituições educativas passaram a valorizar e a incorporar um discurso em que termos como “qualidade”, “sociedade da informação”, “aprendizagem por toda a vida” são tomados como pressupostos que organizam a proposta educacional.

Nesse cenário, a educação da criança pequena passou a ganhar um lugar de destaque, o que, no bojo dessas mudanças, não significa que os direitos da criança estejam sendo garantidos. Nem sempre as propostas em implantação são caracterizadas por um conjunto de políticas articuladas que, de fato, promovam condições adequadas, em relação aos aspectos físicos, materiais, e, sobretudo, aos humanos, especialmente aqueles que incidem diretamente na formação da pessoa, cujas ações estão voltadas para o atendimento às necessidades básicas das crianças.

Campos (2011), em recente pesquisa de avaliação sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, mostra que aspectos importantes de uma programação voltada para as crianças pequenas estão sendo negligenciados, na maioria das instituições avaliadas. Além disso, revela que a recuperação da história de implementação das políticas de Educação Infantil em cada um dos municípios mostrou trajetórias muito diversas, com distintas prioridades e muitas discontinuidades entre os sucessivos governos, o que compromete a garantia dos direitos da criança e a qualidade da educação e do cuidado delas.

Considerando a complexidade dos contextos e da produção das políticas de atendimento à infância, os sentidos que são atribuídos à instituição nem sempre são, consequentemente, signatários de uma perspectiva democrática e contextual, o que leva à formulação de um conjunto de críticas e advertências. Dahlberg, Moss e Pence (2003) destacam o fato de que muitos programas e ações servem a um determinado modelo

ou projeto político-econômico e, sobretudo, não chegam a avançar em sua dimensão socioantropológica, especialmente porque ainda são pautados por convicções que entendem a criança como futuro da nação, como sujeito educável. São programas que atendem muito mais a interesses de desenvolvimento econômico e político do que ao objetivo de constituir-se como garantias dos direitos das crianças.

As indicações postas são pertinentes para pensar sobre a forma burocrática e técnica que tem sido imprimida aos processos de organização e realização da prática pedagógica. Se as instituições resultam da intencionalidade existencial humana, materializando o modo humano mediante a linguagem, a palavra, a fala, o gesto, elas também cumprem uma dimensão formativa, que é a de concretizar a abertura primordial da existência humana.

Novaski (1991) adverte sobre o perigo de a instituição, especialmente a escolar, quando passa a ser considerada meramente como um instrumento que privilegia um determinado aspecto, vir a ser lugar de ensino-aprendizagem. A escola, ao intensificar um determinado aspecto técnico, instrucional ou de outra natureza, verá frustrada sua tarefa de ser uma das manifestações da existência, que a define como instituição, ou seja, a de promover o encontro inter-humano. Sabe-se que a escolarização, na modernidade, foi se constituindo num dispositivo fundamental para a construção de regimes éticos. Entre eles estão aqueles que passaram a ser estabelecidos a partir da psicologia da criança, ou seja, diferentes conhecimentos acerca da infância produziram uma pedagogia que decretou princípios para a construção de cidadãos trabalhadores críticos, automotivados e autorresponsáveis (Garcia, 2010).

Na contramão, tensionando as intenções político-econômicas contemporâneas, há um conjunto de evocações que vêm buscando resguardar a tarefa da instituição como lugar do encontro inter-humano. Evocações que são caracterizadas pela compreensão da criança como coprodutora de conhecimento e cultura e do papel das instituições na sociedade contemporânea como espaços comunitários de construção de uma sociedade democrática, recuperando, quiçá, o entendimento da instituição como lugar do viver coletivo, do cuidado do outro.

Nesse contexto, são as ideias da Antropologia modal, de Michel Serres (2003), expressas em sua obra *Hominescências. O começo de uma outra humanidade?*, que permitem ampliar a reflexão sobre a instituição como “casa, morada, habitação”, como *domus*, lugar em que é possível experimentar a relação do corpo com as coisas, com os outros e com o mundo; algo que foi possível, conforme preconiza, por meio

do advento do corpo, esse circuito de/para a relação que permite ao ser humano vir a ser o que é e, assim, viver e continuar o processo de humanização.

Hominescências apresenta uma antropologia da *relação*. Trata-se de uma concepção que viabiliza um pensamento modal, cuja questão central é inquirir sobre o que o humano (homens e mulheres) se torna. Segundo Serres, o que se tem é apenas o corpo, porque o saber, o conhecimento, as experiências, os sentimentos, enfim, tudo isso que o humano vive, literalmente, é algo que se sente na carne/corpo, porque se encarnam/se incorporam.

O pensamento de Michel Serres é produtor, porque permite pensar a instituição dedicada à infância como decorrência das formas e dos modos de relação que as crianças estabelecem entre si e com o mundo circundante, mediante o que se produz de forma viva e latente; fruto do encontro do corpo do bebê com as coisas e com os outros. É da diversidade de atitudes, gestos, movimentos, ações que surgem os signos; porque tudo que se vive e se tem está vinculado ao corpo, esse veículo que, ao mesmo tempo, conduz e também é conduzido pelos signos que produz. O que existe são implicações mútuas do homem/da mulher sobre o mundo; do mundo sobre o homem/a mulher; do homem/da mulher sobre o outro; e deste, sobre o homem/a mulher. A relação de conhecimento, em Serres (2003), não se situa na relação sujeito-objeto, porque não há um sujeito que conhece, mas um corpo que experiencia o encontro com as coisas, com o outro, com o mundo. E, mediante seu corpo, com essa experiência, cria nela signos, encontros, comunicação, relação, subjetividades.

O berçário como *domus* é considerado lugar onde há um processo mediante o qual se experimenta o sentido da instituição como morada comum do ético (casa comum); onde é possível aprender a necessária condição de si e do outro, por meio da convivência, da partilha do sensível, da necessidade similar, do exercício coletivo de ficar juntos. O *domus* da instituição, assim como se conhece, foi construído ao longo de muitos anos. Se se pensar de forma amplificada no espaço doméstico da grande casa comum – o planeta Terra –, aconchego e aproximação são as palavras propícias para descrever a forma como o homem se constitui nesse lugar, como as pessoas se abrem como existências partilhadas, embora tendam a negá-las. Como *domus*, o berçário é lugar de morada e de habitação do bebê que se lança no movimento de relacionar-se e conhecer(-se); por isso, o berçário, como morada, também carrega a responsabilidade de ser lugar de acolher e de permitir a abertura das diferentes formas de estar no mundo, mediante o resguardo dado pelas formas relacionais ali produzidas.

A instituição como *domus* ocupa uma posição em que se realiza a abertura do humano como cuidado. E de que modo se aprende a cuidar de si, do outro, da vida? Mediante as formas humanas que organizam a vida na instituição: do olhar ao gesto; da mão que acolhe ou do sorriso que estimula; do toque que reconhece ao olhar que limita/adverte/orienta. Com o auxílio de objetos e recursos utilizados no cotidiano, dando vivacidade a um determinado ambiente, permitindo o atendimento de necessidades básicas e a criação de situações inusitadas. Por intermédio de diferentes formas humanas, são geradas aberturas em relação ao modo de estar junto com os outros nas situações cotidianas. As diferentes formas humanas são materializadas pelo gesto da mão e do corpo do humano, que não apenas carregam a dimensão pedagógica (a de permitir interações) e a dimensão instrumental técnico-burocrática (a de produzir processos instrucionais), como também facilitam criar um lugar simbólico para as relações.

Nesse sentido, o desafio dado pela Antropologia filosófica de Serres lança a tarefa de auscultar os bebês, de ampliar as formas de relação com eles, constituindo uma escuta sensível ao que o corpo do bebê fala, comunica; que estará, quiçá, para além de uma experiência meramente cognitiva, porque reivindica uma participação de corpo inteiro, especialmente mediante o cuidado humano.

A Pedagogia, nesse caso, precisa transformar-se para dar conta de acolher e resguardar a necessária abertura do humano para outro corpo humano que, na maioria das vezes, é diferente; e, para isso, por meio de suas velhas e novas tecnologias, a Pedagogia precisa reinventar-se como lugar de relação. Nesse processo, as tecnologias educativas, sejam elas o computador ou a velha boneca de pano, o berço ou a mamadeira, não são meros instrumentos ou objetos. São extensões do corpo, transfiguradas, com a função de auxiliar, alimentar, tornar inteligente esse mesmo corpo e, sobretudo, liberá-lo para a relação.

Do berço ao berçário como morada dos bebês e lugar de *contato*

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 22, p. 101) entendem as instituições dedicadas à primeira infância como lugares que possuem o potencial de se tornarem “fóruns na sociedade civil e, como tais, contribuírem para uma democracia participante e uma cidadania ativa”. As instituições carregam a possibilidade de ser espaços em que crianças e adultos participam juntos na construção de projetos de relevância social, cultural, política e econômica. A instituição oferece um “*locus* para a cidadania ativa

através da participação na ação coletiva e na prática democrática”, quando se constitui como espaço para diálogo entre responsáveis por instituições do campo político e as pessoas da comunidade local. Por isso, o movimento que se reivindica é o de estabelecer um conjunto de condições e procedimentos que suportem tal função, tanto no plano político quanto no pedagógico.

Uma das condições é a de compreender a instituição como organismo complexo e multifacetado, porém incorporada na sociedade civil e instalada num contexto particular. A prática pedagógica precisa carregar a força de ser um processo construtivo conjunto, que estimula a solidariedade e a participação, garantindo, assim, o exercício democrático. Tal movimento implica reconhecer que é preciso exercitar formas que viabilizem a participação de crianças e adultos, criando condições e estratégias formativas, em que as pessoas sejam envolvidas e convocadas a dizer sua palavra; a expressar seus sentimentos; a manifestar suas discordâncias e concordâncias; a colocar em circulação suas necessidades e vontades. Exige do educador e do político uma atitude de acolhida e de escuta, o que também implica na construção de modos de agir que compreendam a totalidade e a complexidade que é própria da dinâmica das relações humanas. Para isso, é preciso desenvolver certa sensibilidade para o coletivo, captando seus movimentos, interpretando suas direções, auxiliando no processo de aprendizagem e na tomada de decisões.

Compreendida dessa forma, no plano pedagógico, uma instituição dedicada ao encontro humano, que se ocupa e se preocupa com suas crianças, proporciona lugar para atividades e relacionamentos. Facilita a locomoção de bebês e crianças pequenas por todos os espaços. Entende que a instituição existe e se organiza em função das necessidades das crianças que ali habitam: dispõem objetos e recursos, brinquedos e utensílios, materiais e ferramentas de modo acessível e facilmente manipulável. O berço e o berçário não são entendidos como lugares assépticos, mas como lugares de interação, em que se pode entrar e circular; de onde se pode sair, porque o berçário não é um lugar separado, isolado, mas é mais um lugar, entre tantos que as crianças da Educação Infantil experimentam.

O berço e o berçário, como morada dos bem pequeninos aos bem grandinhos, reclamam uma pedagogia cujas práticas são construídas a partir das necessidades e das curiosidades que o contato, no cotidiano, suscita. Gobbato (2011, p. 125-126) bem ilustra tal condição, quando registra esta situação pedagógica, fruto da contingência cotidiana:

Era um dia de muito frio e chuva. Os bebês não podiam sair para o parquinho coberto porque estava tudo molhado. De repente, um menino joga-se sobre o minhocão; rapidamente a professora puxa o minhocão e chama outros bebês para que subam. Abre a porta da sala e sai puxando o “cavalominhocão” pelo corredor. Captada pelo olhar da pesquisadora, a ação da educadora é elucidativa do que significa uma pedagogia atenta às formas infantis de contato com o mundo.

A tarefa docente consiste em atentar aos movimentos infantis, compreendendo as narrativas gestuais e orais das crianças, tomando-as como “conteúdos” para as situações de construção de conhecimento. Ser docente significa agir como construtora, em parceria, de um espaço relacional que favorece a interlocução das crianças com o mundo, entre si, com elas próprias, com suas famílias. Ser docente é agir como *provocadora*, fazendo brotar experiências formativas desde as diferentes linguagens proferidas pelos bebês.

No campo político-pedagógico, ainda há uma terceira condição que exige o estabelecimento e o fortalecimento das redes sociais de relacionamentos, entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos. Tomando por base essa perspectiva, as instituições são caracterizadas como lugar de encontro, cuja finalidade é a de produzir redes de envolvimento que garantam e sustentem, em seu cotidiano, uma “interação horizontal intensa” (Putnam, 1993, apud Dahlberg; Moss; Pence, 2003), constituindo-se num importante capital social, porque estimula a reciprocidade e instiga seus componentes a experimentarem hábitos de solidariedade, de participação pública, de cooperação para o benefício mútuo.

É importante retornar ao pensamento modal de Serres (2003) para recuperar o sentido por ele indicado, quando sustenta que são as circunstâncias que criam um determinado modo e, quando certas circunstâncias chegam a mudar as condições da existência humana, também mudam o humano, a criança e o adulto. Assim, toma-se como aposta a ideia de que, ao organizar o berçário como lugar de *relação* pedagógica, a imagem *do berço ao berçário*, como morada dos bebês, lugar de encontro, poderá ser considerada condição que permitirá outro(s) modo(s) de *ser-aí*. Para percorrer por essa direção, é preciso reconhecer que as linguagens são apreendidas pelos bebês e pelas crianças em diferentes contextos, em situações que vivem com outras crianças e adultos, mediadas pelas possibilidades e pelos limites que os con-

textos lhes impõem. É preciso considerar que, talvez, os adultos ainda não tenham conseguido ver e compreender o que os bebês e as crianças bem pequenas sabem.

Para isso, torna-se importante a ação de reconhecer, no contexto do berço ao berçário, o corpo humano do bebê, da criança, como potência de criação e construção de conhecimento. *Provocação* já proferida por Serres, em particular quando adverte que “tudo não se passa no cérebro, longe disso. As ciências cognitivas encarnam-se” (Serres, 2003, p. 41), ou seja, é o corpo, como entidade físico-biológica e sociocultural, o maior instrumento de aquisição de conhecimentos.

Mas, como se poderia ritualizar e reatualizar a prática pedagógica no berçário, como morada dos bebês e lugar de *contato*? Michel Serres afirma que nada resiste ao exercício; logo, até mesmo aquilo que se acredita não ser possível realizar, se exercitado, tornar-se-á possível e capaz. “Estas são as seqüências do mistério do corpo: eu não posso; exercito-me e posso fazê-lo; não sei; exercito-me e passo a saber; não compreendo; exercito-me e passo a compreender” (Serres, 2003, p. 42). Diz Serres que até aqui nada há de novo, mas outra seqüência chega, quando se exercita: o corpo inventa. Quem já acompanhou de forma atenta as maneiras criadas por um bebê para, de modo intenso e contínuo, num movimento característico do exercício ou da tentativa, alcançar um determinado objeto posto fora do berço, compreende que suas tentativas produzem intensas aprendizagens; conhecimentos que não se alcança mensurar ou compreender, em função da *incapacidade* para lidar com o linguajar do bebê.

Assim, é possível ampliar o pensar sobre a forma e a força das relações que os bebês estabelecem entre si, principalmente quando, ao se olharem e trocarem gestos e risos, criam e aprendem entre si formas de comunicação. Se, com cuidado, segue-se observando-os, na continuidade dessa ação que os bebês passam a produzir e que geralmente é expandida ao coletivo, percebe-se que tais criações são reproduzidas como ações que demonstram familiaridade, similaridade, proximidade, reconhecimento.

Pereira (2011), em pesquisa realizada com crianças bem pequenas (0 a 3 anos), encontrou uma ordem social que as estruturava, com regras que, consolidadas entre elas, permitiam uma ação coletiva, sendo a base sobre a qual as crianças criavam, definiam, negociavam e coordenavam suas ações. Entre as formas principais de ações que encontraram de ser e estar entre elas, estavam as ações convidativas, caracterizadas pelos movimentos de busca do outro, feitas mediante os movimentos do corpo, do olhar, do toque e dos gestos, dos sons e dos balbucios.

O mundo tem priorizado a palavra e, desse modo, tem esquecido a capacidade multidimensional dos sentidos. As palavras ocupam o lugar da experiência e, na escola, se materializam no conteúdo a ser ensinado e aprendido. Em contextos educativos, as palavras, quando declaradas, parecem pretender substituir o gesto, o toque, negando às pessoas experiências de um relacionamento sensorial. A cultura ocidental apoia-se fortemente nos sentidos de distância, que são a visão e a audição, secundarizando os sentidos de proximidade: o tato, o olfato, o paladar (Montagu, 1988). A partir da dureza da expressão “olhar e não tocar chama-se respeitar” (Restrepo, 1998, p. 32) está estruturada a educação moderna, cuja lógica intensifica o desejo de excluir qualquer possibilidade de uma experiência baseada na proximidade e na intimidade, no *contato* pedagógico. Por causa desse modo de organizar a sociedade moderna, o tato praticamente foi expulso das relações sociais, bem como do campo da educação e da saúde².

Do berço ao berçário, como morada dos bebês e lugar de contato, reivindica a aposta nas linguagens não verbais, pois, por meio do toque, criam-se formas de relacionamentos a partir da experiência. Daí decorre a importância do colo, do carinho no rosto, do cuidado na hora de trocar as fraldas, da ação de limpar uma ferida exposta com dedicação e tantos outros cuidados que se fazem necessários nos diferentes campos da educação, da prática social e da prática pedagógica. Parece que este tempo necessita reaprender que os mamíferos humanos têm um corpo revestido por uma roupagem contínua e flexível, a pele, que lhes permite incontáveis experiências táteis, e possuem o órgão da carícia essencial, a mão. Pele e mão... possibilidades de acesso ao mundo, ao sentir, ao amor, ao aprender... possibilidades de linguajares do bebê.

A pele, a parte mais antiga e sensível dos órgãos humanos, é também o primeiro meio de comunicação. Para a prática pedagógica, significa redescobrir o sentido do tato, que está intimamente associado à pele, ao contato. A memória remete a episódios, no trabalho como professora de berçário, em que não eram apenas as palavras ou as melodias entoadas que acalmavam o bebê que chorava a ausência da mãe. Era a mão sobre o peito ou o rosto no rosto, marcados pelo contato intenso do pele a pele, que geravam sentimentos de segurança e tranquilidade.

Pensar uma pedagogia do *contato* significa compreender que a expressão *do berço ao berçá-*

2. As campanhas que estimulam a amamentação parecem ser um contrassenso, pois amamentar, para os mamíferos, é característica natural. Porém, inúmeros discursos, entre eles os da estética corporal, fizeram com que as pessoas precisassem ser reorientadas para que se apercebessem da importância do seio materno.

rio se refere ao próprio movimento que toma corpo institucional para suprir necessidades coletivas, algo que materializa a dimensão ético-estético-afetiva do existir humano. A *relação* entre os bebês e os adultos, feita por seus corpos, no contexto do berçário, dá razão de ser à Pedagogia. Ao mesmo tempo, trata-se de uma *relação* que constrói o sentido da historicidade e do pertencimento a uma coletividade, denominada “berçário”. No dia a dia, o que aproxima adultos e bebês, tornando possível a aceitação e o reconhecimento mútuo, é a tendência ao movimento e os diferentes modos de relação com outro. O *contato* dá a consistência.

Referências bibliográficas

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa* [online], São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância*. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

GARCIA, M. M. A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 445-591, set./dez. 2010.

GOBBATO, C. *Os bebês estão por todos os espaços!* Um estudo sobre os bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002. 349p.

HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 269p.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Parte I. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 325p.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 319p.

MONTAGU, A. *Tocar*. O significado humano da pele. 6. ed. São Paulo: Summus, 1988. 427p.

NOVASKI, A. J. C. Historicidade e instituições humanas. *Pro-Posições* – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, n. 4, p. 16-52, abr. 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia(s) da infância*. Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PEREIRA, R. F. *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*. 2011. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RESTREPO, L. C. *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 1998. 112 p.

SERRES, M. *Hominescências*. O começo de uma outra humanidade? Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 294 p.

WINNICOTT, D. W. *Os bebês e suas mães*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 98 p.

Submetido à publicação em 11 de março de 2013.

Aprovado em 04 de junho de 2013.

