



Universidade Federal
de Campina Grande

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELAINE TAYSE DE SOUSA

AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: O QUE ELES FAZEM E DIZEM?

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

ELAINE TAYSE DE SOUSA

AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: O QUE ELES FAZEM E DIZEM?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Patrício Benevides Campos

CAMPINA GRANDE – PB
2019

S725i Sousa, Elaine Tayse de.
 As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem? /
 Elaine Tayse de Sousa. – Campina Grande, 2019.
 160 f. : il. color.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2019.
 "Orientação: Prof.º Dr.º Kátia Patrício Benevides Campos".
 Referências.

 1. Creche. 2. Bebês. 3. Interação. 4. Linguagem. 5. Práticas
Pedagógicas. I. Campos, Kátia Patrício Benevides. II. Título.

CDU 373.22-053.3(043)

ELAINE TAYSE DE SOUSA

AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: O QUE ELES FAZEM E DIZEM?

APROVADO EM: 12 / 12 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Kátia Patrício Benevides Campos

Prof.^a Dr.^a Kátia Patrício Benevides Campos
Orientadora - PPGEd/UFCG



Prof.^a Dra. Sílvia Roberta Mota Rocha
Examinadora Interna - PPGEd/UFCG

Ana Luísa Nogueira de Amorim

Prof.^a Dra. Ana Luísa Nogueira de Amorim
Examinadora Externa - DHP/UFPB

CAMPINA GRANDE - PB
2019



Dedico esta pesquisa a todos os bebês, crianças bem pequenas e pequenas que são os sujeitos de minha inspiração, observação e encantamento diário. Foi com eles, sobre eles e por eles que me desafiei a ler e escrever essa experiência como parte de uma história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que é a minha força, meu escudo e minha redenção. Sem Ele, absolutamente, seria impossível chegar até aqui. Quando duvidei, me deu fé. Quando acreditei, me deu fôlego para continuar. Quando chorei, enxugou as minhas lágrimas. Por isso, Toda a Honra, a Glória e o Louvor sejam Dele e para Ele.

Aos meus pais, Edmilson Augusto e Maria das Dores, que tanto lutaram para terem seus filhos na universidade. Obrigada pelos cadernos e livros comprados parcelados e pelo incentivo constante.

Ao meu amado e querido esposo, Jhone Nunes, pelo amor sincero, respeito a minha dedicação aos estudos e pelo companheirismo de todos os momentos. Te amo!

Aos meus irmãos, Érika Stéfany e Marcelo Douglas, que vivenciaram junto comigo a infância e admiraram meu desejo de estudar.

Às minhas sobrinhas, Heloisa e Eloá Sophia, meus presentes mais lindos.

Aos meus cunhados, Thays Olga e Odair Clementino, pela força e pelo cuidado dos meus.

Aos professores que passaram pela minha trajetória infantil, escolar e acadêmica, pois deixaram registrada a curiosidade de me reconhecer na escola da expressão.

A Maria Henrique Candido (*in memoriam*), que lutou e combateu o bom combate, mas, antes de partir, me inspirou e instigou a um dia pesquisar e conhecer as crianças e a cultura moçambicanas.

À querida e admirável orientadora, Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos, por ter me acolhido mesmo quando tudo estava tão incerto. Grata pela atenção dedicada e pelo respeito ao percurso construído.

À amada Profa. Dra. Silvia Roberta Mota Rocha, para mim uma grande referência de humanidade, respeito, ética e profissionalismo. Tê-la nesse momento é uma honra inigualável.

À Profa. Dra. Ana Luísa Nogueira de Amorim pelo olhar atento e respeitoso na construção deste trabalho.

À Professora da graduação, Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, pelas contribuições e olhar atento à escrita deste trabalho. Gratidão!

Aos bebês que me acolheram com empatia, sorrisos, choros e seus gestos mais intencionais e verdadeiros. Tentei expressar o vivido com vocês do modo mais proximal, potencial e real que me revelaram.

Às minhas amigas e companheiras de graduação, Janaína Dantas, Raquel Canêjo e Patrícia de Oliveira, que sempre acreditaram em meu potencial.

Às amigas Wanessa Maciel e Cíntia Cassiely, por compartilharmos sonhos e projetos.

À amiga Gabrielle de Lima, pelo companheirismo e pela força que transcende.

À amiga Crisliane Boito, que tanto me inspira e por ter me ensinado tanto, quando dividimos a docência.

À amiga Bel, pelo reconhecimento e amizade diários.

Às amigas Mara Lúcia e Ana Paula, pela torcida, sinceridade e parceria de sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, pela oportunidade de acesso a uma formação de qualidade.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais - GRÃO, principalmente aos colegas Janice Anacleto, Wéllyda Damasceno e Rayffi Gumercindo, por mover-me ainda mais ao desejo de pesquisar junto às crianças e suas infâncias.

À Professora Dra. Fernanda de Lourdes Almeida Leal, por sua lealdade e potencial de agregar pessoas.

À Unidade Acadêmica de Educação Infantil, por fazer crescer em mim, junto ao curso de Pedagogia, o desejo de ser professora.

À Secretaria Municipal de Educação, pela permissão concedida.

Às famílias dos bebês, pela confiança, aceitação e autorização da participação de seus filhos na pesquisa.

À gestora e a supervisora da instituição, pelo acolhimento, atenção e disponibilidade.

Às três professoras do berçário, que acreditaram, aceitaram e abriram as portas desse espaço para a realização do estudo.

A todos(as), o meu muito obrigada e os meus mais sinceros afetos.

EPÍGRAFE

“A percepção do desconhecido é a mais fascinante das experiências. O homem que não tem os olhos abertos para o misterioso passará pela vida sem ver nada.” (Albert Einstein)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as interações entre bebês em contexto de creche. Como objetivo geral, analisou como bebês entre 11 e 17 meses interagem em um berçário de uma creche municipal de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos, intentou conhecer as formas de interação entre bebês-bebês e bebês-adultos, identificando as diferentes linguagens nelas envolvidas. A partir de inferências contextuais, conhecemos como os bebês se constituem por meio das linguagens não conceituais. Teve como aportes teóricos as discussões acerca das potencialidades infantis em contextos formais de educação, bem como a perspectiva histórico-cultural, que aborda as aprendizagens e a constituição dos infantis a partir das relações humanas, em suas dimensões históricas e culturais. Tratou-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, o que revela a especificidade de pesquisar relações que não podemos quantificar. Os dados foram construídos por meio da observação participante e através de conversas informais com as professoras. Para o registro dos dados, foram utilizados o diário de campo, a videogravação e a fotografia. Na análise, recorreu-se à investigação narrativa e à microgenética, considerando que esse tipo de análise direciona o olhar para os fenômenos da experiência humana e que, além disso, privilegia o indivíduo inserido em contextos sociais, neste caso, a creche. A partir das análises, foi possível atribuir significados às interações dos bebês e à produção de linguagens entre eles e com os adultos. Desse modo, a pesquisa evidenciou as linguagens não conceituais dos bebês enquanto decorrentes das suas interações e, ao mesmo tempo, que permitem interações mais sofisticadas, se significadas pelo outro parceiro de interação. O estudo também apontou que, no jogo das interações e linguagens, há a construção e constituição subjetivas dos bebês quando, a partir de suas interações, partilham, ajudam e se afirmam por meio de gestos, ações e balbucios. Revelou ainda a necessidade de uma educação cuidadosa, que envolva a escuta atenta e sensível para os gestos e ações dos bebês no espaço da creche, visando a significá-los, produzindo e/ou contribuindo para o processo de construção de práticas pedagógicas respeitadas, humanamente mais equilibradas, com vistas ao atendimento das demandas infantis, portanto, uma educação socialmente referenciada.

Palavras-Chave: Bebês. Interação. Linguagem. Creche. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This research had as its object of study the interactions between babies within the context of childcare centers. A general objective of it was analyzing how babies aged 11 to 17 months interact at a childcare center provided by the city of Campina Grande, PB, Brazil. A specific objective of this research was investigating both baby-baby and baby-adult interactions, trying to identify the different languages involved in them. From contextual inferences, we have learned how babies are constituted through non conceptual languages. This study was based on such theoretical contributions as discussions about children potentialities in formal contexts of education, as well as the historical-cultural perspective, which approaches children's learning and constitution from interpersonal relationship, in their historical and cultural dimensions. This was a field research with a qualitative approach, which reveals the specificity of researching relationships that we cannot quantify. Data were constructed through participant observation and informal conversations with teachers. For data recording, a field diary, video recording and photographs were used. In our analysis, we resorted to narrative research and microgenetics, considering that this type of analysis directs our look towards the phenomenon of human experience, besides privileging the individual inserted in social contexts, in this case, day care centers. Our analysis made it possible to assign meanings to babies' interactions and the production of languages between them and with adults. This research has, thus, evidenced the non conceptual languages of babies as a result of their interactions, which, at the same time, allow more sophisticated interactions, if it is meant by the other interacting partner. The study also pointed out that, in the game of interactions and languages, there is the subjective construction and constitution of babies when, through their interactions, they share, help and assert themselves through their gestures, actions and babbling. It also revealed the need for a careful education that involves attentive and sensitive listening to babies' gestures and actions at day care centers, aiming at assigning a sense to them, producing and / or contributing to the process of building respectful pedagogical practices, humanely more balanced, with a view to meeting children's demands, therefore, a socially referenced education.

Keywords: Babies. Interaction. Language. Day care center. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Fotografia 1: Registro fotográfico realizado por professora	37
Fotografia 2: Registro fotográfico realizado por professora	37
Fotografia 3: O que você está fazendo?	38
Fotografia 4: Guardando os brinquedos	72
Fotografia 5: A cabana	89
Fotografia 6: Raquel encontra fio de cabelo	105
Fotografia 7: Raquel explora o fio encontrado	105
Fotografia 8: Raquel explora brinquedo com as mãos	107
Fotografia 9: Andréia explora bola com a boca	107
Fotografia 10: Heloísa tenta possibilidades com garrafa PET e seu corpo	107
Fotografia 11: Me dá meu lanche	108
Fotografia 12: Brincando com potes de sorvete	111
Fotografia 13: Vitória reage à aproximação de Andréia	111
Fotografia 14: Vitória mostra o livro	113
Fotografia 15: Vitória abre o livro	113
Fotografia 16: Vitória lê as imagens	113
Fotografia 17: Vitória aproxima o livro do próprio rosto	113
Fotografia 18: Professora medeia disputa	114
Fotografia 19: Gabriel tem acesso ao livro após mediação	114
Fotografia 20: Bebês interagem com a leitura	114
Fotografia 21: Bebês apreciam a leitura	114
Fotografia 22: Disputa entre Carla e Heloísa	117
Fotografia 23: Heloísa empurra Carla	117
Fotografia 24: Heloísa e Carla resolvem a disputa	117
Fotografia 25: Carla nina a boneca	118
Fotografia 26: Carla alimenta a boneca	118
Fotografia 27: Jade nina Igor	123
Fotografia 28: Jade verifica a fralda de Igor	123
Fotografia 29: A fralda de Igor está suja	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FPS - Funções Psicológicas Superiores

FPE - Funções Psicológicas Elementares

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OE - Observador Externo

CF - Constituição Federal

PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

UAEI - Unidade Acadêmica de Educação Infantil

UEI - Unidade de Educação Infantil

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

PNE - Plano Nacional de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Produção dos dados	35
QUADRO II: Categorias de análise	45
QUADRO III: Mapa de localização das creches no município	47
QUADRO IV: Perfil das professoras	50
QUADRO V: Rotina alimentar	71
QUADRO VI: Mapeamento das interações no berçário	83
QUADRO VII: O encontro com a formiga	94
QUADRO VIII: Contexto das interações	128

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Quantitativo de bebês atendidos na creche (2016-2018)	48
TABELA 1: Levantamento de pesquisas -bebês (2013-2018)	56
TABELA 2: Bebês como sujeitos de pesquisa	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O CAMPO DE PESQUISA, SUJEITOS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	27
1.1 Desafio da pesquisa com bebês: caminhos trilhados	27
1.1.1 Procedimentos e instrumentos	29
1.1.2 A fotografia e a videogravação	32
1.1.3 A pesquisa narrativa.....	39
1.2 O locus e os sujeitos da pesquisa	46
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL, PESQUISAS SOBRE BEBÊS, OS BEBÊS E AS INTERAÇÕES.....	51
2.1 Afinal, para que creche?	52
2.2 O que dizem algumas pesquisas sobre bebês	55
2.2.1 O contexto da Paraíba.....	64
2.3 A rotina no berçário	69
2.3.1 É um chapéu. E daí?.....	73
2.3.2. Educação cuidadosa e as interações	77
2.3.3. Os bebês e as interações com as professoras	84
2.3.4 Come, come.....	86
2.3.5. Não quero mais brincar.....	96
CAPÍTULO III - E AGORA, COMO DIZER OS DIZERES DOS BEBÊS? ...	99
3.1 O bebê na cultura ou a cultura do bebê?	99
3.1.1 Me dá meu lanche	108
3.1.2 Sai pra lá!	111
3.1.3 Se eu leio o mundo, que dirá um livro!	113
3.1.4 Me dá o copo!	116
3.1.5 Toma o gagau!	118
3.1.6 Eu quero o meu brinquedo!	119
3.1.7 Deixe-me ver a sua fralda!	123
3.1.8 Dorme, neném!	124
3.1.9 Olha, olha!	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134

APÊNDICES	142
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

“A criatividade exige que a *escola do saber* encontre conexões com a *escola da expressão*, abrindo as portas (este é nosso *slogan*) para as cem linguagens das crianças.”
(MALAGUZZI, 2006)

Minha¹ trajetória com a *escola do saber*² não é recente nem descontextualizada de minha vida cotidiana. Desde criança, sonhava em ter um quadro de giz, um apagador e giz para, no universo do faz-de-conta, materializar o meu desejo de ser professora na *escola da expressão*. Lembro-me de meu afincamento e interesse por ir e estar na escola, que sempre foi para mim um abrigo seguro, e minhas professoras, o refúgio mais certo.

Na escola, estabeleci interações com o mundo, com os colegas, a merenda, com os cadernos e livros didáticos, atividades mimeografadas, cartilhas de alfabetos pontilhados e com o pouco tempo destinado à livre expressão. Não tive a experiência do convívio na creche, tendo em vista que a obrigatoriedade de matrícula se dava a partir dos cinco anos de idade e iniciei minha trajetória na educação formal somente na pré-escola.

Filha de vigilante e de empregada doméstica, recordo-me de que meu pai trabalhava incansavelmente durante as noites e, no período diurno, dormia para reorganizar suas forças para a noite seguinte. Minha mãe vendia sua força de trabalho em residências de classe média e, ao retornar de uma intensa rotina, cuidava de três crianças. Em suas limitações, ambos cuidavam e educavam, às vezes nos seus silêncios, nos seus modos de dizer que estavam exaustos. Hoje, tenho clareza de que fizeram isso muito mais que por sobrevivência. Na realidade, o desejo de estarem com seus filhos na escola era o que brilhava e emergia neles, sobretudo quando, no início do ano letivo, conseguiam adquirir o mínimo dos materiais escolares necessários para frequentarmos a escola. São, para mim, sinônimos da resistência e da luta pela educação dos filhos na escola pública.

Mês a mês, solicitava o quadro e o giz e a promessa sempre ficava para o mês seguinte. O fato é que o quadro branco e o giz nunca chegaram. A vida nunca foi fácil, principalmente em uma sociedade como a nossa, de grandes desigualdades sociais.

¹No decorrer do texto, será utilizada a terceira pessoa do plural, exceto nesse momento inicial e nas notas de campo sobre as minhas narrativas enquanto pesquisadora.

²Loris Malaguzzi, em entrevista no livro “As cem linguagens das crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância”, de Carolyn Edwards (2016).

O tempo passou, vivi a pré-escola do saber, o ensino fundamental e o médio, até ser aprovada no vestibular e cursar a graduação já escolhida desde a infância. Não compactuo da ideia de que seja a infância o momento de decidir futuros, mas é nela que as narrativas, positivas ou não, sobre o mundo, a constituição da identidade e os modos de ser e estar, estabelecidas no e com o mundo, são produzidas e significadas. Signifiquei-me professora. Não vou adentrar nesse aspecto de minha identidade, mas posso garantir que o que me move a continuar sendo, pesquisando e acreditando na educação é a compreensão de que é por meio dela que podemos minimamente atuar nos usos que os sujeitos³ farão do que se aprende na escola pública, buscando sempre os coletivos diversos⁴ (ARROYO, 2011).

Ao ingressar no primeiro período da graduação em Pedagogia (2008-2013), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), me deparei com uma mudança curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que contemplava, até então, somente a formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. O novo currículo, por sua vez, preconizava a obrigatoriedade da formação para a atuação na Educação Infantil. Ambos contemplavam meu interesse pelas crianças. Optei por fazer a transição para o novo currículo, acrescentando a Educação Infantil à minha trajetória formativa. E foi a partir dessa escolha que o universo infantil se ampliou de modo mais profícuo como a escola da expressão, uma vez que suscitou questões, dúvidas, limitações, aprendizagens e linguagens mais próximas da minha subjetividade no mundo.

Vivenciei toda a licenciatura buscando conhecer, apreender e compreender como, por que e para que as crianças aprendem e, enquanto futura professora, tornar-me *experiente*. Ainda no início do curso, ingressei como estagiária na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/UFCG, na época UEI⁵, objetivando conhecer o cotidiano e atuar na Educação Infantil e, a partir das questões contempladas no curso de Pedagogia, dialogar com a realidade vivida. Ingressei no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na perspectiva de ampliar o olhar para as crianças maiores e como se dava o processo educativo com elas em um outro contexto.

³ Trazemos por sujeito o indivíduo capaz de construir e significar sua história a partir de experiências individuais que constroem o ator social coletivo (ALAIN *apud* CASTELLS, 2002).

⁴ Arroyo (2011) traz o debate acerca dos coletivos diversos, a partir de um olhar para as desigualdades vividas pelos sujeitos sociais. Destaca que os coletivos são constituídos desiguais e ressignificam a produção das desigualdades no percurso histórico da sociedade. Reitera que as concepções de padronização dos sujeitos têm-se produzido, na prática, na transformação dos diferentes em desiguais, sobretudo nas políticas públicas.

⁵ Em 2013, a partir da resolução UFCG/CONSUNI nº 01/2013, a Unidade de Educação Infantil (UEI) passou a ser Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), vinculada ao Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Nesse percurso, construí minha identidade docente de modo muito subjetivo, atentando para o que acontecia dentro das salas de referência da Educação Infantil e relacionando-o aos fundamentos teórico-metodológicos do fazer pedagógico junto às crianças. Compreendi, de certo modo, que toda prática ou ação pedagógica, seja qual for, está fundamentada em perspectivas teóricas. E, do mesmo modo, toda teoria reflete um *modus operandi* em que os sujeitos se situam.

Dessa forma, pude ampliar a concepção de como as crianças são ensinantes, aprendentes, capazes, ativos, históricos, culturais e singulares, e passei a enxergá-las como sujeitos que se constituem a partir da relação com o outro e com as linguagens.

Em certa ocasião, na UAEI, quando estava na condição de estagiária do grupo V (crianças entre quatro e cinco anos de idade), duas crianças estavam no parque e se envolveram em uma situação de conflito na disputa por um brinquedo. Para resolver a questão, uma delas acabou por machucar a outra, causando choro e desconforto na que foi machucada. Quando percebi a situação, me aproximei para compreender o que havia ocorrido e fazer a intervenção necessária. Conversamos e negociamos o tempo para o brinquedo, acalmaram-se, pediram desculpas e, aparentemente, tudo se resolveu. O fato é que a criança machucada permanecia chorando. Mais uma vez fui ajudá-la e questionei: *Por que você está chorando? Nós já não resolvemos?.* Com essa ação, sinalizei que o diálogo é importante para resolvermos nossas questões. Continuei a conversa: *Ele já lhe pediu desculpa.* Ainda aos prantos, a criança fitou-me fixamente e disse: *Eu sei! Mas, desculpa não resolve. Ainda está doendo.* E, de fato, ela tinha razão. A criança concreta que temos é cultural, mas também é biológica. É biológica, mas também é cultural. É o mesmo corpo com uma dupla dimensão (PINO, 2010) e naquele momento, não tive clareza dessas dimensões do humano.

Nessa vivência, ao seu modo, a criança revelou um dado importante de ser refletido. Que muitas vezes, tanto no lugar de professores como de pesquisadores, esses elementos das relações humanas passam despercebidos e não enxergamos nas crianças os seus modos de dizer de si, enquanto biológico e cultural no mundo. Em outras palavras, a criança me anunciou que estava imersa em uma cultura carregada de conflitos, episódios de disputas e em que se resolviam questões proferindo-se apenas desculpas. Mas seu corpo ainda estava doendo e, algumas vezes, negligenciamos o que é biológico⁶. Pela minha inexperiência, havia percebido de outro modo. Muitas teorias apontam apenas uma perspectiva de se pensar o sujeito, ou biológica ou cultural, no caminho da lógica binária.

⁶ Posteriormente, trarei a discussão pautada em PINO (2010) acerca do duplo nascimento do sujeito.

Essa vivência transformada em experiência⁷ permitiu-me o exercício da *práxis*, ação-reflexão-ação (FREIRE, 1987), ou seja, a prática é a própria teoria em ação e a teoria fundamentalmente é materializada em práticas. Por meio das ações refletidas e das reflexões sobre essas ações, podemos transformar a realidade e entender as contradições. Quando trilhamos o caminho da pesquisa, seja com bebês ou crianças maiores, podemos chegar a uma aproximação mais horizontalizada das relações e, assim, visibilizá-los em sua condição humana.

Após o curso de Pedagogia, ingressei em uma pós-graduação *strictu sensu* em Educação Infantil, buscando aprofundamento e amadurecimento de minha trajetória com o universo do conhecimento. Paralelamente aos estudos, trabalhei por três anos com crianças da Educação Infantil, na rede privada de ensino de Campina Grande.

No decorrer da minha carreira docente, atuei também como professora substituta na UAEI (2017-2019), o que contribuiu mais uma vez para maior apropriação do meu fazer docente. Nessa ocasião, atuei com crianças pequenas e muito pequenas e, de certo, muitas questões foram elucidadas. Uma delas refletiu diretamente na definição de meu objeto de pesquisa.

Ao trabalhar com as crianças muito pequenas, fui desafiada a “decodificar” os outros modos de dizer delas, em particular das que estavam em processo de construção do simbolismo de primeira ordem, a fala. Uma criança em particular me inquietou a compreender a sua especificidade de comunicação, por meio dos gestos. Em seu primeiro dia de entrada na escola, sua mãe se antecipou e nos disse: *Ele não fala!*. De imediato, pensei no processo de construção da linguagem oral e sinalizei para a mãe que sua inserção no contexto coletivo iria ajudá-lo no seu desenvolvimento. Diante disso, minha escuta e formas de compreendê-lo foram iniciadas. No início, configurou-se como frustrações para a criança, sobretudo quando ela não era entendida por mim em suas tentativas de verbalizar.

Em sua angústia pela minha incompreensão do que dizia com seus gestos e balbucios, a criança chorava, se debatia, se jogava no chão, a ponto de machucar-se, e mordida a si própria e os colegas. Aos poucos, fui conseguindo ver e ouvir suas ações no contexto das relações com o grupo de crianças e compreendê-la. Com base no diálogo e significando suas tentativas de se fazer entender e se posicionar no mundo, construímos uma relação em que ambos, professora e criança, se entendessem e se fizessem entender com vistas às significações e inferências de modo mais profícuo.

⁷ Larrosa (2002, p. 21) destaca que a experiência e a vivência são distintas. A vivência é o que é oportunizado para o sujeito e a experiência é o que lhe toca, que passa por ele e o modifica.

Nesse cenário, comecei a indagar-me: E os bebês que estão vivendo esse processo? Como são compreendidos em suas interações? Há significação dos seus gestos? Quais são as suas linguagens utilizadas para se fazer entender? Estas inquietações ficaram ainda mais evidentes quando me inseri como aluna na disciplina Educação da Infância, Cultura e Interação Social, na qual comecei a refletir sobre como os bebês interagem num contexto de cultura como a creche.

A partir da década de 1990, muitas pesquisas com crianças vêm sendo realizadas em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na educação. Essa década marca conquistas legais no que tange aos direitos das crianças e inaugura novos caminhos e proposituras, sobretudo para a educação da criança de 0 a 6 anos. Destaco, inicialmente, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), a partir da qual a Educação Infantil passou a ser entendida como primeira etapa da Educação Básica. Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Esses documentos reconhecem a criança como sujeito de direitos e que a educação das crianças de 0 a 6 anos é responsabilidade de suas famílias, bem como dever do Estado.

A conquista social do direito da criança à educação e seu atendimento em instituições públicas e gratuitas, como afirmado no Art. 2º da LDBEN, representou uma mudança na concepção do direito à educação oferecida em creches e pré-escolas até então. A Educação Infantil, no contexto legal, saiu da assistência para a educação, como obrigação do Estado e direito da criança.

Nessa direção, o acesso à Educação Básica, como direito público subjetivo de qualquer cidadão, foi reafirmado no governo Dilma Rousseff, ao alterar a LDBEN, que estabelecia que apenas o acesso ao Ensino Fundamental era um direito individual, e com a Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu artigo 5º, tornar toda a Educação Básica obrigatória.

Embora a educação de crianças de 0 a 3 anos não esteja, ainda, universalizada, esta é contemplada como a primeira etapa da Educação Básica e um direito da criança, o que permite que esse direito seja requerido, já que é um dever do Estado. Por esse fato, cabe tomar como marco inicial o ano de 2013, tendo em vista que a partir dele a educação e a aprendizagem passaram a ser direitos estabelecidos em lei. Também cabe destacar o fato de que a Lei nº. 13.632, de 6 de março de 2018, alterou a LDBEN, garantindo, em seu inciso XIII, ao menos em termos da formalidade, o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, tendo, por sua vez, início na Educação Infantil.

Nessa direção, outros documentos nacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010), o documento Práticas Cotidianas na Educação

Infantil (2009) e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil - BNCC (BRASIL, 2017), podem ser instrumentos que favoreçam vivências ricas em múltiplas experiências, para que crianças de diferentes classes sociais, etnias, coletivos diversos e faixas etárias tenham igualdade de oportunidades educacionais e acesso aos bens culturais e às possibilidades de viverem suas infâncias (BRASIL, 2009).

As DCNEI e a BNCC também possuem caráter normativo, mas, ainda assim, isso não garante a sua efetivação nas práticas e políticas públicas de atendimento às crianças. Por outro lado, é necessário percebê-las e entendê-las na direção da oportunidade para enfrentar as desigualdades, uma vez que estabelecem diretrizes para o acesso igual das crianças no que tange aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência trazidos no segundo documento.

A BNCC, em consonância com os eixos estruturantes presentes nas DCNEI, a saber, as interações e brincadeiras, articulam cinco campos de experiência que precisam estar assegurados nos espaços das escolas infantis, enquanto direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se* a partir do outro, os quais, como formalizado no documento, devem se dar a partir da prática pedagógica desenvolvida nesses espaços.

Tais campos se relacionam e não necessariamente devem ser propiciados aos bebês ordenadamente, pois sua articulação deve estar voltada às aprendizagens humanas. Embora a disposição escrita no documento sugira essa ordenação, é pertinente atentar que a interação é o fator constituinte desses campos e que todas as ações que os sujeitos irão estabelecer, sejam com o outro, consigo, com os coletivos e/ou com os objetos culturais, se dão sobretudo na e pela interação. Portanto, os campos se articulam e dialogam no contexto das interações.

Acredito que a efetivação desses direitos deva ser garantida de modo que a criança possa se constituir e existir na relação pedagógica entre seus parceiros adultos e outras crianças. Que seja realizada e efetivada de forma cíclica, crítica e não linear, uma vez que, quando a criança convive com o outro, ela inicia seus processos de constituição com base na brincadeira. Na própria brincadeira vivida pela criança, há movimentos internos de explorar o meio e de revelar, por meio de suas linguagens, o que sente e o que pensa; também de se conhecer, à medida que participa de práticas sociais com seus mediadores, nas quais se reconhece como sujeito.

Ao mesmo tempo, nesse processo, ao participar de práticas sociais, se conhece, conhece o outro e se reconhece no outro. Quando tem preferências, destrezas e até dificuldades, aprende e apreende, de diferentes maneiras, a expressar suas emoções e explorar tempos e espaços durante suas brincadeiras. Convive e participa, em suas diferentes linguagens, com outros que também estão nesse processo de constituição humana.

Em se tratando dos bebês, seus corpos se movimentam, observam, choram, mordem, adoecem, desejam e provocam reações e interesses em si e no outro. Seus gestos que solicitam, reclamam, expressam desejos e emoções, que escutam e tencionam relações, participam dessas ações em um tempo, enquanto forma de experiência interior, e espaço, enquanto experiência exterior (VIEIRA; HENRIQUES, 2014, p. 164), a partir da multiplicidade de materiais e materialidades, se oferecidos no contexto da creche.

É a relação humana que provoca essas experiências e delas que emergem as subjetividades. Portanto, existimos porque temos o outro para nos relacionar. E o que dizer dos bebês, então, que dependem majoritariamente desse outro que lhes eduque sensivelmente, ajudando-lhes a ter experiências? Com base em Larossa (2002. p. 25),

A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

Nesse direcionamento, ainda que tenham majoritariamente a necessidade do outro, os bebês jamais irão deixar de revelar suas peculiaridades. Pelo contrário, constroem cotidianamente sua singularidade em referências, em singularidades diversas que os acompanham, tornando-se cotidianamente mais experientes.

No caso da BNCC, os campos de experiência propostos precisam ser vistos no todo e não como fragmentos que são propiciados separadamente, mas vividos em sua totalidade. Portanto, devem ter sentido para os que participam, convivem, brincam, exploram e possuem possibilidades de se conhecer e se expressar em contexto de educação formal, nas relações da vida.

Especificamente sobre os bebês⁸, estudos e pesquisas (OLIVEIRA, 2001; COUTINHO, 2002; GOBATTO, 2011; GUIMARÃES, 2011; AMORIM, 2012; DELGADO e FILHO, 2013; FOCCHI, 2013; BEBER, 2014; SHMITT, 2014) abordam diversas temáticas que colaboram para a afirmação da criança enquanto sujeito singular, linguageiro e cultural que, nas suas interações, relaciona-se com o outro, produz e é produzido nas/pelas experiências e constrói

⁸ Estamos respeitando a nomenclatura utilizada no documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), que consideram bebês os que têm entre 0 e 1 anos e 6 meses, crianças bem pequenas as que têm entre 1 ano e sete meses e 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas as de faixa etária entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

interações que afetam os outros e lhe afetam, durante seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e constituição produzidos na cultura.

Vale acrescentar que na creche os bebês possuem necessidades de diversas ordens: cuidado, alimentação, além de interação efetiva, emocional, motora, cognitiva, social e cultural, o que supõe uma escuta e um olhar mais cuidadoso da instituição de Educação Infantil.

É imprescindível, portanto, conceber uma prática pedagógica que seja fundamentada em situações relacionais, interações e participação entre os sujeitos do processo educativo e que contemple a concepção de um sujeito de experiência em sua totalidade, inteireza e complexidade.

Schmitt (2014) aponta a necessidade de maior atenção sobre as relações que ocorrem no contexto da Educação Infantil entre os bebês, outras crianças e suas professoras, bem como acerca da ação docente com as crianças, sobretudo de 0 a 3 anos. Destaca, ainda, uma série de aspectos que dizem respeito à especificidade da educação e da ação docente com essas crianças. Entre esses aspectos estão a interação, a linguagem, a brincadeira, a indissociabilidade entre o educar e cuidar, a organização do tempo e do espaço para essas interações, fatores apontados como articuladores da ação pedagógica junto aos bebês.

As crianças, sejam elas bebês, crianças bem pequenas ou pequenas, vivenciam formas de ser e estar no mundo a partir de diferenças culturais, políticas e econômicas. Também possuem necessidades variadas de acordo com diferentes contextos, tanto em nível nacional como nas suas culturas específicas, que vão desde o âmbito familiar a outros espaços em que vivem. Nesse sentido, é preciso compreender os bebês em suas interações e linguagens porque se tratam de sujeitos concretos que agem e atuam sobre o mundo, que se expressam, movimentam-se, dizem de si, do outro, possuem necessidades específicas e precisam que sejam respeitadas suas experiências, seus modos de ser, estar e significar o mundo a partir do que lhes constitui como humanos, suas linguagens.

Nessa direção, esta pesquisa⁹ se fundamenta na perspectiva sócio histórica, que considera que o sujeito se constitui pela linguagem na relação com o outro e com os artefatos da cultura(VIGOSTKI, 1989;1992); e na Sociologia da Infância que compreende a criança como sujeito de linguagem, produtora de cultura que se dá na partilha e compartilhamento de interações entre seus pares, na medida em que ressignificam atividades, rotinas e valores vividos socialmente.(CORSARO, 1997; SARMENTO, 2008)

⁹ Nesta pesquisa abordamos os principais conceitos: funções psicológicas elementares e superiores, linguagem, subjetivação, subjetividade, mediação semiótica, mediação pedagógica e serão apresentadas na medida em que a discussão com o dado for trazida ao longo do texto

Considerando as conquistas sociais no que diz respeito ao respaldo legal preconizado para a Educação Infantil, algumas indagações nortearam o nosso objeto de pesquisa: Como os bebês interagem no berçário a partir de diferentes linguagens? Como se dão as interações entre bebês e adultos? Quais as linguagens que emergem nas suas interações? O que é possível significar com os bebês?

Diante de tais questionamentos, tivemos como objeto de pesquisa as interações dos bebês no berçário e suas linguagens. Objetivamos analisar como bebês interagem em um berçário de uma creche municipal de Campina Grande. Como objetivos específicos, conhecer as formas de interação entre bebês-bebês e bebês-adultos na creche, identificar as diferentes linguagens expressas pelos bebês e o que eles comunicam.

Tais questões indicam nosso interesse pela educação de bebês e justificam por que pesquisar junto e com eles, além de visibilizá-los como sujeitos de pesquisa no seu contexto formal de educação. Interesse que se deu principalmente pelo desejo de conhecê-los, para compreender seus processos próprios de constituição, enquanto sujeitos relacionais que aprendem, se desenvolvem e, sobretudo, se constroem subjetivamente no meio social, a partir de suas significações no mundo.

Outrossim, suscitar novas reflexões, novas pesquisas e práticas pedagógicas voltadas para e com eles, tendo em vista que essa pesquisa¹⁰ teve como tema central as interações e as linguagens dos bebês no espaço da creche.

Os bebês como sujeitos de pesquisa nos dão riquíssimos indicativos e dados para trilharmos os caminhos pedagógicos permeados por sua especificidade, bem como os caminhos científicos para se pensar a prática pedagógica a partir deles próprios. Foi nesse caminho que, enquanto pesquisadora e professora, professora e pesquisadora, nessa alternância de papéis, realizamos o exercício de trilhar, no movimento dialógico de idas e vindas, estranhamento e aproximação, construção e reconfiguração, o processo investigativo, procurando um caminho que seja voltado para a atuação e valoração positiva de todas as crianças.

Compreendemos que a creche precisa ser um ambiente que promova aprendizagens e desenvolvimento, que provoque as linguagens e subjetividades dos bebês, linguagens estas que posicionam os sujeitos em determinados lugares sociais. Além disso, é dessas primeiras relações e interações com o mundo que emergem possibilidades de aprendizagens a partir da cultura em que os sujeitos se inserem. Tais considerações configuram o tornar-se e ser um bebê nos dias atuais.

¹⁰ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, Plataforma Brasil, com parecer número 3.176.112.

A pesquisa se caracteriza pela sua abordagem qualitativa, uma vez que buscou informações qualificáveis do fenômeno (MOREIRA e CALEFFE, 2008), atentando para a análise das interações entre bebês-bebês e bebês-adultos, as diferentes linguagens expressas pelos bebês, bem como o que comunicam essas ações que são vividas nos contextos de creche, *locus* de constituição humana. Portanto, a pesquisa compreende a construção do conhecimento como

[...] um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 1993, p. 69)

Nessa perspectiva, não objetivou quantificar as interações dos bebês, mas conhecer como acontecem no interior da creche. Sabe-se que são muitas as interações que ocorrem ao mesmo tempo, num mesmo espaço, e que diferentes são as configurações trazidas por cada bebê. Desse modo, o estudo buscou compreender o fenômeno pesquisado a partir do seu contexto e fazer a leitura de seus significados com base na análise de microprocessos e das ações sociais e individuais (MARTINS, 2004, p. 292), a fonte direta de dados.

A pesquisa ainda possui traços de uma pesquisa etnográfica, pois focalizou as ações infantis em contextos naturais, ou seja, em seu cotidiano comum. Nesse caso, a partir da descrição narrativa dos fatos observados e das interpretações realizadas, há a exigência a contextualização do grupo de referência, cenário ou evento particular, o que configura os dados referentes às interações humanas durante a investigação. Também porque nos auxilia a melhor descrever detalhadamente a vida humana (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 86-88).

Tomando como referência o grupo de bebês, cenário ou evento frente à realidade vivenciada pela pesquisadora, minha imersão no contexto de pesquisa se valeu da observação participante, tendo em vista a relação direta com os interlocutores no espaço social da pesquisa e, na medida do possível, participar da vida social deles (MINAYO, 2009, p. 70), na intenção de compreender o fenômeno em estudo.

Sendo assim, lançamos mão dos dados e de sua análise a partir do vivenciado com os bebês e as professoras na creche, o que demandou uma intensa e difícil atenção ao que os bebês anunciavam em suas ações e linguagens não conceituais.

Para registrar o cotidiano com os bebês, utilizamos o diário de campo, a videogravação e a fotografia (GARCEZ, DUARTE e EINSENBURG, 2011; PINHEIRO, 2005; GILBERTO, 2015). Com essas formas de registro, o papel do intérprete é extrair da imagem os significados,

seja para ressaltar o passado por meio do resgate de narrativas, seja para compreender a rede de signos que os múltiplos significados da imagem oferecem (GILBERTO, 2015, p. 52). Cabe ressaltar que muitas interpretações podem ser dadas a um mesmo dado, no entanto, o estudo valeu-se da situação contextual na qual os sujeitos se circunscreveram durante a pesquisa.

Desse modo, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro trata das escolhas teórico-metodológicas para a realização da pesquisa junto aos bebês, discorrendo sobre os aspectos do processo de escolha, elaboração, construção e análise dos dados. Optei por trazer dados no decorrer dos capítulos e não apenas em um específico, embora o terceiro e último tenha mais aspectos nessa direção.

O segundo capítulo, “Educação Infantil, interações, bebês e pesquisas sobre os bebês”, aborda o contexto histórico da educação de crianças em nosso país, bem como discorre sobre algumas pesquisas realizadas na Educação Infantil. Também destaca o *locus* de pesquisa e os sujeitos de investigação, justificando os caminhos percorridos para a concretização do estudo.

O terceiro capítulo, “E agora, como dizer os dizeres dos bebês?”, traz a centralidade das interações e da linguagem enquanto constitutivas da subjetividade dos bebês, a partir das relações estabelecidas entre eles, sinalizando, com base nos dados obtidos, suas interações de partilha, disputa e posicionamento no mundo quando se utilizam das linguagens não conceituais para dizer de si, mas também do outro.

Por fim, algumas considerações finais desse estudo, sinalizando questões para pesquisas prospectivas e as principais implicações pedagógicas na prática pedagógica com bebês, sujeitos que interagem por meio das diferentes linguagens que não a oral. Também o apontamento de caminhos na construção de uma escuta pedagógica em que professores possam conferir legibilidade às ações dos bebês, inferindo significações e reconhecendo-os como sujeitos de direito, sobretudo às interações qualificadas.

CAPÍTULO I - CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO: O CAMPO DE PESQUISA, SUJEITOS, PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Ao longo deste capítulo, apresentamos brevemente os caminhos percorridos para a construção e elaboração dos dados e sua análise. Tomamos por base os desafios da pesquisa com bebês e seus desdobramentos frente às especificidades pontuais destes, sobretudo no que tange aos modos como registrar as ações de pesquisa frente às especificidades dos sujeitos e seus modos de interações, inclusive com a pesquisadora, tendo em vista a necessidade desse registro diante da multiplicidade de dados durante a investigação.

1.1 Desafio da pesquisa com bebês: caminhos trilhados

Vigilante: *Ah! Sua conversa é com as crianças, não é com os adultos não, né?!*
(Diário de campo, 08/03/2019)

Já no início da pesquisa, alguns desafios surgiram. A cidade passou por um momento de crise hídrica¹¹, o que implicou, durante um certo período, no não atendimento dos bebês e suas famílias pela creche. Foi necessário interromper as atividades e, por conseguinte, o período inicial da entrada no campo de pesquisa. Nessa tentativa inicial de aproximação com o campo, tivemos a informação de que ainda não havia crianças em atendimento por ocasião da falta de água que afetou toda a população campinense.

A instituição onde ocorreu a realização da pesquisa fica situada em uma das regiões mais afetadas pela crise hídrica na cidade e, na ocasião, a mídia destacou que das trinta e nove creches municipais, oito ainda estavam sem realizar atendimento às crianças por falta de abastecimento.

Diante desse fato, nos ausentamos do campo até que se resolvesse essa questão maior que envolvia o atendimento aos bebês. Durante a saída da instituição, o vigilante nos

¹¹ Crise ocasionada por uma pane elétrica na estação de tratamento de água do município, deixando mais de oito municípios sem abastecimento.

questionou: *Oxe*¹²! *E já vai?*. Em diálogo com ele, afirmamos que o fato da ausência dos bebês impossibilitava o andamento da pesquisa. Ele de imediato disse: *Ah! Sua conversa é com as crianças, não é com os adultos não, né?*. Eram os primeiros dias de aproximação do campo e as professoras haviam separado aquele momento para realizar o planejamento semanal. Achamos inviável permanecer no espaço sem que antes houvesse uma vinculação com os sujeitos de modo mais relacional.

A observação do vigilante mostrou o seu reconhecimento de que a nossa ida e a estadia no campo se davam justamente para ouvir¹³ os bebês, visibilizando-os como sujeitos importantes da educação, os quais precisam ser considerados por toda a comunidade escolar, científica e pelas políticas públicas de educação.

No nosso estudo, consideramos a abordagem qualitativa um importante elemento intermediário para a configuração de um olhar minucioso sobre as interações dos bebês no contexto natural de seu cotidiano, prerrogativa da própria natureza do objeto de estudo. Como Bogdan e Biklen (1994, p. 69) descrevem,

Nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados. A garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registrados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que como uma consistência literal entre diferentes observações.

Ademais, os diálogos entre os dados obtidos, a partir da leitura da pesquisadora e o que acontece nesse cotidiano, com vistas aos recursos de registro, tornaram o caminho da pesquisa contextual. Assim, nosso caminho se construiu a partir da observação participante e conferindo significados às ações dos sujeitos de pesquisa. A observação participante nos permitiu vivenciar o processo de pesquisa com os bebês, suas interações e linguagens de modo mais próximo, uma vez que o contato direto com eles nos possibilitou tornar exótico o que parecia ser tão familiar (DA MATTA, 1978).

Nessa pesquisa, ouvir os bebês a partir de suas interações implicou também considerar as outras vozes do processo educativo que, na ocasião, de algum modo atravessaram o nosso estudo, gerando importantes contribuições.

¹² “Oxe” é a abreviação de “**Oxente**”, uma interjeição usada comumente na região nordeste do Brasil e utilizada com o significado de surpresa, estranheza, admiração e espanto.

¹³ Propusemos uma escuta comprometida com os bebês, mesmo reconhecendo os limites no grau de compreensão que poderíamos alcançar, tendo em vista que sempre passaria por uma interpretação (ROCHA, 2008).

Na narrativa, Arnaus (2008) sinaliza que as vozes que narram e as vozes que interpretam, vozes de quem investiga e de quem é investigado, individualmente e socialmente são portadoras de vidas narradas. Nessa direção, procuramos, por meio das narrativas apresentadas pelos bebês, seus gestos e ações, oferecer ao leitor uma narração, descrição e uma interpretação responsivas.

1.1.1. Procedimentos e instrumentos

Escolhemos a observação participante porque pesquisar bebês no contexto da creche revela necessidades pontuais no que diz respeito à interação com eles e as professoras. São bebês que demandam colo e atenção, que choram, mordem e empurram, o que requer uma observação apurada do pesquisador na relação educativa com as professoras, ao passo que algumas interações exigem a intervenção de um adulto.

Realizamos esse exercício durante toda a pesquisa, uma vez que, se por um lado precisávamos imergir no campo de investigação para compreender as formas pelas quais os bebês interagiam, por outro precisávamos nos afastar para conseguir perceber justamente como aconteciam essas ações.

Estar numa sala com bebês é, na medida do possível, interagir com eles. Por outro lado, as professoras sentem-se mais confortáveis, pois não se veem “vigiadas” por um pesquisador, questão tão recorrente, ainda, na relação de pesquisa. A aceitação dessa pesquisa por parte das professoras se deu com mais tranquilidade porque houve, durante as ações cotidianas, a participação da pesquisadora, o que permitiu uma maior vinculação com todos os envolvidos.

Além disso, pesquisar num grupo de bebês exige muito equilíbrio por parte do pesquisador durante a participação, sendo impossível quantificar as interações vividas num contexto como o berçário. De todo modo, quando nos propusemos a utilizar a observação, tínhamos clareza da necessidade de permanecermos atentos, sobretudo pelo potencial de empatia e de alteridade que os bebês possuem.

No decorrer de todo o percurso investigativo, nos pautamos na intensa necessidade de observar sempre junto aos bebês. Nessa orientação, Lüdke e André (1986, p. 26) apontam que a observação direta permite que nos aproximemos das perspectivas dos sujeitos, bem como nos auxilia na compreensão da realidade vivida por eles, ao estarmos em contato direto com o fenômeno observado, para a obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados (NETO, 1994, p. 59). Em se tratando de bebês, não há como não participar porque os próprios bebês demandam que o pesquisador os coloque nos braços, brinque, os acalente e os alimente junto com as professoras. Nessas ações, houve uma preocupação nossa em manter o equilíbrio, pois ao passo que observávamos o entorno, também presentificávamos o bebê que solicitava nosso olhar e atenção.

Assim sendo, optamos por vivenciar integralmente o cotidiano dos bebês. Sua entrada na creche era às 07h e a saída, às 17h. Nesse panorama, constatamos diversos indicativos que permitiam, impediam, contribuíaam ou interferiam nas relações estabelecidas entre eles e suas professoras. No nosso estudo, somente na troca de fraldas e roupas no trocador apropriado para os bebês não houve participação da pesquisadora.

Nessa vivência, os movimentos, gestos, frustrações, silêncios, balbucios e outros aspectos relativos aos objetivos propostos foram observados e registrados em um diário de campo. Esses registros, por se referirem a episódios¹⁴ muito específicos e importantes para a investigação, foram realizados sempre que oportuno ou em momentos próximos ao tempo em que haviam ocorrido, a fim de garantir uma maior fidedignidade aos fatos.

A pesquisa com os bebês nos lança um desafio, *a priori* já refletido. Como observar e participar sem perder os detalhes? Chegamos à compreensão de que o que seria uma dificuldade se concretizou como uma possibilidade de observar o processo por dentro, o que presumiu nos permitirmos o estranhamento, ainda que tivéssemos certa familiaridade com o observado.

Decerto que algumas vezes recorreremos às professoras para solicitar que realizássemos registro de algumas ações vividas pelos bebês, tendo em vista a riqueza de detalhes e que seria provavelmente impossível descrevê-las em sua complexidade, se deixássemos para posteriormente.

Geralmente realizávamos os registros no diário de campo no horário do soninho, momento destinado ao descanso e dormida dos bebês durante a rotina. Por vezes, o registro foi realizado perante os sujeitos de pesquisa, o que seria mais confortável e viável para o estudo, mas em um contexto de vinte bebês, em respeito à ética e à colaboração daqueles que nos acolheram e aceitaram a proposta de pesquisa, para efetivá-lo diante dos sujeitos, pedimos autorização às professoras, que concordaram.

¹⁴ Trataremos por episódios as situações vividas pelos sujeitos da pesquisa, as quais mereceram nossa análise, uma vez que a pesquisa narrativa e a análise microgenética, presentes neste trabalho, conferem essa nomenclatura. Para ações da pesquisadora ou situações do contexto da pesquisa, utilizaremos momento/período ou demais sinônimos.

Consideramos que a viabilidade da observação participante, se por uma lente permitia uma maior vinculação aos sujeitos, o que nos dava muitos indicativos de pesquisa, por outra, nos fazia perder alguns detalhes que a observação de fora nos oferecia. Mas uma interação em específico gerou um novo dado de pesquisa, no que tange à aceitação da pesquisadora por um grupo de bebês, sendo necessário acrescentar o registro a seguir:

Estou sentada observando os bebês manipularem os brinquedos, a maioria tem objetos em circularidade em suas mãos e bocas, há choros. Aproveito para registrar essas ações com os objetos. Kaio se aproxima e coloca a mão direita em meu ombro. Olho para ele, permito que observe um pouco mais meu processo de escrita (Afinal, a escrita também é uma ação que precisa ser vivenciada em contextos de educação formal, e por que não com os bebês?). Após a sua observação sobre mim, me dirijo a ele, olho em seus olhos e digo: Estou escrevendo sobre vocês, sabia? Penso: E com vocês! Me olha e com um gesto de confirmação de meu objeto de pesquisa, beija a página do caderno de campo e me autoriza a continuar escrevendo. Vai até os amigos, balbucia e convida Iago para vir até mim. Retribuo o beijo dele com um beijo em seu braço, que novamente havia colocado em meu ombro.

(Diário de campo, 13/03/2019)

Nas questões éticas da pesquisa, nesse caso com bebês, são os responsáveis legais¹⁵ que respondem pela decisão de participar ou não. No entanto, ações como esta do bebê, em nossa leitura, autorizaram, ainda que simbolicamente, a continuação da escrita e da pesquisa com e sobre os bebês.

Apoiando-nos na inferências contextuais e nas orientações de Lüdke e André (1986, p. 23), quando esclarecem que a observação participante é uma estratégia que envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada, o conjunto de escolhas metodológicas foi esclarecido para as professoras do berçário, haja vista a necessidade de que compreendessem o percurso da pesquisa.

¹⁵ Referimo-nos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis no início da investigação.

O diário de campo viabilizou um registro mais descritivo e instantâneo quando imergimos no campo. As descrições de ordem mais objetivas foram realizadas, por vezes, no próprio campo, tendo em vista a riqueza de detalhes que poderia ser perdida se deixada para ser feita posteriormente. Assim, nos momentos de sua retomada, realizávamos os comentários de ordem mais subjetiva. Com base na ideia de Oliveira (2014, p. 69),

[...] o diário de campo configura-se como um dispositivo de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa, ao potencializar a compreensão dos movimentos da/na pesquisa e das diversas culturas inscritas no cotidiano da comunidade e da escola estudada.

Também acrescenta que esse registro requer rigor ao tempo, atenção, calma e persistência, atributos fundamentais para o momento posterior, quando da leitura e análise. Consideramos o diário de campo como um importante instrumento utilizado durante a observação que se pautou, sobretudo, nas situações em que houve interações entre os bebês no espaço da creche.

O diário de campo articulado à videogravação se configurou como um instrumento indispensável nesta investigação, sobretudo pela diversidade de interações que ocorriam no mesmo espaço, ao mesmo tempo. A partir das contribuições de Bogdan e Biklen (1994, p. 151), que apontam que o registro no diário de campo se constitui como um relato daquilo que o investigador vê, ouve, experiencia e pensa no decurso da recolha, utilizamos o mesmo como nosso parceiro de registros objetivos e subjetivos, dada a complexidade do fenômeno em estudo.

1.1.2 A fotografia e a videogravação

Considerando que pesquisar bebês se caracterizou como um desafio articulador de incertezas e possibilidades, para registrar com riqueza de detalhes as interações dos bebês, utilizamos novas tecnologias para agregar proposições ao nosso objeto e temática de estudo, bem como para visualizar os bebês, sujeitos dessa pesquisa, no intento de compreender as relações que eles estabelecem na creche, em suas interações e linguagens.

Jobim e Souza e Lopes (2002) nos levam a refletir sobre como olhar o mundo através das lentes e sobre o que somos capazes de ver através delas. Enxergar o que foge do nosso olhar, sobretudo quando estamos utilizando a fotografia como instrumento de pesquisa. Acreditamos que as imagens, orientadas para os gestos e demais linguagens não conceituais

dos bebês, nos direcionam para a compreensão da construção de narrativas pelas crianças e que, durante a pesquisa, precisam ser captadas pelo pesquisador. Para as autoras, as imagens mediadas pela tecnologia constituem “as narrativas do mundo contemporâneo” (JOBIM E SOUZA e LOPES, 2002, p. 62).

E quem são os bebês, afinal? Sujeitos contemporâneos que, nas suas ações, narram e dizem a partir de suas internalizações sobre o mundo. De modo análogo, a fotografia nos auxilia na fixação de uma ação dita nos interditos, quando não conseguimos categorizá-la em tempo real. Esse instrumento de registro subsidiou nossa pesquisa na medida em que conseguimos, além de captar as imagens, lê-las, tendo em vista que são textos, atribuindo os significados a partir do vivido com as crianças em campo. Nas palavras de Jobim e Souza e Lopes (2002),

[...] a leitura de imagens como uma atividade subjetiva (**a do pesquisador**), compromissada com a experiência racional (**dos bebês e da pesquisa científica**) e sensível à tomada de consciência do mundo, deve ser uma conquista e, assim, exige uma educação estética do olhar. (p. 62). (grifos do autor)

Nessa direção, enquanto pesquisadores, precisamos nos sensibilizar para olhar não apenas para ver, mas para enxergar a beleza, as tensões e os conflitos das ações infantis e suas potencialidades que ocorrem no contexto da creche, mas que são permeadas pelas experiências cotidianas de fora dela.

Diante desse debate, Bittencourt (1998, p. 199) destaca que a fotografia não pode ser pensada apenas como uma técnica objetiva que compreende distintamente o mundo sensível, tendo em vista que a imagem possui imprecisões. Desse modo, para evitar as ambiguidades, associado à imagem, utilizamos o caderno de campo e, por vezes, a videogravação para melhor descrever os dados, quando no momento da descrição, análise, interpretação e exposição destes.

Partimos da indicação de Bogdan e Biklen (1994) no sentido de não fotografar no início da pesquisa, pois fizemos o movimento primeiro da observação participante, aproximação e vinculação aos sujeitos, e pelas próprias questões éticas da pesquisa, quando se trata da autorização para fazer o registro, principalmente de bebês.

Concordamos com Garanhani (2006) quando aponta que, com o uso do registro fotográfico, conseguimos lançar mão de situações e/ou fatos importantes tanto para a análise quanto para a exposição dos resultados de pesquisa, entendendo que há a possibilidade de captar e fixar detalhes despercebidos num primeiro olhar. Citando Silva et al. (2005), na pesquisa com crianças, precisamos estar atentos a ver e ouvir:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2005, p. 48)

Para as autoras, essas duas ações têm implicações diretas na condução da pesquisa de campo, no nosso caso, nos momentos em que nos valem da observação participante, aspecto de que trataremos adiante.

Arelada à fotografia, utilizamos como recurso na produção de dados a videogravação, pois possibilita ao pesquisador ampliar sua percepção acerca dos fatos em momentos fora do campo. Como tratamos de observar, fotografar e registrar em vídeo atividades humanas, foi possível retomar a intensidade das ações, expressões e relações estabelecidas entre os bebês e seus parceiros. Isso justifica o uso da videogravação como necessária à construção de “registros confiáveis e materiais empíricos válidos no contexto que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e/ou problema de pesquisa, o que determina a adoção de procedimentos e recursos” (GARCEZ et al., 2011, p. 251).

Desse modo, os processos de videogravação e registros fotográficos foram realizados, em um primeiro momento, com a câmera fixada à parede, a partir da utilização de um suporte para a câmera, o que nos deu certa visão da totalidade das ações dos bebês no cotidiano. Utilizamos como critério para a gravação os momentos da rotina que se sucediam: acolhida, troca de roupa, café da manhã e, assim, sucessivamente. No entanto, no decorrer da pesquisa, percebemos a necessidade de realizar registros mais próximos dos bebês em interação, a fim de melhor compreendê-la, e, portanto, íamos em direção dos sujeitos com a câmera em mãos.

Realizamos os registros em dias alternados, na perspectiva de realizar o movimento de distanciamento e aproximação das ações dos bebês. Ainda assim, essa organização diária não impossibilitou que, em alguns episódios, deslocássemos a câmera que estava fixada na parede. Realizamos uma sistematização para a produção dos dados em campo, como mostra o quadro que segue.

QUADRO I: Produção dos dados

Fevereiro	Parecer consubstanciado do Comitê de Ética (autorização para entrada em campo)
Março	Ida à creche para apresentação da pesquisa
Março (3 dias)	Aproximação dos sujeitos, imersão no berçário Conversa e explanação para as professoras
Março (1 dia)	Primeiro dia de observação utilizando o instrumento diário de campo Início da recolha das autorizações pelas famílias
Março (7 dias)	Observações apenas com o uso do diário de campo e fotografia (câmera em movimento)
Abril (10 dias) Maio (2 dias)	Produção de vídeos e fotografias

Autoria própria (2019)

No que tange ao tempo de produção dos dados, constituímos um total de vinte e três dias, sendo três dias por semana, alternados e vividos em tempo integral, ou seja, a entrada se dava às 07 horas e a saída, às 16 horas e 45 minutos, quando os bebês e suas professoras iam para casa. O objetivo foi de participar dos vários episódios vividos pelos bebês na creche. No total de registros videogravados, temos um *corpus* de aproximadamente doze horas. Geralmente gravávamos de vinte a quarenta minutos por dia. O restante dos dados foi construído com base na observação e em registros no diário de campo.

Realizamos as gravações com base em critérios previamente estabelecidos, partindo da organização da rotina no berçário. Buscamos conhecer minuciosamente essa rotina para planejar a observação, o que não implica dizer que não estivemos atentas aos episódios inesperados. Por esse motivo, realizamos inicialmente a aproximação com os bebês, a fim de organizar o que observar, considerando desde a chegada, o café da manhã, as atividades livres e dirigidas, o banho e toda a rotina vivida na creche. Essa organização não impedia que outros episódios fossem gravados durante todo o dia, principalmente se tivessem relação com outros episódios dos bebês, uma vez que pesquisar com eles implica ficar diante do inesperado e, algumas vezes, do inusitado.

Outro aspecto da videogravação mais próxima aos sujeitos diz respeito às demandas conflituosas que ocorriam entre eles no cotidiano no berçário. Inúmeras foram as vezes em que a pesquisadora, por estar mais junto por conta de sua ação de pesquisa, precisou parar a gravação para auxiliar os bebês. Sabemos que a intervenção do pesquisador interfere no dado, mas, no caso da pesquisa com bebês, não há como continuar a realização da gravação sabendo que um bebê está prestes a cair, uma vez que estão em fase de construir seus primeiros passos,

que um bebê está sendo mordido ou que seus cabelos estão sendo puxados pelo colega, principalmente porque, como apontado nessa pesquisa, eles estão vivendo fortemente a construção de sua constituição subjetiva, sobretudo de compreender quem é o outro e quem eles são.

Também por questões éticas e humanas, em algumas ocasiões em que as professoras encontravam-se relativamente distantes para evitar alguns ocorridos, principalmente em situações de interação de disputa, a pesquisadora se incluiu na ação entre um bebê e outro para evitar machucados e aguardou a mediação das professoras, tendo clareza de que a intervenção naquele espaço deveria ser delas. Também por reconhecer que, na nossa cultura, muitos são os atores que diariamente interferem direta ou indiretamente no trabalho do professor, inclusive em sua autonomia.

De início, em nosso desejo de registrar exatamente o que acontecia no campo, houve momentos em que vivemos conflitos em decorrência das situações vividas, na hipótese de perder determinadas informações, no que tange às gravações mais próximas com os bebês. Mas, ao refletir sobre nossa posição de pesquisadora e, na ocasião, considerando as relações humanas, entendemos que o dado numa pesquisa com bebês é exatamente a impossibilidade de registrá-los. Nessas situações, fazia o registro em diário de campo.

Em se tratando dos momentos nos quais não realizamos registros em vídeo dizem respeito ao tempo destinado ao banho, por se tratar de um momento da rotina que demandava o auxílio às professoras, já que duas se dedicavam a essa ação e a terceira permanecia observando os bebês até que todos fossem atendidos. Nessas ocasiões, a observação da pesquisadora se dava próximo ao banheiro, para que pudesse também refletir sobre esse momento da rotina. Já durante a alimentação, os registros foram realizados com a câmera fixada à parede, uma vez que, nessa ocasião, auxiliávamos as professoras na observação e alimentação dos bebês.

As imagens a seguir foram registradas por uma das professoras, quando solicitada pela pesquisadora, pois estávamos (a pesquisadora e dois bebês que brincavam e compartilhavam objetos e interações) embaixo do balcão, local de difícil visualização em relação à totalidade da sala.

Gabriel¹⁶, movido pela curiosidade de verificar o que a pesquisadora fazia, sentou-se no seu colo e observou, alternando o olhar, as ações que ocorriam na tela, as que aconteciam no entorno e a pesquisadora. Insatisfeito por não se ver na tela, foi para a frente da câmera. Em

¹⁶ Vale destacar que tanto as professoras como os responsáveis pelos bebês assinaram um termo de uso de imagem para esta pesquisa. Utilizaremos pseudônimos na intenção de minimizar a exposição dos bebês.

seguida, Antônio se aproximou e solicitou algo, apontando para os colegas, mas não compreendi inicialmente. Disputaram o colo, mas depois seguiram em busca de uma boneca.

Fotografia 1



Fotografia 2



Fonte: Registro realizado por uma das professoras da sala (2019)

Pinheiro et al. (2005, p. 718) indicam o uso do vídeo em pesquisas qualitativas para o estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador. Os autores apontam que essa escolha metodológica colabora na apreensão do fenômeno em sua complexidade. Também sinalizam que, em se tratando da multisensorialidade humana, ao fazer o uso da filmagem, pode ser necessário ao pesquisador

[...] desenvolver habilidades para apreender e decodificar os sinais não-verbais, baseando-se em referencial teórico adequado para a compreensão dos aspectos não-verbais que envolvem as interações humanas. Ressalta-se que, na filmagem, o verbal e o não-verbal devem ser analisados como partes de um único fenômeno. (PINHEIRO et al., 2005, p. 720)

Considerando a diversidade de gestos e ações comunicativas que os bebês estabelecem entre eles, os adultos e os objetos, faz-se importante o uso da filmagem. Cientes de que “nenhuma teoria, por mais estruturada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos” (MINAYO, 1994, p. 18), compreendemos que o vídeo nos aproxima da

multidimensionalidade apresentada pela potência dos bebês e de suas linguagens não conceituais.

É importante sublinhar que os vídeos registrados não se caracterizam como uma mera transposição da realidade, uma vez que o nosso olhar, enquanto pesquisadora, direcionou o que, quando e por que registrar. É necessário esclarecer que a escolha por bebês em uma creche já sinaliza uma posição subjetiva da pesquisadora em visibilizá-los como sujeitos de pesquisa.

No caso dos bebês, a câmera se tornava um fator que despertava a curiosidade, pois visualizavam a câmera articulada à parede e se interessavam por ela. Mas suas ações independeram de estarem sendo observadas ou gravadas. Em relação a isso, pudemos constatar que a curiosidade mobilizou Ricardo e Iara a se posicionarem em frente à câmera, ao perceberem que havíamos iniciado a videogravação, mas logo em seguida voltaram a brincar, como comumente faziam.

Fotografia 3: O que você está fazendo?



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Em algumas situações, também utilizamos um adaptador na parede da sala do berçário, para que fosse possível registrar integralmente o cotidiano. Nessas ocasiões, observamos que havia preocupação das professoras em “não atrapalhar” as ações dos bebês. Ao posicionarmos a câmera, anunciavam: *Tá gravando, oh!*, o que gerava inicialmente silêncios e poucas conversas entre as professoras.

Acrescentamos que optamos por analisar os dados no formato em que foram produzidos, portanto, em vídeo, pois concordamos com Garcez, Duarte e Einseberg (2011) ao salientarem que, ainda que pudéssemos detalhar minuciosamente os detalhes da gravação e das mais variadas ações dos sujeitos, ainda assim, muitos aspectos poderiam deixar de ser contemplados no escrito.

Vale salientar também que registramos em vídeo as interações dos bebês sob duas possibilidades: a primeira, em que fixamos à parede principal do berçário um adaptador com o qual a videogravação ocorria em contexto, sem direcionamento da pesquisadora; posteriormente, os registros foram realizados aproximando a câmera de eventos específicos, acompanhando-os de modo mais próximo, com vistas a um maior aprofundamento de determinadas situações interativas.

1.1.3 A Pesquisa Narrativa

Como pesquisador você não tem o privilégio de inventar histórias, mas sua percepção de como algo tem funcionado pode ser contada em formato de uma história, incluindo as histórias que outras pessoas contaram para você. A narração de histórias faz parte da prática do pesquisador qualitativo. (STAKE, 2011. p. 187)

Stake (2011) nos auxilia na compreensão de como dados produzidos devem ser analisados de modo científico e acadêmico, atentando-nos para a especificidade do que se diz e de como se diz. É fato que, durante nossas análises, as ações dos bebês em sua realidade concreta podem ter diversos significados, mas o pesquisador atento tem condições de contextualizar o dito a partir do vivido com os sujeitos de investigação.

Optamos pelas narrativas na tentativa de nos aproximar mais fielmente das linguagens não conceituais que os bebês apresentavam no momento da investigação. Nossa escolha se deu justamente pela intenção de divulgar o potencial de interação dos bebês em contextos de creche e, principalmente, de suscitar reflexões acerca das práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas com esses sujeitos de direitos, de potenciais, de aprendizagem e, sobretudo, de subjetividade. Nessa direção, a experiência de cada sujeito é singular, mas constituída em enredos coletivos e que narram, a partir de suas ações, o vivido (PATRICIO, 2012).

Diante dessa afirmação, narramos os episódios entre os autores-bebês como forma de dar visibilidade aos sujeitos da ação pedagógica no berçário e seus processos de subjetivação. Bruner (*apud* OLIVEIRA e PAIVA, 2002, p. 46) reitera que uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores.

Estamos nos colocando no lugar de pesquisadora-narradora, num contexto de pesquisa que tem como objetivo particular trazer os bebês para o debate nas pesquisas em Educação,

compreendendo-os como autores que, junto aos seus coetâneos e professoras, sejam foco de outras discussões, práticas pedagógicas e narrativas que os reposicionem socialmente.

No caso da creche, em práticas pedagógicas cotidianas, quem ocupa o papel de narrador é o professor ou professora, trazendo os bebês para a conversa no cotidiano junto a ele/a. Quando o/a professor/a se coloca na condição de registrar verbalmente para os bebês suas interações, conferindo-lhes significado, os auxilia a realizar vinculações com ele/a, entre eles, com a creche, posicionando-os no mundo. Uma creche da expressão ou da produção de sujeitos, como destacado na introdução deste trabalho.

Embora nossos sujeitos sejam os bebês, trazemos a seguir um episódio que se deu no grupo de bebês, tendo P1¹⁷ como narradora de ações junto aos bebês, partindo do princípio de que, nas práticas pedagógicas, a ação se caracteriza como falar para/com os bebês e fazer para/com que eles tenham como referência o outro, nesse caso, a professora que narrava.

Após o lanche da manhã, por volta das 09h30, entre o lanche e o almoço acontecem os banhos. Dois bebês já estão dormindo. Há bastante choro no berçário, os bebês revelam estar com sono. As professoras conversam entre si e com uma funcionária do apoio que havia ido levar fraldas.

P1 verbaliza para os bebês: Vamos cantar, minha gente? (e bate uma mão na outra). Vamos, pra (nome da funcionária) ver vocês batendo palma? Kaio está próximo e bate palmas, em imitação a P1.

P1: “Oh! Titia vai contar a história da floresta de novo” (aponta para a parede onde tem alguns animais em E.V.A). Pega Rafael em seus braços e diz: “Olha o leão, uau!!! Que leão bonito, Rafael”. Logo em seguida, o coloca no chão e ele começa a chorar. Lembra que precisa iniciar o banho e pede a P2 que inicie o processo. Conversam e negociam e P3 vai para o banheiro levando Clariana.

P3: “(Nome de P2), você dá banho em cinco e vem. Ai, eu dou em cinco”.

P1: (desiste da história do leão) “Então, eu vou cantar. Não vou contar história, não!”

Inicia novamente sua narração dirigida aos bebês. Ainda há choros. Ela pergunta a P2: Como é a música da casinha? Lembra e começa a cantar: A

¹⁷ A partir desse ponto, por questões éticas da pesquisa, na apresentação de informações sobre as docentes e nas transcrições das situações observadas, a letra P será usada para fazer referência às professoras do berçário (P1, P2 e P3).

janelinha abre... (faz gestos abrindo e fechando os braços) e alguns bebês repetem a ação corporal da professora.

Inicia outra música: “Fui no mercado comprar café e a formiguinha subiu no meu pé”... Poucos mostraram interesse.

P1, ao finalizar a música, verbaliza: Eita! A formiguinha subiu pela mão (mostra a mão), pelo pé (se baixa e mostra o pé), não foi, Kátia? (que tem suas mãos mexendo seus próprios pés).

P1 infere o significado da ação de Kátia e verbaliza: Foi. Aí titia fez assim, oh, pra formiguinha sair (balança um pé, depois o outro).

Inicia outra música: Eu conheço um jacaré que gosta de comer (une as duas mãos abrindo e fechando). Olha a boca do jacaré, o jacaré tem a boca grande! A ação chama a atenção de Jade, ela se aproxima e toca na perna da professora, que continua cantando. (Registro de pesquisa, 03/04/2019)

Ainda com relação às professoras, a narração de suas próprias ações em diálogo com a dos bebês que as repetiam é fundamental no posicionamento dos sujeitos na relação. No entanto, nesse episódio observamos que muitos bebês já demandavam dormir, o que corroborou para a pequena participação destes na narração feita pela professora. A pouca flexibilização nos horários de rotina impossibilita que essas narrativas aconteçam efetivamente, pois embora os bebês estivessem se colocando com choros, precisavam esperar o almoço para que pudessem dormir. Entretanto, quando dormiam espontaneamente, as professoras se preocupavam: “Eita, ele nem almoçou!”.

Ao assumirmos o desafio de investigar e participar de todo o cotidiano junto aos bebês, ampliamos as possibilidades de ouvi-los e sermos sensíveis as suas ações. Para Connelly e Clandinni (2008, p. 12), a narrativa é uma maneira de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, portanto, seu estudo é apropriado em muitos campos da ciência social.

Nesta pesquisa, a narrativa com bebês em contexto de creche se dá a partir da imersão da pesquisadora em campo e das inferências que faz ao captar as linguagens não-conceituais dos bebês. A sua atuação como narradora das histórias vividas pelos bebês ocorre na medida em que destaca as interações cotidianas entre eles em um espaço que permite uma diversidade de primeiras experiências e que produz narrativas, fatores fundamentais para a constituição humana. Oliveira e Paiva (2001) advogam que

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo. (p. 3)

Diante das histórias registradas, buscamos descrever episódios que caracterizassem as regularidades das interações que os bebês iam estabelecendo no cotidiano da creche e que suscitaram três os centrais na nossa discussão a partir dos dados obtidos: interação partilha, interação apoio/ajuda/colaboração, interação disputa, e interação afirmação, eixos que serão discutidos posteriormente.

Para Gouveia (2016), se para o adulto a linguagem oral permite que narre o vivido, para as crianças, o que permite narrar suas experiências é a repetição de ações, sejam suas ou dos seus pares. Portanto, as interações repetidas pelos bebês durante a investigação são consideradas como suas narrativas. De acordo com López (2016),

A narração constitui a principal fonte de entrada para a linguagem. Narramos para sobreviver, para compreender o significado das coisas que acontecem ao nosso redor, para organizar o tempo. Os bebês precisam, prioritariamente, destas experiências narrativas precoces, tanto aquelas que organizam a vida cotidiana (“Agora vou dar banho em você, vou tirar sua roupinha, depois vamos comer e descansar...”; “Nossa, olha esse passarinho que está em cima do galho, agora saiu voando... é muito colorido”, por exemplo) quanto as narrações poéticas, que nos dão os contos e alimentam o território da ficção. (p. 14).

A narração se constitui como um movimento dialógico de interação-repetição-linguagem em que a linguagem dos bebês se dá de forma não conceitual ou pré-simbólica, o que justifica a potência deles no conjunto dos objetivos propostos por esta investigação. Na medida em que estão imersos numa cultura que narra e inferem significados de suas ações, sua linguagem vai sendo construída e constituída, ao mesmo tempo em que se constituem como sujeitos narradores, com suas ações.

Para analisar as interações que ocorrem entre os bebês é preciso, antes de tudo, conhecê-las, identificar as linguagens expressas e as narrativas frequentes no espaço das relações do contexto do berçário. Os bebês ganham centralidade na medida em que enxergamos a potência de suas ações, conflitos e virtudes de sua incompletude (VASCONCELOS et al., 2003). Nessa perspectiva, também cabe ressaltar que esta investigação narrativa permitiu que todos tivessem voz dentro da relação investigativa: bebês, suas professoras e pesquisadora.

Silva, Barbosa e Kramer (2005) destacam três eixos que percorrem as relações adulto-criança no processo investigativo. São eles: experiência, autoridade e narrativa.

A experiência de pesquisar junto a bebês, embora tenha sido realizado o movimento de ver e ouvir de modo horizontalizado, o modo como as linguagens iam emergindo nas interações. A pesquisadora fala de um lugar, teórico, conceitual, portanto de certa autoridade acadêmico-científica, bem como do lugar de professora atuante na educação infantil. Na busca ampliar o olhar para as relações estabelecidas entre os bebês-bebês e bebês-adulto, e que passam pela autoridade. Nas narrativas, as quais os bebês iam anunciando na medida em que iam se constituindo na creche. Esta pesquisa se sustentou pelo seu direcionamento e atenção ao campo das relações, entre a experiência de pesquisar junto aos bebês, a autoridade da relação pesquisador-pesquisado e a narrativa, quando nos propusemos a observar, na busca por ver, ouvir e entender, pois

Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2005, p. 48)

Corroboramos com a ideia das autoras, pois acreditamos que este ver e ouvir está relacionado diretamente a nossa ação de pesquisa, mas também às práticas pedagógicas das professoras, uma vez que essas ações estão imbricadas pelas trocas na interação da experiência, da autoridade e da narrativa, se dialogada, entre os atores do/no berçário.

Diante do exposto, a contribuição e o esforço deste estudo se deram a partir das:

- a) significações produzidas sobre os modos como os bebês interagem com o outro, de modo que pudéssemos compreender melhor os seus desejos e suas ações;
- b) possibilidades de maior visibilidade aos bebês enquanto sujeitos que possuem, além de direitos já estabelecidos nos documentos em lei (BRASIL, 1996), linguagens, necessidades, potencialidades e especificidades que precisam ser consideradas nos contextos coletivos da Educação Infantil;
- c) histórias das interações dos bebês como sujeitos potenciais que comunicam, expressam, interagem, se apropriam, ressignificam a cultura na qual estão imersos, se constituem nela e na relação com os outros experientes e coetâneos.

Nesse caso, fez-se necessário que se conhecessem os bebês no contexto da instituição de Educação Infantil, especificamente na creche, que tem como pilares o cuidar e o educar, o

que requereu a escuta e o olhar para a forma como as crianças interagem, aprendem, se relacionam e se constituem quando imersas na cultura. As DCNEI (2010) entendem a educação em sua integralidade e destacam o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Na contramão do binômio cuidar e educar, tomamos por base, em nossa discussão, uma educação cuidadosa, da qual trataremos mais adiante.

Na defesa da pesquisa narrativa, nesta investigação, assim como Sahagoff (2015, p. 6), acreditamos que ela

[...] pode provocar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Distanciando-se do momento de sua produção, é possível fazer uma nova leitura de si mesmo. A pesquisa narrativa é um estudo da experiência como história, assim, é principalmente uma forma de pensar sobre a experiência, que pode ser desenvolvida apenas pelo contar de histórias, ou pelo vivenciar de histórias. A narrativa é o método de pesquisa e ao mesmo tempo o fenômeno pesquisado.

Ao definir o potencial de narrar das crianças como o ponto de conexão durante a pesquisa, Fochi (2017) esclarece que é uma ação que nos coloca diante da possibilidade de entrar em contato com o mundo, mesmo que no silêncio das palavras e na força dos olhos. Nosso desafio foi narrar as linguagens dos bebês que se revelam por outros caminhos que não o oral. O autor aponta, em sua experiência de pesquisa, a utilização de “mini-histórias” enquanto categoria de análise, as quais estão relacionadas ao processo de recordar os fatos observados durante a pesquisa, analisando-os *a posteriori*.

Ainda com base nas ideias desse autor, consideramos que escrever mini-histórias pode nos auxiliar na tomada de fatos, neste caso, interações que acontecem no cotidiano, e visibilizá-las como aspectos que são diretamente relacionados ao que propõe a Educação Infantil. Além disso, as mini-histórias permitem, além de conhecer, como propõe o autor, se conhecer no mundo (FOCHI, 2018).

Portanto, ao destacar as histórias vividas pelos e junto com os bebês, trazemos, para análise, as vivências de suas interações na creche. Essas histórias podem ser encontradas ao longo de todo o texto e se comunicam a partir dos diferentes instrumentos escolhidos: diário de campo, videogravações, fotografias e conversas informais. Nessa direção, as narrativas foram os elementos centrais que possibilitaram conhecer e compreender melhor os bebês e suas linguagens.

Diante do exposto, nossa abordagem de análise microgenética está circunscrita em um movimento de interpretação social, cultural e semiótica dos processos humanos (GOES, 2000),

uma vez que tratamos de narrar/relatar alguns indicativos e regularidades de como os bebês se constituem intersubjetivamente na relação com o outro, imersos e mediados na e pela cultura.

Góes (2000) conceitua a análise microgenética como

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GOÉS, 2000, p. 9)

É importante esclarecer que pela natureza da análise em questão, destacamos episódios interativos dos bebês, os quais estavam relacionados a vivências anteriormente estabelecidas em práticas sociais dentro ou fora da creche, o que nos possibilitou a produção de significados sobre esses sujeitos e suas subjetividades. Por isso, nossa atenção às minúcias de um curso de transformação das ações do sujeito (GOES, 2000. p.13), à dimensão processual de constituição do sujeito que está inserido na história e na cultura, no tempo e no espaço.

Elegemos, desse modo, as categorias de análise, tendo como base o tipo de interação vivida entre os bebês nos episódios destacados narrativamente na pesquisa. Estas interações, tratando-se de ações que foram predominantes no estudo e cotidiano junto aos bebês, são trazidas como centrais na nossa discussão. Os dados foram selecionados, em um primeiro momento, pelos tipos de práticas sociais às quais são expostos, nos quais identificamos quatro tipos de interação que são o foco de nossa análise

QUADRO II: Categorias de análise

INTERAÇÃO	DEFINIÇÃO
PARTILHA	O compartilhamento de brincadeiras, objetos, espaços, alimentos etc. por parte dos bebês.
APOIO/AJUDA/COLABORAÇÃO	A iniciativa de auxiliar outro bebê em uma atividade (comer, vestir, calçar, dormir, tomar banho).
DISPUTA	Conflitos ou disputas entre os bebês por espaços ou objetos.
AFIRMAÇÃO	A predominância do gesto ou do balbúcio na interação voltada à tentativa de solicitar ou demandar do outro que seus desejos fossem atendidos.

Autoria própria (2019)

Diante dessas interações, temos a ideia de que cada episódio faz parte de uma história mais ampla, a história da vida de cada sujeito. Temos a intenção de compreender a dimensão subjetiva que estes imprimem as suas vivências quando estão na creche.

Com base no tipo de *interação*, conferimos a essas histórias, que incluem o individual e o cultural, o pessoal e o social, a *continuidade* caracterizada em nossa pesquisa como a repetição das interações pelo grupo de bebês e, portanto, das linguagens em curso que possibilitam o tempo presente, passado e futuro e a *situação* (lugar ou prática social) que chamamos de contexto, nesse caso, o cotidiano da creche. A interação, a continuidade e a situação são três aspectos que compõem a tridimensionalidade do método narrativo, assim como apontado por Conelly e Clandinni (2011). Circunscritos nessa composição estão os sujeitos da experiência, os bebês. Assim, as interações que se repetem em um lugar ou prática social, por sujeitos que estão nas suas primeiras experiências de se constituir, contemplam a história de humanizar-se.

1.2 O *locus* e os sujeitos de pesquisa

O município de Campina Grande¹⁸ é a segunda cidade mais populosa do Estado da Paraíba, conhecida como cidade universitária por abranger universidades públicas e privadas, e possui trinta e nove creches municipais, uma conveniada¹⁹ e uma em nível federal²⁰, totalizando quarenta unidades que atendem a Educação Infantil no município.

Das trinta e nove creches municipais, dezessete atendem desde o berçário, portanto, há um percentual de 43,5% de unidades com atendimento a bebês no município. Embora o bairro de localização da unidade investigada tenha duas creches próximas, uma delas inaugurada no ano corrente, a gestora relatou, em conversa informal, que havia, no período de realização da pesquisa, uma lista de espera com aproximadamente cinquenta crianças (entre bebês, crianças pequenas e bem pequenas) aguardando disponibilidade de vaga.

É importante sublinhar, no que tange à expansão da oferta na Educação Infantil, que Campina Grande foi, entre os anos de 2017 e 2018, a terceira cidade²¹ que mais ofertou vagas

¹⁸ Plano Decenal Municipal de promoção, proteção e defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes do município de Campina Grande (2015-2024).

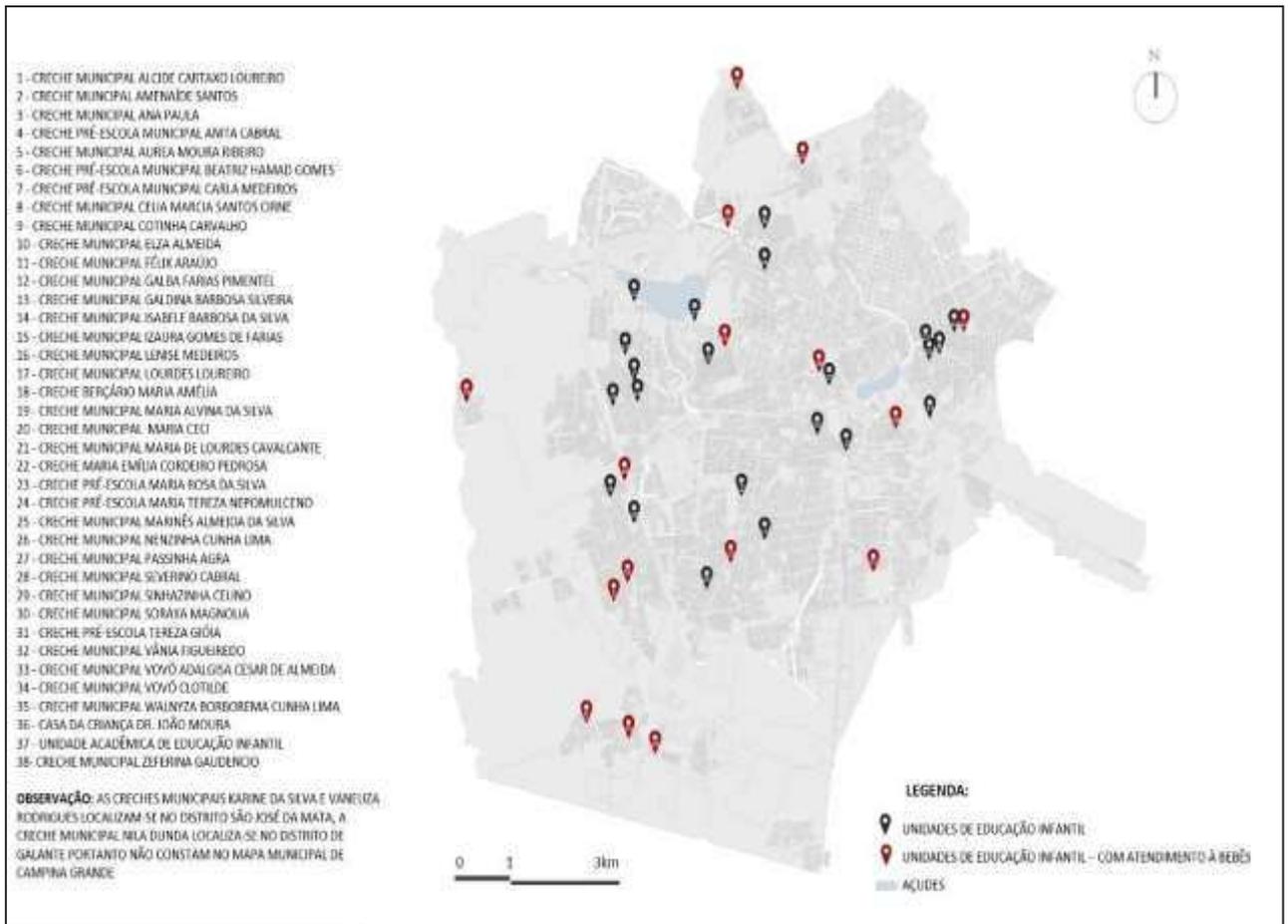
¹⁹ A creche conveniada com a Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG) trata-se de uma unidade filantrópica à qual a Secretaria de Educação (SEDUC) cede professores(as) para atuarem na unidade.

²⁰ Nos referimos à Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), a qual mencionamos na introdução deste trabalho.

²¹ Em 2015, foi apresentado ao poder Legislativo Municipal o Plano Municipal de Educação - Plano Decenal, que foi sancionado pelo Prefeito Romero Rodrigues através da Lei nº. 6050/15, em consonância com o Plano Nacional de Educação, Lei nº. 13005/14. Em nota na página da Prefeitura Municipal, a Secretária de Educação, Iolanda

em creches em tempo integral em nosso país, portanto, a creche de pesquisa contribuiu quantitativamente com esse crescimento. Isso implica dizer que, mesmo com a iniciativa, há a demanda por mais creches na região e, por isso, a oferta precisa continuar sendo ampliada por parte do poder público, como podemos observar no mapa²² a seguir, que apresenta a localização das unidades no município de Campina Grande.

QUADRO III: Mapa de localização das creches



Fonte: Autoria própria (2019)

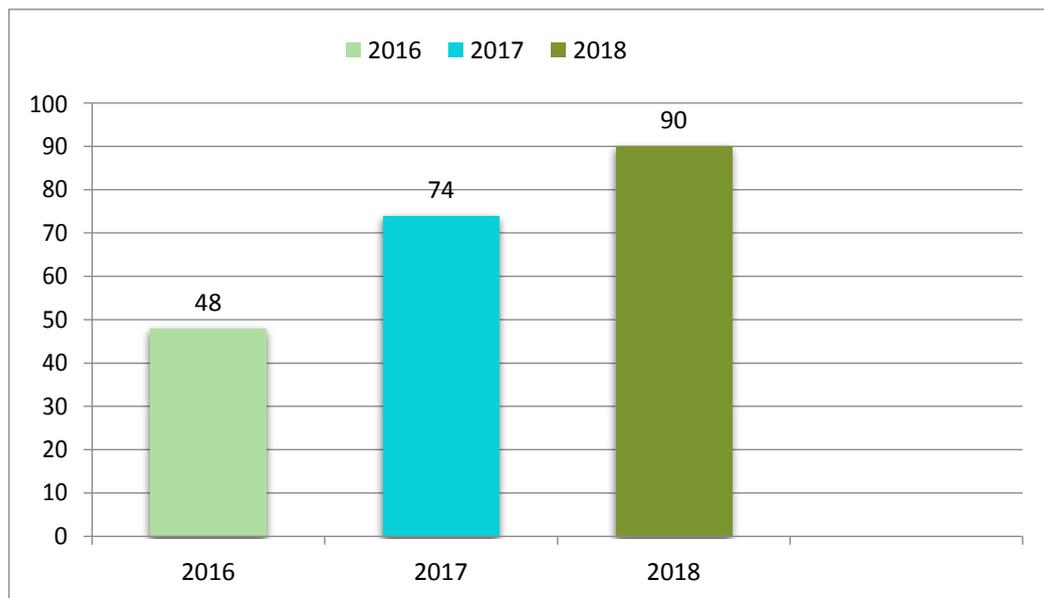
Barbosa, aponta que a partir do Plano foram estabelecidas metas e estratégias para um decênio, no sentido de que os resultados do foco no trabalho e na garantia do direito à educação das crianças fossem assegurados. O registro oficial que autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE a doravante transferir os recursos para a manutenção das novas matrículas nos municípios aptos a receberem os recursos foi publicado por meio da Portaria 07/2019, de março de 2019, conforme a Resolução CD/FNDE nº. 16, de 16 de maio de 2013, ano que, como já justificamos nos capítulos anteriores, foi importante para a Educação Infantil em nosso país, bem como para o nosso município. Nossa pesquisa não tem como escopo a configuração desses dados, mas acreditamos que é importante sinalizá-los neste texto, como um registro de resistência ao contexto que temos vivido, de grandes perdas sociais, bem como crescer a valoração positiva do direito conquistado.

²² O levantamento foi realizado junto à Secretaria de Educação (SEDUC), com a equipe técnica de Educação Infantil, da qual a pesquisadora passou a fazer parte após a finalização da pesquisa de campo. Essa imersão permitiu o acesso às informações aqui apresentadas. Contamos com a colaboração da arquiteta e mestrande do Programa de Pós-Graduação e Educação da UFCG, Renata Carlos de Oliveira, para a elaboração gráfica deste mapa a partir das informações coletadas.

O levantamento e acompanhamento das novas turmas de Educação Infantil, realizados pela Secretaria de Educação, permitiram o planejamento e a expansão da oferta da educação às crianças do município. Entre 2017 e 2018, houve um aumento de 415 novas vagas no quantitativo.

Um dado que consideramos pertinente sublinhar refere-se ao levantamento que realizamos, no censo escolar da instituição pesquisada, do quantitativo de bebês atendidos entre os anos de 2016, ano de sua fundação, e 2018, ano em que iniciamos a proposição da pesquisa. Constatamos que, nesse período de três anos, praticamente dobrou o número de bebês atendidos na creche. Vale destacar que, segundo a gestora, todas as turmas atendem em capacidade máxima, sendo vinte e quatro bebês para três professoras, totalizando oito bebês por adulto.

Gráfico 1 – Quantitativo de bebês atendidos (2016-2018)



Fonte: Autoria própria (2019)

Em se tratando da creche para realização da pesquisa escolhemos a partir de dois critérios: atender bebês de até dezoito meses e oferecer viabilidade de acesso e locomoção da pesquisadora para permanecer o tempo necessário à investigação. A escolha se deu com base nesses critérios, tendo em vista que os objetivos propostos versavam sobre como bebês interagem em um berçário de uma creche municipal de Campina Grande-PB.

Nessa investigação, reconhecer a capacidade humana de interagir e de produzir linguagens e a creche como espaço que atua na constituição de sujeitos foi o que moveu os

objetivos, considerando que essa instituição, por ser um espaço de vida coletiva, é um rico potencializador de interações.

Os sujeitos da pesquisa são vinte²³ bebês com idade entre doze e dezessete meses, sendo treze meninas e sete meninos. Destes, cinco estão matriculados na instituição desde 2018 e quinze estão em seu primeiro ano de inserção no contexto formal da Educação Infantil. Residem próximo à creche, assim como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), no inciso V do artigo 53. Durante as observações e conversas informais com as professoras, a maioria possui irmãos pequenos e algumas mães estavam, à época de nossa inserção no campo, em um novo processo de gestação.

O berçário foi escolhido já no primeiro dia de entrada na creche, quando da ida da pesquisadora para tecer ponderações sobre a pesquisa. Ao entrar na instituição, havia choros, os quais, até então, não discriminamos de onde vinham. Ao sermos convidada pela gestora da instituição para conhecer o espaço, nos dirigimos à primeira sala de berçário, lugar onde havia bebês dormindo. Na sala seguinte, os choros se intensificaram quando da nossa entrada na sala. Na terceira sala, ainda estavam sonolentos. Após a apresentação de todas as salas e grupos de crianças da creche, retornamos para o espaço em que a primeira linguagem já havia se revelado como potente aspecto para a pesquisa.

Desse modo, a instituição atende atualmente a duzentas e vinte e quatro crianças em tempo integral, possui nove salas para os grupos de crianças e cada uma delas tem um solário anexo. Desse total, quatro salas são destinadas aos berçários e cinco, às turmas dos maternais. Também dispõe de biblioteca, cozinha, varanda, lactário, campo de areia, recepção, biblioteca, secretaria, sala da gestora, refeitório e uma horta comunitária.

Segundo a gestora, a instituição é a maior creche de Campina Grande em termos de espaço físico. Caracteriza-se como um espaço amplo e de ricas possibilidades para o trabalho com os bebês e demais crianças da instituição.

No que tange ao quadro de funcionários, atualmente há dezenove, incluindo secretária, vigilantes, pessoal de apoio, rouparia e cozinha, o que nos indica que o atendimento a crianças demanda uma equipe com vários profissionais.

Quanto ao quadro docente, há a gestora, a supervisora pedagógica, quatro professores efetivos e vinte e três contratados temporariamente, dado que aponta para a necessidade de realização, no município, de concurso público na área de educação.

²³ Não realizamos o recorte para um grupo focal, tendo em vista que nessa fase muitos adoecem. Portanto, as observações se pautaram nos dias em que os bebês se encontravam na instituição, desse modo garantindo que todos participassem da pesquisa.

Concernente às professoras do grupo pesquisado, constatamos, em conversas informais, os dados a seguir:

Quadro IV: Perfil das professoras do berçário pesquisado

	P1	P2	P3
Formação acadêmica	Graduação em Pedagogia	Graduação em Pedagogia	Graduação em Pedagogia
Ano de conclusão	2000	2015	2012
Idade	45	28	44
Universidade de formação	Universidade Estadual da Paraíba	Universidade Federal de Campina Grande	Universidade Vale do Acaraú
Tempo de atuação com os bebês	3 anos	3 anos	3 anos
Vinculação	Contratação temporária	Contratação temporária	Contratação Temporária

Fonte: Autoria própria (2019)

Todas as professoras possuem a titulação²⁴ exigida para a atuação na Educação Infantil, conforme o art. 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelece a formação em nível superior para o trabalho com crianças²⁵. Além disso, atuam há três anos com os bebês e trabalham na instituição desde sua fundação, em maio de 2016. Portanto, todas as suas experiências com os bebês ocorreram na unidade educacional de pesquisa.

²⁴ Essas informações foram produzidas a partir de conversas com as professoras durante o período de produção de dados.

²⁵ Preconiza o Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996). Entretanto, ao se admitir ainda, a modalidade normal para a atuação atuar na Educação Infantil reforça-se a ideia de que para atuar junto as crianças pouco se precisa. Sabemos que esta etapa educativa é basilar para a constituição sujeito e, portanto, se faz urgente, repensar esta questão. Vale destacar que a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (2012-2024), que diz respeito à valorização dos profissionais de Educação, objetiva garantir uma política nacional de formação de professores que assegure que “todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 12). O documento aponta que esta meta está diretamente relacionada à redução das desigualdades sociais e à valorização da diversidade, como sendo fatores indispensáveis ao acesso a uma educação socialmente referenciada.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INFANTIL, PESQUISAS SOBRE BEBÊS, OS BEBÊS E AS INTERAÇÕES

É até bom! Porque ela está desenvolvendo muito aqui. Ela nem andava e eu tive muitos problemas na gravidez.

(Diário de campo, 26/03/19)

Este excerto traz a fala da mãe de uma bebê participante da pesquisa, a partir do diálogo com a pesquisadora, que apresentou as intenções e compromissos da pesquisa, inclusive os seus resultados, às famílias das crianças envolvidas. Essa mãe reconhece que sua filha avançou em seu processo de desenvolvimento e aponta o lugar de centralidade da creche como um espaço que atuou e contribuiu com sua bebê, reconhecendo-a como um sujeito com potencialidades, mesmo considerando os problemas da gestação dessa criança na sua gravidez. Um aspecto que precisa ser mencionado, diz respeito a não compreensão por parte da mãe, da real contribuição que a creche pode favorecer na constituição de sua filha. Esse aspecto, pode ser reiterado nas relações de trocas que podem ser estabelecidas entre as professoras e as famílias.

Diante do exposto, podemos dizer que a Educação Infantil traz uma importante contribuição para o desenvolvimento da criança em diferentes âmbitos: afetivo, social, cognitivo, emocional, físico, entre outros. Os ganhos que ela propicia, embora recentes, são fruto de grandes lutas, mas infelizmente ainda não atingem toda a população infantil.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o bebê e as condições sociais de aprendizagem, desenvolvimento e produção de suas subjetividades em contextos de creche. Para tanto, resgatamos alguns momentos importantes para pensar a Educação Infantil no contexto brasileiro, o que permite evidenciar as suas implicações na concretização do direito da criança ser educada numa perspectiva cuidadosa²⁶ nos contextos da creche e da pré-escola.

²⁶Nesta pesquisa, propomo-nos a suscitar reflexões a respeito do binômio cuidar-educar, uma vez que, são categorias justapostas. Por essa reflexão, defendemos a educação cuidadosa, uma vez que, o educar enquanto um processo de hominização dos sujeitos, incorpora saberes de várias dimensões, dentre eles o cuidar, enquanto uma subcategoria do educar, o que impede a utilização do binômio. Essa questão, corrobora com os resultados da pesquisa de doutorado Amorim (2011), em que reitera a incompreensão e a não superação da dicotomia destes na prática educativa.

Objetivamos refletir sobre o lugar da criança na história educacional brasileira, tendo como ponto de partida o seu processo educativo e o direito da criança de 0 a 5 anos à Educação Infantil.

2.1 Afinal, para que creche?

Ao analisar as mudanças do discurso sobre as práticas educativas com as crianças pequenas no Brasil durante o século XIX, em contextos coletivos de educação, Cilivetti (1991) aponta que os espaços de atendimento à criança surgiram atrelados ao discurso sobre creches e asilos pós-escravidão, situação marcada pelos altos níveis de mortalidade infantil, pela presença da criança no mundo do trabalho como algo naturalizado e pela percepção das crianças como seres angelicais e assexuados.

A característica do Brasil como um país com arranjos específicos, colonizado por portugueses (FREYRE, 2006) que objetivaram explorar as forças produtivas e as riquezas naturais existentes no território nacional, influenciou os seus rumos. Tal configuração repercutiu no modelo de sociedade e, conseqüentemente, de educação que temos hoje, permeado por lutas, desigualdades, conquistas e entraves.

Nessa perspectiva, a partir da proclamação da República e do novo processo de urbanização e industrialização capitalista do país, gerou-se a necessidade de espaços em que as mães, agora também operárias, pudessem assegurar minimamente os cuidados de seus filhos. Esses espaços, embora existissem, eram insuficientes em quantidade para atender à demanda impulsionada pela nova ordem econômica.

Oliveira (2011) esclarece que esse cenário foi sendo remodelado a partir da segunda metade do século XIX, quando os residentes na zona rural iniciaram o processo migratório para a zona urbana, tendo como fator principal a industrialização e o crescimento econômico do país. Nesse panorama, diversos mecanismos para a regulação da vida social foram se configurando, inclusive no tocante à assistência às crianças. Esse atendimento, que se constituía com um caráter mais assistencialista e higienista da infância, era direcionado para defender e desenhar o cenário econômico, com vistas à urbanização e à industrialização exacerbadas nesse período.

Cilivetti (1991) aponta que o uso do termo “creche”, como uma concessão da língua francesa, significa presépio (*creche; sale d’asile*), tendo tanto o seu significado quanto a sua estrutura e funcionamento deslocados da França para o Brasil.

Em nosso país, as creches, encaradas como um favor ou caridade aos beneficiários, surgiram no início do século XX, com caráter estritamente filantrópico e higienista, para o atendimento às classes populares. De acordo com Oliveira (2011), durante a década de 1940, as creches eram vistas como mal necessário, similares a instituições de saúde, com sequências de triagem, lactário, auxiliares de enfermagem, bem como caracterizadas pela predominante preocupação com a manutenção da higiene do ambiente.

Desde a Abolição à Proclamação da República, havia, por parte do Estado, a culpabilização das famílias pelo fracasso de suas crianças (casos de crianças em situação de deficiência ou morte, por exemplo), percebidas como futura mão-de-obra desperdiçada. A creche foi tida, então, como um instrumento de sujeição dos trabalhadores, pautada na manutenção da lógica capitalista, num sistema de organização do trabalho, de grandes produções e de excessiva concentração de riquezas para os donos de terra, tendo como mão-de-obra não só homens, mas mulheres/mães que, em algumas situações, precisavam abandonar seus filhos para adequarem-se a essa nova demanda, em nome da própria sobrevivência (SAVIANI, 2014).

Oliveira (2011) ainda aponta que somente após a Proclamação da República, no sentido de suprimir as altas taxas de mortalidade infantil, bem como de elucidar outros problemas de que as crianças pobres vinham sendo vitimadas socialmente, algumas diligências contemplativas de proteção à infância foram iniciadas, com a criação de creches, asilos e internatos. As creches tornaram-se um suporte na assistência às crianças e suas famílias, com o objetivo de mantê-las desobrigadas dos cuidados com os filhos para dedicar-se, de forma mais intensa, ao trabalho e aos interesses do mercado.

Na perspectiva de Rosemberg e Artes (2012), atualmente ainda há um descompasso entre o contexto real e o legal na transição entre quando a Educação Infantil deixa de ser assistência para ser educação, uma vez que nosso país é marcado por um contexto de desigualdades de acesso em diferentes segmentos da sociedade, o que dificulta o reconhecimento das crianças enquanto cidadãs dentro das próprias instituições infantis.

Compactuamos com a ideia de que a creche se constitui, também, como um espaço de assistência às famílias trabalhadoras, mas, sobretudo, como um direito da criança. E, caracterizando-se como um direito, a ideia de assistencialismo se rompe como via de mão única.

Para Kuhlmann Junior (1991), o assistencialismo se configurou em nosso país como proposta educacional para a população pobre, fruto de uma articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, religiosas e pedagógicas, discurso que foi disseminado de modo pejorativo. Essa visão essencialmente assistencialista e compensatória, ainda presente na

Educação Infantil, entretanto, tem sido problematizada e até suprimida em documentos orientadores e mandatórios (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017).

É importante salientar que grande parte das creches foi criada por meio de iniciativas coletivas e comunitárias junto às Secretarias de Assistência Social e, posteriormente, vinculada às Secretarias de Educação (SAVIANI, 2014). Nessa conjuntura, a garantia do direito da criança foi alcançada por meio das lutas de movimentos sociais, com a participação de diversos coletivos, com vistas às mudanças sociais que foram ocorrendo ao longo da nossa trajetória histórica.

O ECA (1990) conferiu à criança o estado de direito, garantindo-lhe os direitos humanos, o direito à proteção e a oportunidades de desenvolvimento. Nesse sentido, é direito da criança o pleno desenvolvimento e, para tanto, as DCNEI (2010), depois de duas décadas da institucionalização do primeiro documento, reafirmam essa ideia quando reconhecem a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

O direito ao desenvolvimento pleno, em termos de garantia, precisa também ser assegurado dentro dos espaços de Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, em que devem ser garantidas, às crianças, oportunidades para interagir, vivenciar, construir, brincar, fantasiar, imaginar, desejar, aprender, observar, experimentar, construir sentidos e significados (BRASIL, 2010). Esse direito diz respeito às experiências que são possíveis de se oferecer às crianças dentro do espaço formal de educação. Vale salientar que essa garantia pode ser assegurada se estiver intimamente relacionada às concepções de criança como sujeito, infância e de Educação Infantil que se expressem nas práticas cotidianas de professoras e outros profissionais da Educação Infantil.

Nessas circunstâncias, a Educação Básica, que comporta a Educação Infantil, também é direito de todos individualmente. Em seu artigo 29, a LDBEN estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, complementando a ação da família. O texto destaca que esse desenvolvimento dar-se-á em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2013).

Diante da clareza de que o atendimento em creche ou pré-escola é dever do Estado e um direito da criança e da família, faz-se necessário garanti-lo, pois ainda não é algo universalizado,

uma vez que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que está em vigor, teve como meta primeira universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, o que diz respeito às crianças de quatro e cinco anos, bem como ampliar o atendimento em creches em no mínimo 50%, para as crianças de até três anos, até o final desses dez anos.

Na direção do reconhecimento dos avanços da legislação, Barbosa e Richter (2013) refletem que, mesmo com os avanços da legislação educacional, ainda não está instituída uma cultura pedagógica e educacional que discuta “o que é e/ou como é/será a forma educacional da creche no Brasil” (p. 18), questão de muita complexidade, considerando o modo e os motivos de criação da creche no Brasil.

Nessa conjuntura, os modos pelos quais educa-se as crianças no contexto da creche estão atrelados aos modos como se pensa/pensava o papel dessa instituição na sociedade, justificando-se as fragilidades quanto à concepção da existência e da necessidade de um espaço de vida coletiva. Atualmente, a partir das conquistas legais e de uma concepção de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, espaço de promoção do desenvolvimento integral das crianças, consideram-se vários aspectos que atendam ao universo infantil. Dentre esses, estão os eixos estruturantes das práticas que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil.

Dentro destes aspectos do universo infantil que precisam ser considerados nas práticas pedagógicas, as DCNEI (2010) destacam em seu art. 9º, que as interações e as brincadeiras como os eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil e, portanto, mais um direito que deve ser garantido dentro dos contextos coletivos de educação.

2.2 O que dizem algumas pesquisas sobre os bebês?

Buscamos pesquisas realizadas entre 2013 e 2018, com vistas ao conhecimento panorâmico sobre temáticas que considerassem a presença dos bebês na pesquisa educacional. Tomamos como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)²⁷, para melhor esclarecer em que solo nossa pesquisa se inseria. Não fez parte do escopo desta pesquisa analisar as investigações encontradas, mas apontar o que vinha sendo pesquisado, nos últimos seis anos, informação que poderia sinalizar aspectos que se cruzassem ou se contrapusessem à nossa investigação em campo.

O intuito foi conhecer as pesquisas sobre e com bebês e o que elas nos dizem a partir das escolhas teórico-metodológicas dos seus autores. Nesse momento, também apontamos

²⁷ Link utilizado para realizar o levantamento das pesquisas do período 2013-2018: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

pesquisas encontradas nas três principais universidades públicas de nosso Estado, a fim de conhecer e destacar o que, em nosso contexto mais próximo, vinha sendo pesquisado sobre os bebês.

Desse modo, selecionamos teses e dissertações da área da Educação, utilizando o descritor “bebês”, considerando o período já mencionado e atentando para a área de concentração na qual se circunscreve nossa pesquisa. Nessa busca, detectamos uma carência de realização de pesquisas com bebês, suas interações e linguagens²⁸, enquanto constitutivas de sua subjetividade.

Tabela 1: Levantamento de pesquisas - bebês (2013-2018)

ANO	Dissertações Mestrado Profissional	Dissertações Mestrado Acadêmico	Teses	Total	Educação
2013	4	88	26	118	12
2014	12	72	31	115	17
2015	9	103	28	140	21
2016	12	93	30	135	20
2017	22	104	38	164	24
2018	23	72	34	129	21
TOTAL	70	532	187	637	115

Fonte: Autoria própria (2019)

É possível perceber, na tabela 1, que nos últimos seis anos, no que tange aos mestrados profissionais, setenta pesquisas foram encontradas, quando utilizado o descritor “bebês”. No mestrado acadêmico, por sua vez, quinhentas e trinta e duas pesquisas, havendo queda de trinta e duas pesquisas entre 2017 e 2018. Já nas pesquisas de doutorado, houve uma manutenção de aproximadamente trinta pesquisas anuais, totalizando 187 investigações no período considerado (2013-2018). Já as pesquisas diretamente ligadas aos bebês, na área educacional, somaram, nesse intervalo temporal, 115 trabalhos.

²⁸ Informamos que alguns resumos encontrados não esclarecem os sujeitos das pesquisas. Apontam a temática, os procedimentos e o aporte teórico, mas não dão indicativos dos pesquisados, o que nos obrigou a recorrer ao trabalho completo para melhor compreender como ocorreu a investigação. Vale ressaltar que em alguns não foi possível realizar esse procedimento, tendo em vista a não divulgação do trabalho completo.

Nesse sentido, para averiguar as pesquisas realizadas com os bebês, realizamos a leitura atenta dos resumos das pesquisas encontradas na área da Educação. Essa escolha nos direcionou para a conferência da presença ou não do bebê como sujeito das pesquisas. Desse total de 115 estudos, em termos de conteúdo teórico-metodológico, observamos que foram realizadas pesquisas com temáticas em que os bebês estiveram presentes como sujeitos secundários, o que podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 2 – Bebês como sujeitos de pesquisa

ANO	Família	Identidade docente	Formação de professores	Bebês	Práticas pedagógicas	Total
2013	-	1	2	8	1	12
2014	1	2	-	7	7	17
2015	1	-	1	7	12	21
2016	-	1	1	7	11	20
2017	1	3	2	9	9	24
2018	1	1	3	6	10	21
TOTAL	4	8	8	44	50	115

Fonte: Autoria própria (2019)

Pudemos constatar que, do total de estudos encontrados a partir do descritor “bebês”, no período recortado, apenas 44 foram investigações diretamente sobre ou com eles e suas potencialidades, o que ainda indica a necessidade de pesquisas para a compreensão dos bebês enquanto sujeitos sociais, de interações e linguagens. Sobre esses estudos, passaremos a tratar.

No ano de 2013, oito pesquisas foram encontradas, sendo duas teses e seis dissertações que discorrem sobre diversas potencialidades dos bebês. As pesquisas, tanto de cunho bibliográfico quanto de campo, nos auxiliam na compreensão panorâmica do que vem sendo discutido no âmbito da Educação Infantil, portanto, suscitam temáticas para outras investigações.

Num desses estudos, Correia (2013) defende que os bebês desde muito cedo produzem explorações sonoras e que a creche, quando oferece suporte e valoriza propostas e objetos atrelados à música, enriquece e permite que o bebê musicalize suas ações, o que preconiza o seu protagonismo.

Tebet (2013), por sua vez, apresenta uma pesquisa de caráter teórico e atenta para a necessidade de se problematizar a utilização de metodologias para os estudos com bebês no interior dos Estudos da Infância, defendendo que as diferenças entre bebês e crianças não podem ser ignoradas, apontando a singularidade dos primeiros.

Em sua pesquisa, Cuzziol (2013) investigou, junto a dezenove bebês de aproximadamente sete a vinte meses, as capacidades de compartilhamento de vivências e aprendizagens da cultura entre eles.

Escolto (2013) também se debruçou sobre a questão do potencial de compartilhamento dos bebês, mas com enfoque nas interações destes com a esfera literária. Tratou-se de um estudo de caso em que mapeou episódios de interação com os livros de literatura na creche, bem como as mediações realizadas pelas docentes.

Já Alves (2013) investigou trinta bebês e seis berçaristas, tendo como objetivo central compreender o processo de apropriação do espaço pelos primeiros, em suas dimensões coletivas e individuais. Os resultados indicam que o ambiente do berçário pode ser compreendido como um contexto de construções sociais e espaciais em que a criança estabelece relações.

Faria (2013) realizou uma investigação sobre quais conceitos da teoria histórico-cultural propiciam a potencialização do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com enfoque na atenção e memória das crianças de zero a três anos. Como resultados, confirmou que o desenvolvimento dos bebês não é algo universal, portanto, é singular e não depende apenas do biológico, ratificando a importância da cultura para as aprendizagens infantis.

Focchi (2013) também investigou as ações dos bebês (entre seis e quatorze meses) e como essas ações problematizam a ação docente. Em seus resultados, reflete sobre a necessidade de tempos e espaços, e de intervenções na educação de bebês serem planejados, bem como acerca do respeito aos tempos de cada um.

Em 2014, foram encontradas sete pesquisas, sendo duas teses e cinco dissertações. A pesquisa de Souza (2014), dissertação de cunho bibliográfico, refletiu sobre a compreensão das instituições de Educação Infantil a respeito da inserção dos bebês no ambiente da creche, com vistas à separação entre mãe e bebê. O estudo se deu a partir da teoria psicanalítica, contemplando as variáveis subjetivas que ocorrem durante o afastamento entre eles, sendo considerado pela autora que essa separação é de fundamental importância para a “estruturação subjetiva do bebê” (p. 91). Aborda um aspecto que apareceu em nosso campo durante as observações: o choro.

Gonçalves (2014) aprofundou estudos sobre práticas pedagógicas com crianças de até três anos e analisou indicadores para a docência com bebês e crianças bem pequenas. Trata-se

de um estudo bibliográfico da produção nacional, com ênfase num *corpus* com treze trabalhos. Entre os resultados, destaca a importância do esforço em pesquisar e reconhecer as significações de bebês e crianças bem pequenas, atentando para as múltiplas linguagens. Esta se diferencia da nossa pesquisa, pois tratou de apontar indicativos por meio de um estudo bibliográfico, enquanto optamos por realizar um estudo empírico para que nossa contribuição se dê a partir do *locus* concreto, portanto, na realidade de nosso município, compreendendo que nossas escolhas metodológicas contribuem para pensar as práticas pedagógicas com bebês na realidade local.

Nesse aspecto, temos clareza de que nossa pesquisa acresce ao esforço de investigar empiricamente, tendo a responsabilidade de conhecer e analisar as interações entre os bebês em um tempo, espaço e junto a eles. Outro desafio é a tentativa de nos posicionar como um pesquisador poliglota (DANTAS, 2005) nas linguagens infantis, tendo a clareza de que a autora propõe esse movimento para professores, mas incluímo-nos nessa condição diante da necessidade de pesquisa e dos sujeitos em destaque.

Bourscheid (2014) vislumbra a potência da convivência com bebês e crianças bem pequenas. Por se tratar de estudo qualitativo e propositivo, objetivou desencadear experiências de linguagens manifestadas pelas crianças em interação com a música e com seus professores.

Santos (2015), por sua vez, suscita a capacidade ensinante e aprendente dos bebês junto a seus pares, também a partir do uso da musicalização no processo educativo e de ampliação do repertório cultural infantil.

Monteiro (2014) realizou uma análise de dissertações e teses (2007-2012) sobre o brincar, bem como as metodologias utilizadas pelos pesquisadores para captar as vozes das crianças. Como resultados, aponta que o brincar aparece nas pesquisas como parte das culturas infantis ou como estratégia para contrariar regras do espaço escolar. Um aspecto que merece atenção, destacado pela autora, é que Spinelli (2012) também realizou uma pesquisa de mesma natureza, mas contemplando o período entre 1987 e 2010. A autora aponta que, de um quantitativo de 99 dissertações encontradas em seu estudo, 51 foram realizadas com crianças maiores de três anos.

Costa (2014), por seu turno, analisou as situações de apropriação da linguagem oral por bebês e crianças e o papel do outro no contexto de um berçário. Os sujeitos foram quinze crianças e seis professoras. Como resultados, evidenciou a necessidade da aprendizagem da linguagem oral, bem como de práticas pedagógicas voltadas a esse fim e da formação de professores da Educação Infantil.

Schmitt (2014) realizou um estudo com dois grupos de crianças: um com quinze bebês entre seis e dez meses, e outro com quinze crianças pequenas, entre vinte e trinta e seis meses. Os resultados obtidos indicaram que as relações estabelecidas entre os bebês e suas professoras são de ordem coletiva e individual. Nesse caso, as situações mais individualizadas envolviam cuidados com o corpo, que a autora chama de cuidado corpóreo-afetivo. Outro apontamento feito por ela diz respeito à forte interferência dos bebês na constituição da rotina e das relações na creche, o que indica a valorização de uma escuta das docentes no trabalho pedagógico com eles.

Vargas (2014) direcionou o olhar para a socialização entre bebês e deles com suas professoras. A pesquisa pautou-se na visão fenomenológica da ciência e da humanidade, enfatizando as experiências que emergem entre os bebês. Tratou-se de uma pesquisa de cunho etnográfico e interventivo que indicou a necessidade de se pensar o quão é complexa a ação humana, incluindo a infância, uma vez que se trata de uma condição da experiência humana.

Quanto às pesquisas do ano seguinte, Ribeiro (2015) pautou seu estudo na perspectiva histórico-cultural ao caracterizar o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas que frequentavam creches públicas paulistas. Os dados foram descritos e analisados através de uma pesquisa bibliográfica e documental que tomou por base a Tabela para Observação do Desenvolvimento Infantil²⁹ (TODI), com um grupo de 218 crianças. Os resultados obtidos pautaram-se na análise das variáveis desenvolvimento, atraso no desenvolvimento e comportamento não apresentado pelas crianças, apontando que se faz necessária uma discussão mais ampla, no sistema, acerca desse modo de avaliar, tendo em vista que as aprendizagens não são universais.

A pesquisa de Pereira (2015), por sua vez, atentou para os processos de socialização envolvendo nove bebês (de quatro meses a um ano e meio de idade) e três docentes, em uma instituição de Educação Infantil. O estudo arremata que os processos de socialização vividos pelos bebês são resultado de suas ações de observar, relacionar-se e participar do contexto coletivo. Comprovou a condição de pluralidade deles ao participarem da cultura, construindo e transmitindo valores. Reafirma, desse modo, o lugar das múltiplas linguagens das crianças como forma de comunicar-se com o mundo.

Santos (2015), com sua pesquisa a respeito do uso da musicalização no processo educativo e da ampliação do repertório cultural, suscitou a capacidade ensinante e aprendente

²⁹ Instrumento utilizado por Terapeutas Ocupacionais da Secretaria de Educação de São Paulo, utilizado no ano de 2012, para identificar o desenvolvimento infantil de crianças na faixa etária de quatro meses a dois anos e cinco meses.

dos bebês junto aos seus pares. Como resultados indica que a música como prática social que amplia repertórios culturais, precisa estar envolvida em processos educativos colaborando na coparticipação de culturas de pares por uma cultura da infância.

Outra pesquisa que tratou de aspectos relacionais dos bebês foi a de Castelli (2015), que ressalta a capacidade dos bebês e crianças produzirem culturas infantis, sobretudo quando as crianças mais velhas apontam a disponibilidade em situações de cuidado e carinho com bebês. Também aborda a necessidade de ampliar os tempos e espaços na Educação Infantil, com vistas ao fomento de relações entre diferentes faixas etárias e gerações.

Pens (2015) atentou para os bebês e sua capacidade de simbolização em situação de abandono de suas cuidadoras. O *locus* da pesquisa foi uma Associação Comunitária de Pró-Amparo à Infância. Como resultados, observou, no contato com os sujeitos de pesquisa, que eles simbolizavam o abandono de suas cuidadoras “através dos eventos repetitivos” e que revelavam suas inquietações por meio de “falas, gestos, brincadeiras, sintomas, e até mesmo nos acontecimentos do cotidiano” (PENS, 2015, p. 11). Atentou para a necessidade de observação e compreensão dos sujeitos bebês nas pesquisas, pois estas permitem representações sobre a separação e o abandono vivido por eles em sua condição social.

Malmaann (2015) também investigou, a partir de uma pesquisa-intervenção junto a bebês, a disponibilidade destes para as relações, enfatizando a potência dos sujeitos e as múltiplas possibilidades de materiais com os quais se relacionaram durante a pesquisa. Em seus dados, aponta que os bebês estabeleceram relações com os Materiais Potencializadores³⁰ e que estes auxiliaram a construção e o compartilhamento de conhecimentos pelos bebês.

Silva (2015) realizou um estudo do uso do tempo no cotidiano de dois bebês que frequentavam uma creche, observando sua rotina diária. Identificou que a predominância das ações dos bebês ocorria a partir de suas interações, atentando para o fato de que, na creche, havia um controle rígido do tempo. Enquanto resultados, sinaliza que a estruturação do tempo e do espaço se mostraram rígidos durante a investigação, reitera também que outros estudos sejam realizados com vistas a compreensão do cotidiano dos bebês em diferentes espaços sociais.

Na perspectiva de compreender o universo dos bebês, Jesus (2016), em sua tese, indica alguns percursos para que seja possível ampliar o entendimento sobre os bebês. Utilizou-se da

³⁰ A autora aponta que utilizou materiais de origens naturais e/ou alimentos, tendo em vista a diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores, e que os Materiais Potencializadores se caracterizaram como instrumentos que ampliaram as interações entre os bebês.

cartografia dos movimentos, enfatizando o protagonismo dos traçados realizados pelos sujeitos da pesquisa como sendo sua forma de compreensão do mundo.

Silva (2016), por sua vez, destaca, em sua investigação em uma creche pública, a potência do espaço, a valorização da ação das crianças e as suas produções culturais a partir da prática pedagógica ali desenvolvida.

Nessa mesma direção, Oliveira (2016), em sua tese, reafirma a convicção da nossa pesquisa quando constata que a creche se constitui enquanto *locus* de constituição do humano. Salienta que os choros, sorrisos, balbucios e movimentos vão ganhando, em um primeiro momento, significados das docentes e, posteriormente, são significados pelos bebês, num processo em que tanto bebês quanto educadoras são afetados.

Já Macedo (2016) refletiu em sua tese sobre a participação das crianças em uma perspectiva emancipatória, discutindo as categorias divisão sexual do trabalho, infância como grupo minoritário, além de culturas infantis. Valeu-se de estudos bibliográficos, em busca de teses e dissertações nos portais da Capes, bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Uma vez que as brincadeiras se inserem no repertório cultural das crianças, Cardoso (2016) estudou, durante seis meses, o brincar do/com os bebês em um berçário. Sua investigação evidenciou, a partir das interações estabelecidas entre os bebês e professoras, que há uma participação ativa no processo educativo, a qual influencia novas aprendizagens dos pequenos.

Referentes ao ano de 2017, foram encontradas nove pesquisas que visibilizam os bebês como sujeitos que, com suas ações, interrogam as práticas das professoras (MUNIZ, 2017) e são sujeitos de suas interações e as materializam por meio das linguagens (MACÁRIO, 2017), proposta que dialoga diretamente com a nossa pesquisa. Também ressaltam a necessidade de participação social dos bebês em situações planejadas na creche, bem como de investimentos na formação e nas condições de atendimento a estes, respeitando seus direitos e particularidades (SILVA, 2017).

Outra pesquisa que dialoga com a nossa foi realizada por Alessi (2017). Os dados de seu estudo revelaram que a linguagem do bebê ocorre por meio de enunciados que envolvem movimentos corporais (gestos, expressões faciais, contato corporal e imitação) e sons (voz, choro, riso, balbucios, vocalizações, palavras e entonação).

Silva (2017), por sua vez, pesquisou quatro bebês entre sete e dez meses, enquanto estes se relacionavam com diferentes objetos e pessoas, destacando que o movimento do bebê precisa

ser considerado em suas múltiplas dimensões e que esse fator deve orientar todo o planejamento do professor.

Em seu estudo, Pecker (2017) se utilizou do método clínico e das bases epistemológicas de Piaget, numa perspectiva cognitivista, para analisar o desenvolvimento musical dos bebês nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Como resultados, apontou sua compreensão das condutas musicais dessas crianças e refletiu sobre o papel do educador na prática pedagógico-musical, a partir das possibilidades cognitivas dos bebês.

Em outra direção, Amorim (2017) teve como objeto o desenvolvimento dos gestos musicais dos bebês num contexto educativo musical. Seguindo a direção da perspectiva histórico-cultural, destaca que os signos, gestos e expressões emergiram na relação dos bebês com os materiais da cultura e reafirma a possibilidade de uma educação musical para bebês.

No que diz respeito às pesquisas do ano de 2018, o estudo realizado por Pinheiro (2018) apontou que as crianças, por meio de diferentes linguagens, são capazes de agir com competência e autonomia, aprendem, interagem e se relacionam com o mundo externo, com os livros e com seus pares. Os sujeitos da pesquisa foram doze bebês e, como conclusão, discute o lugar das práticas pedagógicas com esses sujeitos como campo de reflexão e outros modos de atuação com estes considerando as suas linguagens.

Pinto (2018), por sua vez, debruçou-se sobre a relação dos bebês com os livros, com foco na mediação da leitura. Apontando a importância de um espaço apropriado para o bebê/leitor com vistas à ampliação da compreensão e da expressão por parte dos bebês quando de experiências diversificadas com a leitura. Além dela, Matos (2018) também investigou a relação dos bebês no encontro com os livros, embora a perspectiva de sua pesquisa tenha se voltado para a Psicanálise, a Antropologia e a Psicologia. Em seus achados, destaca que os primeiros movimentos inaugurais e espontâneos dos bebês passam por itinerários relacionais, marcadamente trazidos por meio dos gestos, traz portanto, o livro como material que vincula pessoas ao mundo.

Schorn (2018), em sua pesquisa, afirma que, por meio de práticas e espaços planejados, os bebês têm mais possibilidades de se comunicar, ou seja, as condições de e para a ação do bebê são fundamentais para seu aprendizado e desenvolvimento.

Já Mansur (2018) realizou seu estudo na intenção de verificar o efeito da aplicação de um programa de ensino por pais/cuidadores sobre o desempenho de crianças com autismo. Como resultados, concluiu que a intervenção de um cuidador para crianças com o espectro, se orientada por profissional, pode ser efetivada no contexto do Brasil, bem como por meio de programas governamentais, para garantir intervenções necessárias ao tratamento.

Moura (2018) objetivou analisar modos como crianças bem pequenas - com um e dois anos de idade - vivenciam interações e brincadeiras na Educação Infantil. Com aporte nas concepções da abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski e da psicologia dialética de H. Wallon, compreendeu que é nas/pelas interações sociais que as crianças se constituem como sujeitos humanos, mediante a apropriação da cultura, em percursos mediados social e simbolicamente.

Podemos verificar que nos últimos seis anos houve o predomínio de pesquisas sobre os bebês, e não com eles. Nossa pesquisa vislumbra se inserir qualitativamente naquelas que apresentam as potencialidades dos bebês, seus modos de ser, significar e comunicar a partir de seu desenvolvimento real e potencial e de suas narrativas e linguagens, visando a reafirmar seu lugar no mundo como sujeitos sociais, culturais, de direitos, linguagens e saberes.

No total de pesquisas encontrado, foi possível constatar que uma das temáticas menos recorrentes foi a família, dado que nos dá indicativos potentes para a realização de pesquisas futuras em torno da família dos bebês, para que suas compreensões e necessidades sejam articuladas às práticas na creche. Esse aspecto nos remete ao nosso *locus* de investigação, quando uma das docentes conversou com a mãe de um bebê acerca das recorrentes ações de mordidas dele em outra parceira do grupo.

2.2.1 Contexto da Paraíba: pesquisas, desafios e possibilidades

Considerando que a Paraíba carece de estudos e pesquisas no âmbito da educação para bebês, realizamos breve levantamento para visualizar qual o lugar destes na pesquisa científica em nosso Estado, tendo como fonte de dados os bancos de teses e dissertações da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)³¹, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)³² e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)³³, na busca por dados que corroborassem, confirmassem ou refutassem a hipótese aqui suscitada quanto à insuficiência de pesquisas tendo como sujeitos os bebês. Diante dessa possível insuficiência, não delimitamos o período para esse levantamento no contexto paraibano.

Reiteramos que nosso objetivo nesse levantamento foi o de trazer para o debate as pesquisas que tiveram os bebês como sujeitos da investigação. Consideramos pertinente apontar

³¹ Link utilizado para o mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da UEPB: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/>

³² Link utilizado para o mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da UFCG: <http://bdtd.ufcg.edu.br/>

³³ Link utilizado para o mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da UFPB: <https://repositorio.ufpb.br/>

os registros de pesquisa que foram encontrados, ainda que eles não tenham sido o foco central da discussão, a fim de ampliar o repertório de pesquisas e a divulgação destas neste estudo.

No repositório Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPB, encontramos, na área da Educação Infantil, sete pesquisas, entretanto, nenhuma voltada para os bebês.

Melo (2005) investigou práticas docentes voltadas às artes no cotidiano da pré-escola, com a temática étnico-racial e o uso da literatura afro-brasileira. Em suas constatações, destacou que as práticas pedagógicas voltadas para as artes visuais, em seu contexto de pesquisa, se caracterizaram como tradicionais e desatualizadas.

Encontramos também a dissertação de Oliveira (2007), a qual investigou as concepções de desenvolvimento infantil no trabalho pedagógico em creche, na perspectiva das professoras. Embora tenha se inserido em grupo de crianças, o foco da pesquisa se referiu às compreensões docentes. Como resultados, destaca que os discursos e as práticas das professoras, apontavam para uma perspectiva Piagetiana e Freudiana do desenvolvimento, quando as mesmas, traziam em suas falas, questões com base nos estágios de desenvolvimento, na ocasião pré-operacional e o sensorio-motor e da sexualidade infantil.

A investigação de Souza (2007), por sua vez, analisou a realização e a avaliação da rotina pedagógica da Educação Infantil, tendo como sujeitos ou informantes as professoras. Apontou a influência de modelos escolares como decorrentes da avaliação que acontece com ênfase nas linguagens de leitura, escrita e matemática na pré-escola, em detrimento da exploração de outras linguagens.

Lima (2014), por seu turno, apresentou, em sua pesquisa, uma sequência didática envolvendo a inserção da leitura e da escrita de textos literários poéticos com crianças de cinco anos de idade. Como resultado, sinalizou a utilização da sequência didática usada na pesquisa como favorecedora da inserção das crianças no universo letrado.

Oliveira (2016) também realizou sua pesquisa com docentes, analisando práticas de professoras, em uma creche do município de Campina Grande-PB, quanto ao uso da literatura afro-brasileira na Educação Infantil. Apontou, como conclusões, a importância do acesso das crianças ao conhecimento acerca da diversidade étnico-racial, como forma de contribuir na formação da sua identidade.

A investigação que Farias (2017) realizou tratou-se de uma pesquisa-ação, envolvendo caráter documental, acerca de práticas de leitura de doze docentes atuantes em uma creche, com vistas ao entendimento das docentes sobre o uso de literatura infantil em suas salas. Revelou, em seus resultados, que o trabalho com obras literárias contribui para o desenvolvimento das competências leitora das crianças.

Reconhecemos a relevância de todas as pesquisas para o campo pedagógico e científico da Educação Infantil, mas os registros ainda indicam a ausência de pesquisas com crianças de zero a três anos, e mais especificamente com os bebês.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFCG, não foi identificada nenhuma pesquisa, em nível de Mestrado em Educação, com ou sobre bebês. Encontramos, no que concerne à Educação Infantil, a pesquisa de Melo (2018), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)³⁴, com foco no processo de mercantilização da Educação Infantil, sobretudo na pré-escola, no município de Campina Grande, sendo esta a primeira pesquisa do Programa a ser realizada com foco nos bebês. O estudo apontou a forte vinculação entre as esferas pública e privada, sobretudo, na educação, repercutindo no processo de mercantilização vivenciado pela educação infantil no município de Campina Grande/PB.

No levantamento realizado na biblioteca virtual da UFPB, encontramos sete pesquisas que discorrem sobre diversas temáticas referentes à Educação Infantil, dentre as quais, três com enfoque nas crianças de zero a três anos. Especificamente sobre bebês em contexto de berçário, apenas a pesquisa de doutorado Amorim (2011).

Amorim (2011) apontou, em seu estudo em berçários de creches públicas municipais, que a dicotomia entre o cuidar e o educar ainda não foi superada, resultado este expresso em práticas improvisadas e sem sistematização, o que corrobora para a negação de uma Educação Infantil de qualidade, sobretudo nos berçários.

Escarião (2009) realizou sua pesquisa de mestrado ouvindo crianças de cinco anos de idade, no intuito de saber o que elas pensavam sobre a escola. Utilizou entrevistas e desenhos em que pudessem expressar o seu pensamento e concluiu que, para elas, a escola era um espaço de brincadeira e aprendizado.

Já Abreu (2010) analisou o processo de institucionalização de crianças de 0 a 5 anos, por meio de medida de acolhimento institucional, com base na compreensão de que a Educação Infantil é um direito humano. O estudo foi realizado no município de João Pessoa-PB, em doze instituições de acolhimento institucional, por meio de entrevistas e relatos com a equipe de atendimento a essas crianças. Apontou que a rede de atendimento à criança enfrenta dificuldades de funcionamento efetivo, também pela ausência de políticas públicas eficientes quanto à garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Souza (2013), em sua pesquisa com enfoque na prática docente, avaliou a qualidade das relações que o educador de Educação Infantil estabelece com as crianças de 0 a 3 anos na

³⁴ O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG teve sua turma pioneira no ano de 2016, sendo, portanto, um curso recente.

creche, considerando as representações sociais dos sujeitos docentes sobre o educar, cuidar, brincar e a criança.

Medeiros (2015), por sua vez, investigou se e como as interações e a afetividade entre professora-criança e criança-criança contribuem para o processo de construção da autonomia. A pesquisa foi realizada em uma sala de maternal, com crianças de três anos, uma professora e uma monitora. Concluiu que havia interações afetivas entre os sujeitos observados em diferentes situações do cotidiano, no entanto, as interações que mais contribuíam e influenciavam no desenvolvimento da autonomia das crianças se davam com seus pares, portanto, na relação criança-criança.

Em se tratando sobre práticas de cuidado e educação das crianças menores de dois anos, Macedo (2005) pesquisou no município de Campina Grande e analisou as políticas públicas de atendimentos aos mesmos, bem como as concepções das professoras com vistas o olhar para a criança, a educação infantil e a relação cuidar/educar.

A mesma autora, Macedo (2014), em sua tese, objetivou compreender o papel das práticas e vivências da escola na constituição do ser criança, tomando por base a fase da infância, tendo como sujeitos vinte e oito crianças da pré-escola e quatro professoras. Os dados indicaram que as crianças são sujeitos de ação e revelam sua produção e reprodução cultural na contramão de práticas curriculares que tendem a homogeneizar suas ações, numa perspectiva da pedagogia do controle.

Esse levantamento suscitou reflexões acerca do indicativo sobre a carência de estudos com os bebês, sobretudo porque não se expressam verbalmente. Considerando a necessidade de enriquecer esse campo de estudos, nossa pesquisa tem como objeto as interações entre bebês no espaço da creche. Acreditamos que ela contribuirá para que novas concepções sobre os bebês enquanto sujeitos que interagem todo o tempo e que, portanto, são sujeitos de potencialidades e experimentações, subsidiem práticas pedagógicas dialógicas, dialogadas e significadas a partir de suas ações, práticas estas voltadas à necessidade desses bebês serem compreendidos e atendidos em suas necessidades além das biológicas, mas também de seus interesses sociais e culturais.

Acreditamos que tais concepções devam ser um dos indicativos para se pensar e orientar a prática pedagógica dentro das instituições de Educação Infantil. Para tanto, a pesquisa científica precisa incorporar à investigação sobre e com as crianças, nesse caso os bebês, as suas dimensões biológica e cultural. Como defende Schmitt (2014),

Se já nos é recente a indicação do estudo *com* crianças em seus grupos sociais, a sua consolidação encontra-se ainda mais embrionária quando nos referimos aos bebês. Isso não apenas pela tradição científica, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento, em tratar o estudo *da* criança na centralidade biológica e psíquica do indivíduo, como também pelo desafio posto aos pesquisadores na interpretação daquilo que comunicam os bebês. (SCHIMITT, 2014, p. 26)

Sobre o desafio de pesquisar interações e linguagens dos bebês, ainda há pouca discussão nesse sentido, o que nos impele a colaborar para a reflexão sobre uma educação para bebês que seja direcionada a partir das suas próprias ações e linguagens. Linguagens que emergem nas relações estabelecidas com o mundo e que ampliam as possibilidades de constituição simbólica, cultural, social, emocional, psíquica, portanto humana, de modo integral, assim como apontado nas DCNEI (2010). Além disso, uma educação que escute o sujeito e o posicione como importante no processo educativo, capaz de vinculá-lo afetivamente com a creche e os diversos coletivos.

Nesta pesquisa, trazemos as interações dos bebês na creche como fator importante para a sua constituição subjetiva frente às aprendizagens na cultura. Suas interações durante as brincadeiras, permeadas por seus mediadores, refletem o cotidiano e potencializam suas aprendizagens, do mesmo modo que nelas eles expressam os afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017). Tais interações requerem, portanto, um olhar atento para as especificidades dos bebês, desenvolvidas no seio de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades e suas aquisições afetivas, emocionais, relacionais e de linguagens.

Desse modo, as interações, além de serem basilares nos modos como os bebês se percebem e/ou vão se percebendo ao longo de suas relações no e com mundo e na relação com os outros mais experientes, atuam na sua construção subjetiva, elementos que constituem a criança como ser social dentro de uma cultura concreta, uma vez que medeiam todas as relações e significações do sujeito-criança, nesse caso, o sujeito-bebê.

Resumidamente muitas foram às mudanças, tanto em termos de acesso e atendimento, quanto de concepções e políticas públicas para a Educação Infantil. No entanto, é pertinente ressaltar que a existência de documentos normativos não garante a efetivação desses direitos. Se, por uma lente, a lei normatiza práticas, também pode ser entendida como uma oportunidade de enfrentar as desigualdades, exigindo que todos tenham acesso igual à educação, se pensada para a vida e as diferentes realidades subjetivas de cada contexto.

2.3 A rotina no berçário: o tempo e as relações

Iniciamos nossa investigação ainda no final do primeiro mês letivo, portanto, os bebês e suas professoras viviam o processo de chegada, acolhimento e adaptação à creche, momento de conhecimento e instabilidade para todos os envolvidos no processo, instabilidade esta ainda marcante na construção das relações afetivas entre bebês-bebês e bebês-professoras.

Nesta investigação, o início da interação entre os bebês na creche se dava no portão de entrada e saída, lugar onde as famílias e os bebês se encontravam antes da abertura da instituição, até que fosse permitida a sua entrada. Alguns bebês mamavam, outros dormiam, choravam nos colos que eram, majoritariamente, de suas mães.

Observamos que nesses primeiros dias, durante o acolhimento matinal, entre as 07:00 e as 07:45, havia bastante choro, o que indicava a particularidade dos bebês ao serem deixados em um espaço ainda novo para eles, bem como o fato de sentirem a ausência de seus familiares. P1 os recebia cotidianamente e trocava informações com os responsáveis, solicitava as fraldas descartáveis³⁵ para o uso do dia e recebia demandas das famílias, questões basicamente voltadas à higiene e à alimentação.

Os bebês eram acolhidos nos braços, alguns se mostravam ainda sonolentos e seus familiares faziam uma espécie de fila para entregá-los à professora, que demonstrava carinho e afeto quando os via. Após o recebimento, os deixava no tatame, lugar onde P2 e P3 os acolhiam e cumprimentavam com um “bom dia”, acalutando aqueles que choravam, que aos poucos iam se tranquilizando. Os que não choravam aguardavam sentados, agarrados a suas chupetas. Nesses momentos iniciais da manhã, havia pouca movimentação e interação entre os bebês, que demandavam a dormida, ao mesmo tempo em que resistiam ao sono, esperando a troca da roupa vinda de casa pelo fardamento da creche.

Cada bebê possui uma sacola identificada, em que são guardados os seus pertences, os quais voltam a ser utilizados no fim do dia, na volta para casa. A troca da roupa dos bebês era realizada paulatinamente, de modo individualizado. Nesses momentos, a pesquisadora dispunha-se a auxiliar as professoras, trocando os bebês na sala onde todos estavam.

Esse acolhimento poderia se caracterizar na creche como momento de aproximação e vinculação aos bebês, de troca de olhares, de observação das necessidades de colo, de cama, de chupeta ou, simplesmente, de acalutá-los nos braços. O olhar para tantos detalhes e

³⁵ Os bebês ficam na creche em tempo integral e, durante a estadia, utilizam fraldas de pano. Mas, para a ida para casa, é solicitado que as famílias disponibilizem fraldas descartáveis. Caso a família não leve, durante o tempo em que fica na instituição, o bebê utiliza normalmente as fraldas da creche e na ida para casa, é levado sem fraldas.

necessidades das crianças parecia difícil, considerando a quantidade de bebês, bem como a longa espera pelo café da manhã. Essa primeira alimentação era um momento em que havia uma maior interação dos bebês com as professoras, interação esta mediada pela linguagem oral. O curioso é que a ação de alimentar o bebê parece estar vinculada à chamada “atividade”.³⁶

O café da manhã chega, entre 07:45 e 08:00. Os bebês atentam para a merendeira que adentra a porta. Quando percebem que é o momento da alimentação, iniciam movimentações entre eles, se aproximam do balcão da sala e tentam alcançar o alimento. Heloísa vai até embaixo do balcão tentando pegá-lo. Após tentativas frustradas (por não alcançar), anuncia e solicita com gestos para as professoras e para a pesquisadora em direção aos copos. Alguns dizem: AAAAA, AAAAA. P2 sinaliza aos bebês verbalmente: – Olha, chegou o café! Quem quer café?

(Diário de campo, 10/05/2019)

Nessa cena, observamos que tanto pelo café da manhã quanto pela enunciação da professora, os bebês se moveram e transitaram de um lugar para outro. Alguns deles se sentaram para aguardar a entrega do alimento e quando não atendidos de imediato, solicitaram-no por meio de choro e, não satisfeitos, ainda levantaram os braços. Outros se utilizaram de gestos e apontaram o que queriam. Os que não demonstravam interesse pela alimentação naquele momento permaneciam em sua ação e quando as docentes se aproximavam com o copo, gesticulavam com a cabeça, para um lado e para o outro, dizendo que não. Alguns deles simplesmente soltavam o copo ou se mobilizavam para outro espaço.

Também observamos que alguns bebês, quando concluíam a refeição, requeriam das professoras a repetição do alimento por meio de balbucios, ou simplesmente pegavam o do colega, o que causava choro de outra ordem, a de reclamação. As professoras geralmente intervinham devolvendo o copo para o bebê que o utilizava inicialmente. Nos dias em que estivemos na instituição junto aos bebês, observamos que na creche há cinco refeições diárias, como podemos ver no quadro a seguir.

³⁶ Analisaremos os resultados mais adiante, mas a título de ilustração e caracterização das ações predominantes no currículo do berçário investigado, trazemos alguns elementos que consideramos pertinente apontar nesse

Quadro V: Rotina alimentar

HORÁRIO	REFEIÇÃO
07:45 às 08:10	Leite com biscoitos, vitamina de banana, leite com cereal ou papa de amido de milho
09:00 às 09:30	Maçã, suco de frutas com biscoitos ou bolo
10:00 às 10:30	Feijão, arroz, purê, carne triturada ou fígado bovino passado
13:15 às 13:45	Suco de frutas com biscoito doce
15:00 às 15:30	Macarrão com carne moída, sopa ou papa de amido de milho

Fonte: Autoria própria (2019)

Foi possível constatar que após o momento do lanche, três situações que ocorreram merecem destaque. Uma primeira situação diz respeito à atividade do dia, expressa pela docente P1 que, ao se dirigir aos bebês, convidou-os: “*Bora fazer a atividade, bora?*”. A proposta do dia, quase sempre, era conduzida por P2 e P3 auxiliava as outras duas professoras no banho, na fotografia e na troca de fraldas.

Trazemos o excerto a seguir, em que destacamos o momento de uma atividade com os bebês, a proposta foi desenvolvida a partir da temática família, que estava sendo vivenciada pelo grupo. Tratava-se da pintura do desenho de um coração feito por uma das professoras em uma cartolina.

P2 convida os bebês, alertando-os verbalmente: Olha, o coração! Que coração lindo! Vamos pintar o coração? Dispõe de uma mesa, um recipiente com tinta guache vermelha (15 ml) e de uma folha de cartolina. Com a ponta do dedo indicador, a professora mediadora da proposta pinta seu nariz e, em seguida, o de Sabrina, afirmando: “É vermelho, tá vendo?”.

Os bebês se aproximam e após a professora colocar a cartolina sobre a mesa, a maioria coloca suas mãos sobre ela. Ela chama um a um e, com o dedo indicador com tinta, pinta uma das mãos dos bebês, fazendo com que carimbem a mão dentro do coração. Por vezes, permite que escolham o lugar em que querem imprimir seu registro, mas quando percebe que o

formato da mão irá ser desfeito pela exploração do bebê, segura-o e, evitando que se suje, o encaminha para P3, que já está com lenços umedecidos para limpar a mão que foi utilizada na proposta.

(Dário de campo, 28/03/19)

No momento de realização de propostas como essa, os brinquedos eram retirados do espaço, por vezes com a ajuda dos bebês, e colocados em um cesto. Essa ação nos indica que as professoras tinham a intenção de ter a atenção dos bebês voltada para a proposta.

Fotografia 4: Guardando os brinquedos



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Na direção de refletirmos sobre uma educação cuidadosa, seguimos as orientações de Charlot³⁷ (2000), que define a educação como um movimento inacabado, no qual o sujeito se constrói e é construído pelos outros. A educação contempla a relação com o saber e envolve a mobilização, a atividade e o sentido. Quando falamos em atividade em um berçário, pensamos em ações de mobilização que precisam necessariamente ter um sentido para os sujeitos envolvidos.

No contexto da creche, bebês e professoras têm motivos implícitos para estarem ali, mas os sentidos precisam ser construídos no processo educativo, portanto, pautados na relação de significação de algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido, o que diz algo do mundo e se pode trocar com outros (CHARLOT, 2000, p. 56). Num berçário, as ações majoritariamente, precisam ter significação, considerando-se atividade não somente a proposta direcionada pelos adultos, mas a que tenha intenções e significações

³⁷ Bernard Charlot é um expoente do paradigma da relação com o saber, traz, portanto, importantes contribuições nas reflexões suscitadas neste trabalho.

imbricadas nas relações. O brincar livre, por exemplo, também precisa ser um momento de significação e trocas junto aos bebês.

Uma segunda situação era a ida ao solário, que possui uma porta anexa à sala, a qual permite que os bebês se locomovam até ele. Nesse momento, os brinquedos da sala eram levados para a exploração pelos bebês no espaço do solário, onde há três cavalinhos de plástico. Nessas ocasiões, os interesses dos bebês eram diversos: subir no portão, lançar brinquedos para o outro lado do solário, correr ou interagir, por meio do vidro da porta, com os bebês do B1³⁸, que estavam em sua sala. O interesse pelo outro, que estava do outro lado, por vezes gerava disputas pelos limites do espaço, provocando conflitos, empurrões, gestos e, por vezes, mordidas, na tentativa de afastar o colega para que fosse possível ver quem estava do outro lado da porta. A movimentação pelo espaço se dava de diferentes formas e os interesses e disputas eram diversos. Vejamos no episódio que segue.

2.3.1 É um chapéu. E daí?



Os bebês estão brincando livremente no solário e fazem uso de algumas peças confeccionadas pelas professoras. Enquanto exploram o espaço e disputam, inclusive, os brinquedos, as professoras observam e cantam músicas do repertório infantil.



Ricardo caminha em direção a Antônio, ao passo que acompanha corporalmente as professoras durante a canção, com os braços abertos, balançando-se de um lado para o outro, indicando dançar.

³⁸ O Berçário I (BI) diz respeito ao berçário que atende a bebês de quatro a onze meses, os quais são os mais novos da instituição.



Vai em direção ao colega que brinca com um barquinho próximo ao portão que delimita os solários.

Ricardo pede o brinquedo ao amigo Antônio, que prefere ficar com ele e foge. Ao fugir, Antônio consegue que Ricardo se interesse por outro objeto.



No caminho de volta, ele encontra um pote de sorvete no chão. Olha e se abaixa para pegar.



Ricardo traz o objeto para a frente da câmera e tenta colocá-lo em sua cabeça. São várias as tentativas, mas como o pote não cabe, ele coloca força...



Enquanto a pesquisadora lhe observa durante as tentativas, ele para sua ação e a fita com olhar de indagação.



Sorri e segue na sua exploração e brincadeira, como se dissesse: É um chapéu, e daí?

A pesquisadora pensa: Talvez nem fosse! Ele continua a brincadeira e novamente muda o interesse por uma pelúcia que estava nas mãos de Andreia.

Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Refletir sobre as interações com os objetos é pertinente nessa pesquisa, pois elas representam um fator importante para a entrada dos bebês nos simbolismos. Também porque essa reflexão permite compreender que, por meio dos objetos, as interações, sobretudo de disputa, acontecem cotidianamente, entrelaçadas num processo em que eles buscam se posicionar no mundo e utilizam gestos durante as brincadeiras. A brincadeira, enquanto linguagem por meio da qual a criança se constitui nas experiências vividas dentro e fora da creche, permite perceber a necessidade de propiciar o acesso a diferentes objetos culturais, com vistas à ampliação dos repertórios e interações. Nesse episódio, o pote pode ser chapéu, capacete ou mesmo o pote.

Assim, sabemos que no brincar, as respostas não estão prontas, pois precisam ser elaboradas a partir de cada situação que se apresenta, ou seja, é descoberta, espírito investigativo, criação, recriação. No brincar está presente a dimensão de risco, do prazer, da surpresa e da curiosidade, numa aventura que convida constantemente o brincante a rever e a produzir. (ALVES e SOMMERHALDER, 2016, p. 130)

Uma terceira situação diz respeito ao fato de os bebês permanecerem na sala, explorando os brinquedos livremente. Nessas ocasiões, P1 demonstrava intensa preocupação em “cantar para eles não arengarem”. Percebemos que os bebês já revelavam pouco interesse pelos brinquedos utilizados cotidianamente. Uma das professoras (P2), em suas conversas, disse: “Eles já estão abusados desses brinquedos”, revelando a necessidade não apenas de outros brinquedos, mas também de outros objetos para exploração e brincadeiras dos bebês.

Após o almoço, as professoras ofereciam água aos bebês, higienizavam suas bocas e, em seguida, dispunham os colchonetes no chão para que dormissem. Um grupo deitava-se sem intervenção ou quando ouvia “Bora dormir!”, e dormia sozinho. Os que não dormiam

rapidamente eram deitados de bruços e balançados pelas professoras até que dormissem. Na maioria das vezes, todos dormiam e as professoras almoçavam nesse período, dentro da sala, atentas aos bebês e seus movimentos enquanto dormiam. Duas delas permaneciam com eles, enquanto a outra saía para o descanso.

Por volta das 12:30, os bebês começavam a acordar aos poucos e permaneciam brincando até a hora do lanche. No decurso do dia, os banhos e trocas aconteciam, dependendo da necessidade de cada bebê. Eram intensas as retiradas de fraldas e, quando necessário, também era realizado o banho.

Até as 15:30 o jantar era servido. Em seguida, duas docentes seguiam para o banheiro, para a realização do último banho da rotina. Desse momento, todos participavam individualmente, enquanto a outra professora permanecia atuando na observação dos bebês, até que todos tivessem tomado banho para aguardar os familiares, às 16:45.

Algumas vezes, os bebês iam até o pátio, onde havia integração com os bebês do B1, e exploravam o espaço, correndo e manipulando tudo o que estava ao seu alcance visual. Quando chovia, essa ida ficava comprometida e eles permaneciam na sala com os brinquedos. Locomoviam-se andando ou se arrastando pelo chão.

Compactuamos com a ideia da perspectiva histórico-cultural de que a criança é um sujeito em aprendizagem, com potencialidades, capacidades de estabelecer relações com o outro, os objetos, a natureza e a cultura. Suas aprendizagens se dão a partir de suas vivências na cultura³⁹.

Rego (1995), apoiada em Vigotski, acrescenta como objetivo principal dessa perspectiva a caracterização dos comportamentos tipicamente humanos. Nesse aspecto da formação humana, ela nos dá subsídios para compreender o que é tornar-se humano e como isso se constitui na interação com a realidade social (TEIXEIRA e BARCA, 2017, p. 29). Para ela, o desenvolvimento é uma construção partilhada com outros mais experientes na cultura, os parceiros de interação, em um contexto de cooperação, colaboração e diálogo (SHAFFER, 2009).

No que concerne aos primeiros contatos do ser humano com o mundo, evidentemente se dão enquanto ele é um bebê. Ao nascer, depara-se com um universo infinito, no qual há múltiplas possibilidades de convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e conhecimento de si e do outro (BRASIL, 2017), possibilidades de educar-se e ser educado. Sobre uma educação cuidadosa, percebemos que temos um longo caminho a percorrer no

³⁹ Pino (2005) entende cultura como o conjunto de produções humanas que, por definição, são portadoras de significação (p. 59). Rego (1995) compreende a cultura como parte constitutiva da natureza humana. (p. 42).

sentido da compreensão dos professores acerca das concepções sobre a educação de bebês, fruto de estudos e ganhos políticos, questão da qual trataremos a seguir.

2.3.2 Educação cuidadosa e as interações

Após o lanche da tarde, os bebês estão manipulando alguns brinquedos. Chega, à sala do B2, uma professora do maternal, recém-chegada à instituição. Observa os bebês e pergunta a uma das professoras, que está sentada com um bebê no colo:

OE⁴⁰ - Vocês gostam do berçário? Faz três anos só que estou na Educação Infantil, eu trabalhava no fundamental 1. Eu acho que eu não saberia cuidar deles, não. Vocês ficam só assim, né? Só dar de comer, banho, é bom demais. Mas eu não saberia!

P.3 - Não! Todo dia tem que ter uma atividade, tem que exercer.

(Diário de campo, 04/04/2019)

Verificamos duas lógicas nas falas em questão. A primeira considera ações mais voltadas para o atendimento das funções psicológicas elementares⁴¹ como algo menor ou menos importante, embora sua autora admita que não saberia trabalhar com bebês, apontando a complexidade da ação junto a eles. A segunda, quando a professora reafirma a fala da colega ao apontar a obrigatoriedade da realização de uma atividade diária - em sua perspectiva, quando de fato exerce a docência -, em detrimento dos momentos de banho e alimentação, o que parece denotar a ideia do não exercício da profissão docente quando atua nestas ações.

Durante nossas observações em campo, no cotidiano com os bebês e suas professoras, constatamos haver uma atenção maior ao cuidado com o corpo, em sua dimensão biológica, ação bem importante a ser considerada em contextos em que os bebês chegam à creche às 07:00 e saem às 17:00, fato diretamente relacionado ao tempo considerável que permanecem na instituição, sob os cuidados das professoras, em relação ao tempo que ficam com seus familiares. Assim, colocações como: “Kaio não vem hoje, está doente”; “Larissa está

⁴⁰ Observador externo.

⁴¹ Como apontado por Vigostki, funções psicológicas elementares (FPE) são as que se relacionam às necessidades biológicas do homem, aproximando-o dos animais, enquanto funções psicológicas superiores (FPS) são aquelas tipicamente humanas, caracterizadas pela atenção e memória voluntárias e pela linguagem.

internada”; “Esse menino está com febre”; “Olha se ele chegou com algum machucado”; “Esse menino não está bem não, já fez cocô seis vezes!”; “Cuidado pra não cair”; “A mãe disse que não é para lavar o cabelo”, por exemplo, foram recorrentes na dinâmica do cotidiano junto aos bebês e suas interações na creche pesquisada. Esse indicador revela que não há como separar as dimensões biológicas e culturais desse corpo que diz e sente.

Nesse sentido, precisamos conceber uma educação cuidadosa que traduza e expresse a interdependência entre cuidar e educar preconizada nas DCNEIs, de modo que as duas ações existam ao mesmo tempo, de forma dialogada. Momentos de banho, alimentação e troca de fraldas são constituídos pela ação do educar, uma vez que a interação adulto-bebê na creche implica necessariamente atenção ao desenvolvimento integral e às potencialidades dessas crianças.

Diante do exposto, ao atender a uma necessidade do bebê em uma relação dialógica, a professora atua como um conversor⁴² no seu desenvolvimento, na superação de limites, nas suas novas conquistas, no conhecimento de si e do outro, na sua relação com o espaço e com o tempo. Por outro lado, em uma perspectiva de educação cuidadosa, o professor também aprende porque também se educa quando exercita o olhar e a escuta. Certamente, todos aprendem!

Portanto, a escuta pedagógica como uma necessidade primordial do professor para a atuação junto às crianças, uma vez que, desenvolve compreensões diferenciadas a partir das ações dos bebês. Considerando que os bebês se constituem a partir de diferentes linguagens: gestos, movimentos, balbucios, dança, expressões faciais como o choro, o sorriso e ao seu modo, falam várias línguas, nesse direcionamento a ação do professor amplia os canais de expressão, permite as múltiplas possibilidades de linguagem que o sujeito possui, sejam elas verbais ou não, corroborando para a afirmação, o pertencimento e o protagonismo impulsionadas pelo efeito catarse (DANTAS, 2005).

Refletindo sobre estes aspectos, uma educação cuidadosa diz respeito a uma prática pedagógica que compreende tanto os aspectos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quanto os seus processos de construção de subjetividades. Requer compreender que durante o percurso da vida infantil, os processos estão entrelaçados, referindo-se a um sujeito inteiro/completo, sendo impossível dissociar práticas de sujeitos.

No contexto da creche, significa saber que os bebês têm direito a interações qualificadas, as quais se dão por meio de concepções/práticas pedagógicas capazes de reconhecer e inferir significados às suas ações em interação, permitindo a participação social no seio dessas práticas,

⁴² Pino (2005, p. 50) aponta que se acontece uma transposição da experiência coletiva para o indivíduo, deve existir um mediador ou conversor, sendo este da ordem da significação.

auxiliando-os em sua constituição. Nessa relação, vão se constituindo e sendo posicionados na relação com o saber, o saber de si que vai sendo reelaborado na relação com o outro.

Diante dessa discussão, conceber uma prática que transcenda concepções estereotipadas no uso dos termos cuidar e educar, fazendo com que essas práticas dialoguem, é um caminho que precisa ser percorrido. É necessário pensar nas relações e inter-relações entre esses processos e desenvolver ações que os articulem.

Nessa direção, Guimarães (2011) destaca que, nas práticas do cotidiano com crianças, muitas vezes o cuidar e o educar são percebidos como fragmentados, ou seja, movimentos dissociados. O cuidar vem sendo percebido com o viés da assistência, como ênfase nos cuidados, alimentação, higienização e no descanso, e o educar, como momentos pedagógicos geralmente pautados na realização de alguma atividade.

Em uma perspectiva de educação cuidadosa, todas as ações são atividades, ou seja, todas as ações humanas na creche apontam para uma mediação pedagógica e semiótica por meio de vivências que medeiam a relação com o mundo e que envolvem o processo de simbolização e vinculação com o saber. O conceito de mediação semiótica diz respeito ao homem acessar a cultura por meio dos signos construídos na interação com os outros sujeitos. Ao ser capaz de utilizar-se dos signos, o ser humano tem a possibilidade de estabelecer conexões entre suas ações e de produzir cultura, interpretando e comunicando com os outros parceiros de interação (PINO, 2005). A mediação pedagógica diz respeito a

atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e procedimentos constitutivos de relações pedagógicas e suas significações, produzidas em situações de ensino-aprendizagem. Contempla, portanto, a mediação semiótica: aquela operada por signos na organização do pensamento mediada pela linguagem e seus conceitos. (MOTA ROCHA, et al., 2018. p. 5)

A linguagem, nesse sentido, ocupa papel fundamental na organização do mundo e na formação de conceitos, que são resultado da interação com o outro na experiência de vida social. Na creche, as interações qualificadas e intencionais são base fundamental para uma educação cuidadosa, a qual considere o olhar, o gesto, a expressão facial, a paciência, a saúde física, psíquica, emocional, o estabelecimento de relações tranquilas, harmoniosas e conflituosas, que a valorização das aprendizagens e da constituição humana de cada um desde que chega ao berçário, tornando um espaço por excelência pedagógico.

O pedagógico pode ser significado como saberes de todos os atores sociais da creche estão em jogo e se constituem entrelaçados e imbricados nas relações da vida. São confrontados na realidade cotidiana e implicam, necessariamente, a existência de um sujeito que sabe e de

uma educação que produz sujeitos e significados em situações relacionais de, na e pela interação. Larrosa (2002) nos dá contribuições para compreender essa produção de nós mesmos na relação com o outro, entendendo que a experiência e o saber são o que dá condições para a apropriação e compreensão da vida. Compreendemos que uma educação cuidadosa exista na direção de que todos os envolvidos - bebês, famílias, professoras, gestão, vigilante, cozinheira - sejam ouvidos e considerados por meio da escuta de todos os atores sociais envolvidos no processo educacional.

Para Charlot (2000, p. 78), a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É a relação com o conjunto de significados inscritos no espaço, nas atividades e nos tempos. No caso dessa investigação, os saberes expressos são diversos e específicos; cada sujeito que sabe, sabe de algum modo, tem uma maneira subjetiva de ser e estar no mundo.

Ainda sobre pedagógico na creche, precisamos romper com a ideia de que o pedagógico está na direção de construir o sujeito apenas com foco no cognitivo, mas nele também. Na medida em que as professoras aguçam ou exercitam diariamente, com o bebê, elementos de suas relações com o mundo e com os outros parceiros de interação, observando e significando suas ações junto à dos bebês, percebendo que gestos, olhares, iniciativas e disputas são permeados de significação, proporcionam a educação cuidadosa a ele e, nesse exercício, tornam-se uma importante referência na relação adulto-bebê. Assim, colaboram para a educação do olhar, da escuta, da sensibilidade, do respeito, portanto, para melhores relações humanas. Para o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009),

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009, p. 8)

É importante destacar que, como todas as ações na creche, uma educação cuidadosa é intencional e composta, sobretudo, a partir das relações que se estabelecem com os bebês. Perceber, inferir, significar, dar devolutivas, verbais ou não, dos significados durante o cotidiano são ações fundantes para concebermos uma educação com os bebês e não apenas para eles. Principalmente porque os bebês estão vivendo as suas primeiríssimas experiências, cabe ao professor, nas suas escolhas cotidianas, estabelecer critérios a ação cuidadosa com o bebê propiciando bem estar, conforto, afeto, situações potentes de interações e significações

atrelados as práticas sociais, produzindo narrativas. O importante é saber que não há neutralidade no ato educativo e, por isso se age de uma forma ou de outra.

No contexto dessa pesquisa, pelo fato de o berçário tratar-se de um espaço de vida coletiva, as interações que nele ocorrem se dão de modo majoritariamente coletivo, pois há a participação de um ou mais bebês em ações comuns. Observamos, no contexto de pesquisa, que o momento mais individualizado entre os bebês e as professoras ocorria nas situações de banho e higienização. Constatamos que, pelas frequentes evacuações dos bebês e/ou dependendo da situação intestinal deles, de ordem biológica, esse momento cultural do banho ocorria até seis vezes em um dia. Nessa situação, cada bebê era levado individualmente para a banheira e permanecia mais proximamente do corpo e à altura do rosto da professora.

Consideramos a atividade do banho como uma rica e potencializadora ação de produção dos bebês como sujeitos, uma vez que nela as suas aprendizagens de si davam-se a partir das interações e linguagens com a professora, sobretudo de diálogos, uma vez que todo o restante da rotina se dava no chão e de modo coletivo. Episódios vividos no café da manhã, no almoço e nas atividades dirigidas, como vimos, também podem e devem ser pensados como situações que medeiam a subjetividade do bebê, pois permitem compreender suas preferências e oferecer novas possibilidades de experimentação, já que nelas eles realizam ações com ajuda ou sozinhos e se reconhecem como parte do mundo.

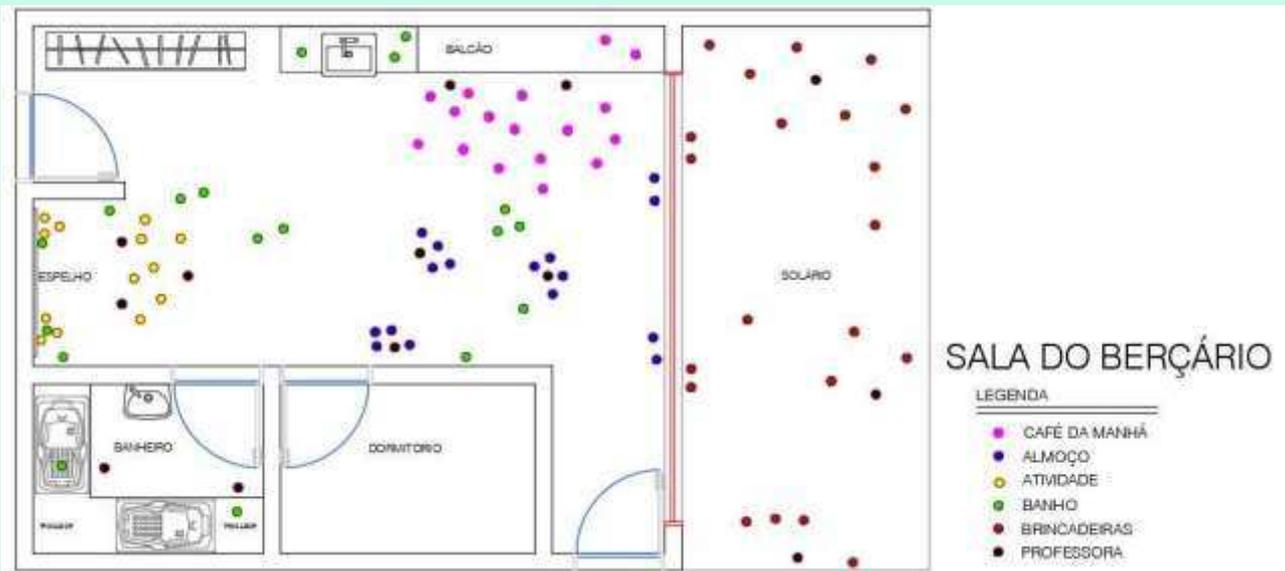
Podemos verificar na planta esquemática⁴³ e nas imagens ilustrativas a seguir que as interações são permeadas tanto pelo uso de objetos culturais quanto pelas interações sociais. No banho, esses artefatos também aparecem: a água, o sabonete, a toalha, o perfume, a fralda e, principalmente, os atores da ação, professoras e bebês, face a face, corpo a corpo.

Como podemos observar, o banho é o espaço prioritário de relacionamento mais próximo entre as professoras e os bebês, individualmente, o que o caracteriza, em nosso olhar, como um momento potencializador de trocas interativas com o par afetivo, pautadas em afetos, olhares, conversas, devolutivas e inferências, por parte das professoras, para além da higienização aligeirada e preocupada com o tempo da rotina na creche. A ocasião do banho pode se caracterizar como um momento de trocas face a face com os bebês; de verbalização e significação do corpo, dos cheiros e da temperatura da água; de olhar no olho.

⁴³ A partir do observado em campo, realizamos um esboço manual desse esquema, mas para construí-lo graficamente, de modo a apresentá-lo aqui, contamos mais uma vez com a colaboração de Renata Carlos de Oliveira. Além disso, a partir das cores presentes na legenda, trazemos quatro imagens para ilustrar como ocorriam, exatamente, as interações nos episódios em destaque.

Apontamos, também, que o momento do banho possibilita outras investigações em que este seja central na discussão, sobretudo, de organização do trabalho pedagógico. Portanto, o banho pensado como uma ação de educação cuidadosa precisa ser realizado a partir de escuta às linguagens que nascem na interação de ajuda, esta realizada pela professora, do diálogo inferencial, de retorno verbal aos balbucios, do toque ao corpo que toca, nomeia, demonstra, enxuga, ações estas vividas em interação.

QUADRO VI - Mapeamento das interações na rotina⁴⁴



⁴⁴ Esse esquema configura alguns momentos da rotina dos bebês na creche. Observamos a atividade do banho, como sendo majoritariamente individualizada em relação aos demais momentos do berçário que se davam de modo mais coletivo. A título de esclarecimentos, para melhor leitura deste esquema, utilizamos tanto na planta esquemática, quanto nas bordas das imagens as cores: rosa para café-da-manhã, vermelho para brincadeiras, amarelo para atividades e verde para o banho.

Desse modo, estar no cotidiano da creche requer desenvolver ações de uma educação cuidadosa, pautada em relações dialógicas possíveis e na capacidade docente de refletir sobre os próprios processos de ação, nesse caso com os bebês.

Além do banho, outra prática social que merece atenção é a de alimentar um bebê, pois nesse âmbito, muitas ações podem ocorrer: a conversa, o olhar, o toque, a espera, a disputa, a observação do outro que se alimenta, o cheiro do alimento, o compartilhamento do espaço. Nessas ações, o bebê também consegue processualmente se diferenciar e subjetivar: quem é ele, quem é o outro, os limites e as possibilidades de cada um, suas semelhanças e diferenças. Constrói sua história de vida particular numa história que é partilhada com outros humanos, num processo de hominização (CHARLOT, 2000).

Veremos, a seguir, um episódio⁴⁵ que envolve Adriana e Andréia, que são irmãs gêmeas, Raquel, Larissa e uma das professoras. O episódio se deu em um momento de alimentação, momento este que suscita reflexões na direção de uma valoração positiva das ações nele envolvidas. Quando significados pelos adultos, o olhar pode ser presentificado; a espera e a disputa, negociadas; a observação por parte dos bebês, valorizada.

2.3.3. Os bebês e as interações com as professoras



Os bebês estão sendo alimentados individualmente. Outros bebês se aproximam, pois também querem almoçar. Adriana está almoçando e sua irmã Andréia (a sua esquerda) a observa atentamente. Os movimentos da boca de sua irmã e o cheiro da comida são convidativos. Raquel está ao lado (esquerdo) e já foi alimentada.

⁴⁵ Analisaremos os resultados mais adiante, no entanto, trazemos neste capítulo, alguns episódios nos quais consideramos pertinente destacarmos, afim de caracterizar ações do currículo no cotidiano do berçário investigado.



Larissa se aproxima na intenção de ser alimentada também. Andréia continua observando os movimentos da docente enquanto mexe a comida no prato. O caldo do feijão caiu nos braços de Adriana e ela tenta solucionar.



A amiga está quase terminando e Larissa, ao tocar na perna da docente, procura lembrá-la de que ainda não almoçou.

Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Ressaltamos que é nessas relações de atendimento às necessidades primárias do bebê, que vão se estabelecendo entre os parceiros de interação, que as funções psicológicas elementares vão se transformando em superiores, a partir da linguagem do olhar, do toque, da conversa, do choro, do gesto que empurra e também do silêncio, ações negociadas na interação e que atuam na construção das zonas de desenvolvimento proximal e real⁴⁶, tornando a criança experiente na cultura.

Nas palavras de Vigotski (1991, p. 94), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã”. Portanto, tornar-se experiente requer estar vinculado às situações vividas cotidianamente na relação com o outro. Observamos que, estrategicamente, as professoras iam atendendo aos bebês à medida que eles se aproximavam delas. O importante é que a espera, o cheiro do alimento, o toque, a mastigação sejam verbalizados pelos adultos, pois é por meio da linguagem, essa primeira forma de interação social que se caracteriza como um sistema dinâmico e que contribui para as experiências

⁴⁶ Vigotski (1991) indica que o aprendizado na cultura permite a criação de zonas de desenvolvimento proximal, que são a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizada por aquilo que a criança consegue fazer autonomamente ou que já foi internalizado, e a zona de desenvolvimento potencial, que diz respeito ao que consegue fazer com ajuda ou mediação de outros experientes na cultura.

infantis (BORGES e SALOMÃO, 2003), que a criança acessa valores, crenças e regras da cultura.

Em um episódio posterior, no momento do lanche, observamos que as irmãs gêmeas Adriana e Andréia compartilhavam as experiências vividas na atividade social de se alimentar. O par afetivo, com laços ainda mais marcados pelo fato da condição biológica e do nascimento cultural se darem ao mesmo tempo, era marcado por vivências que se davam entre elas de modo muito próximo, a ponto de, quando uma estava dormindo, a outra ficar perto dela, impedindo que outros parceiros se aproximassem da irmã, para não acordá-la. No episódio a seguir, podemos perceber que as interações eram marcadas pelo compartilhamento e pela constituição de ambas na interação, cada uma ao seu modo, relacionadas por situações da vida.

2.3.4. Come, come!



Estamos no momento do lanche, P3 está atendendo às demandas de alimentar os bebês, sobretudo os que se aproximam para requerer um pedaço do bolo.

Adriana, que está em pé à frente da professora, observa e aguarda que Rafael tenha o alimento colocado em sua boca pela professora.



Após ser atendida, ainda requer o alimento, mas, ao invés de solicitar à professora, pega das mãos de Ricardo um pouco do que está com ele e segue realizando a mastigação. Ele se chateia e balbucia (incompreensível), mas inferimos que não gostou.



Encontra Adriana, que está explorando curiosamente os dedos de seus pés (já que o corpo é o primeiro objeto de conhecimento), e se senta junto a ela.

Ao perceber que a pesquisadora se aproxima, para, olha e continua comendo o bolo disputado com o colega.



Andréia parece não querer mais, quando observa algo que está no chão. Adriana insiste e balança a cabeça com movimentos para frente e para trás, demonstrando questionar ou insistir para que Andréia coma.



Em seguida, coloca o alimento na boca de sua irmã e realiza o movimento de comer um pouco e oferecer para a parceira de interação, até que finalizassem o pedaço de bolo.

Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Nesse episódio, as bebês representam a tentativa de compartilhamento de um motivo para a ação (nesse caso, alimentar a irmã), situação também vivida em outros episódios, com diferentes parceiros de interação. Pensar no outro e lembrar dele também se constitui como humano/humanizador, sensível/sensibilizador de ações potentes no campo da significação. Contudo, dentro de um mesmo episódio houve uma disputa com o colega na busca pelo alimento. Entendemos, portanto, que não há uma linearidade das ações. Há, sim, oscilações permanentes em curso, construção subjetiva o tempo inteiro.

A ideia de Mota Rocha et al (2018, p. 4), que compreendem a subjetividade “como os modos de ser e estar no mundo, atua como filtro de interpretação da realidade social e como instância de produção e afirmação de valores, expectativas, sonhos e limites, conferindo-lhes significado e sentido”. Reafirma, assim, a singularidade do sujeito e sua construção no social, mediada pelas interações e pela linguagem.

Na creche, lugar socialmente compartilhado, espaço de subjetivação e, portanto, de construção de sujeitos, quando se assemelham e se diferenciam do seu grupo social, essas ações precisam ser, além de lidas, valorizadas verbalmente pelas professoras, considerando que suas atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e demais ações se circunscrevem como mediação pedagógica, uma vez que atuam como conversores (DANTAS, 2005; MOTA ROCHA, FIGUEIREDO e POULIN, 2018) e que sua mediação repercute diretamente nas ações dos infantis, permitindo o intercâmbio social e mediando a relação do sujeito com o mundo (MOTA ROCHA, FIGUEIREDO e POULIN, 2018). É por meio das palavras que esse sujeito é, diariamente, posicionado no mundo social.

Outro episódio ocorrido em um dos dias de nossa presença no campo merece destaque. Por terem comparecido apenas oito crianças, a professora se sentiu confiante para provocar ações lúdicas com os bebês. Um colchonete virou cabana, casa, janela que se abria e fechava, os bebês entravam e saíam, passavam por baixo e por cima dele, todas situações mediadas pelas interações com a professora e suas linguagens. Outros bebês viveram a proposta de outro jeito, como podemos ver a seguir:

Fotografia 5 - A cabana



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

O recorte acima traz três questões importantes de serem refletidas. A primeira indica que, em Educação Infantil, a quantidade de bebês por grupo reflete na qualidade das interações. São estas que provocam ou mobilizam aprendizagens e subjetividades de modo mais intenso e intencional. Refletimos sobre a atenção que é dedicada a um quantitativo menor de bebês, a qual se diferencia de quando todos eles estão presentes. Esse fato interfere no tempo e na qualidade das interações, portanto, da escuta pedagógica que a professora lhes dedica.

A segunda questão concerne ao fato de que, no trabalho com bebês, não é preciso que todos estejam envolvidos corporalmente em uma proposta para vivê-la. Igor (à esquerda) viveu a mesma proposta, mas imprimiu a ela os seus interesses, pois, diante da voz e das entonações da professora enquanto cantava, balançava seu corpo, de um lado para o outro, agregando a esses movimentos palmas, na intenção de acompanhá-la na música cantada. Em seguida, sentou e apreciou o envolvimento do grupo de bebês, preferindo ainda manter-se distante. Portanto, as vivências propostas são para todos, mas as experiências são singulares, as subjetividades são diversas. Entretanto,

De modo geral, a lógica da instituição, a creche, imprime um ritmo homogêneo à rotina, ou a intenção de todos estarem envolvidos em uma atividade ao mesmo tempo, Com isso, perde-se o foco nas ações das crianças como organizadora do fazer pedagógico. Os bebês e o modo do funcionamento dos berçários interpelam a padronização do tempo, há sempre várias ações concomitantes, por parte das crianças e dos adultos, bebês sendo trocados, alguém explorando um objeto, outro chorando, etc. É preciso observar a qualidade das interações nesse contexto, onde a simultaneidade de interações é uma marca constante. (GUIMARÃES, 2016.p 71)

A terceira diz respeito ao direito que a criança que frequenta a creche tem a interações qualificadas, aspecto atrelado ao direito do professor de usufruir de melhores condições de trabalho, materiais e recursos adequados para o trabalho pedagógico, além de formação inicial ou continuada, e salário minimamente digno.

Esse terceiro aspecto é um ponto que precisa ser refletido na conjuntura maior, inclusive no âmbito das políticas públicas, para que seja possível conceber uma educação em que os direitos de todos os envolvidos no processo educativo sejam considerados e o professor seja valorizado como potente leitor que, através das múltiplas linguagens, medeia a transformação das FPE em FPS. Esse professor, portanto, tem condições de interpretar e atuar na construção dessas funções, a partir de sua ação pedagógica.

Vale dizer que as vivências com os bebês devem ser realizadas considerando as singularidades de cada sujeito. O importante é não vincular a ação deles ao tempo, à idade ou à

ausência de determinadas habilidades. Essa ausência não significa, necessariamente, pressupor a existência de dificuldades, afinal, como falar de dificuldades em sujeitos que estão em um momento de experimentação e conhecimento do mundo, tendo há pouco saído do momento zero cultural?

Pino (2005) ressalta o nascimento cultural, uma vez que somente o nascimento biológico, não dá conta da emergência das funções tipicamente humanas. Portanto, a hipótese do momento zero cultural nos auxilia a pensar sobre a importância da cultura ou de uma cultura pedagógica pensada a partir do sujeito concreto.

É preciso, pois, reconhecer que as experiências na cultura são promotoras de aprendizagens e essas experiências mediadas pelas interações são como constituintes e constitutivas de linguagens e subjetividades. A linguagem é função psicológica superior, de natureza dialógica e ideológica (FUZA, 2005), produtora de novas formas de interação, e cabe ao professor trabalhar considerando-a como tal, interpelando, comunicando, enunciando o que sucede na creche.

Havia também as atividades permanentes. Sem que fosse questionada, P1 aproveitou um momento em que os bebês estavam dormindo e apontou que as atividades são previamente acordadas com a coordenadora pedagógica. Mostrou todo o seu caderno de registros e folhas impressas com os campos de experiência⁴⁷ da BNCC, e afirmou:

P1 - A gente elabora o planejamento assim, usando os campos de experiência. Aí tem que trabalhar uma atividade e um campo de experiência, uma de manhã e uma de tarde. Hoje, a gente trabalhou esse. Mas tem uns, esse aqui (aponta para o caderno) a gente ainda não trabalhou. Aí eu faço também pela internet.

(Diário de campo, 03/05/2019)

A partir dessa fala, observamos que a compreensão sobre a BNCC na Educação Infantil se dá de modo superficial, uma vez que os campos de experiência aparecem de forma

⁴⁷ Vale destacar que, pautada na perspectiva dos campos de experiência propostos pela BNCC, a Paraíba construiu sua proposta curricular. Para tanto, houve a formação de equipe com participação de professoras de universidades públicas como coordenadoras de cada etapa e de professores das redes estadual e municipais como redatores. No documento, houve a manutenção da concepção de sujeito de direitos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Na BNCC, só na Educação Infantil essa concepção está presente. Os direitos de aprendizagem são pensados à luz da democracia. Nas versões 1 e 2 da BNCC, o direito de conviver foi pensado como conviver democraticamente. Na versão final da BNCC, o "democraticamente" foi suprimido. Na proposta da Paraíba, todos os direitos foram colocados como sustentados na democracia.

dissociada, como se um não se entrelaçasse aos outros. Quando a professora afirma, por exemplo, que elabora seu planejamento de modo a contemplar um campo de experiência pela manhã e um à tarde, revela uma ruptura no que tange às vivências e experiências possíveis em um berçário, com e pelos sujeitos da experiência. É a partir de uma concepção sobre os bebês e suas necessidades, que inicialmente são de ordem biológica, mas que estão atreladas às vivências culturais e sociais, que as práticas no berçário podem ser orientadas.

Fochi (2018), refletindo sobre os campos de experiência, corrobora com a nossa discussão quando destaca que a experiência é transformada em uma interpretação mais ampla sobre o eu e o mundo. Portanto, é a partir das experiências que acontece a produção de significados pessoais e coletivos. Dessa maneira, atravessado pelas dimensões interpsicológicas e intrapsicológicas, bem como pelos processos de subjetivação e subjetividade, é que o bebê vai se reconhecendo como sujeito, no cenário da ação pedagógica (VIGOSTKI, 1991; MOTA ROCHA, 2018).

As DCNEI (2010) e a BNCC (2017) são documentos oficiais que têm caráter mandatório e abrangem todas as modalidades educativas, em nível nacional. Em virtude disso, é fundamental compreendê-los nas suas concepções de criança e infância e na relação destas com universos políticos e culturais distintos, o que nos permite vislumbrar e trabalhar para a legitimidade e acolhimento da diversidade e da diferença. Ademais, tais documentos propõem que se olhe para a criança, para as relações humanas e para a vida de forma democrática, convidando-nos a romper com aprisionamentos. Portanto, não são documentos prescritivos, mas contêm princípios norteadores do trabalho com a Educação Infantil.

Pensemos na direção de que conceber uma educação cuidadosa requer compreender o sujeito em sua totalidade; o sujeito por inteiro e não fragmentado. Compreender que a constituição humana possui momentos específicos e diferenciados que se caracterizam por um conjunto de necessidades e interesses, e por aspectos físicos do espaço, pelas pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos de cada cultura (GALVÃO, 2014, p. 39). Conceber uma educação cuidadosa, promotora da construção de uma educação socialmente sensível e referenciada ou numa perspectiva emancipatória, requer

[...] perseguir um currículo que convoca a nos organizarmos a partir de interações e relações com práticas educativas intencionalmente planejadas, [o que] pode ser o caminho para construirmos os campos de experiência que respondam aos nossos contextos culturais. (FOCHI, 2018, p. 229)

Compreendemos que, para uma educação de natureza sensível, é preciso vincular e posicionar os sujeitos no lugar de quem tem voz na relação, que haja escuta de suas vozes, observação de suas ações, respeito às suas linguagens, negociações e partilha de interesses.

Rinaldi (2012), quando aborda a pedagogia da escuta, nos auxilia a refletir que a escuta das cem linguagens demanda a compreensão de símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar. Esta condição de escuta ocorre por diferentes vias, na interação, desde o choro, balbucios, gestos, fala, desenhos, escrita, artes plásticas, visuais e tantas outras linguagens que somente seres humanos são capazes de produzir. Acrescenta que as cem linguagens, são o meios pelos quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. É necessário, portanto, ampliarmos essa ideia, na perspectiva de que essa escuta seja sensível, o que requer também a compreensão da escuta com responsabilidade na creche e na constituição dos bebês na interação e pela linguagem.

Ressaltamos, ainda, a ética, a participação, a valoração positiva de si e do outro numa relação dialogada, compartilhada, portanto, respeitosa.

Na rotina supracitada, vimos que as interações ocorriam no cotidiano dos bebês e de suas professoras. Esse cotidiano nos foi revelando, a partir do que os bebês nos diziam, a necessidade de ações ou propostas e vivências diversificadas, a fim de contribuir com a qualidade dessas interações, tendo em vista que muitas aprendizagens não ocorrem em contextos espontâneos.

A partir do que Barbosa (2006) conceitua, a rotina é uma categoria pedagógica presente em creches e pré-escolas e que serve à organização da cotidianidade, enquanto o cotidiano é um espaço-tempo fundamental para a vida humana, lugar do inesperado e no qual acontecem atividades repetitivas e rotineiras.

Considerando essa diferenciação entre rotina e cotidiano, cabe afirmar que os bebês reconheciam os momentos da rotina a partir da ação ou verbalização das professoras. Suas ações e seus tempos se davam na cotidianidade. Sem preocupações com o que estaria por vir naquele espaço, demonstravam suas curiosidades e interesses para além dos interesses da própria rotina, o que tornava sua estadia na creche uma vivência potente de significação.

Portanto, compreender as singularidades dos bebês é uma importante condição para a escuta pedagógica no processo educacional voltado a eles, considerando-os como sujeitos de possibilidades que, nas relações com os outros, aprendem, se desenvolvem, se vinculam, afetam e são afetados cognitivamente e emocionalmente.

Vimos que o trabalho pedagógico na creche pesquisada se dá, durante todo o tempo, por meio de diversas ações que incluem o educar e o cuidar. A compreensão dessas ações, por parte

de P1, aparece de modo ainda frágil. Em conversa informal com a pesquisadora, revelou que quando todos os bebês estão no grupo, não realiza nenhuma ação pedagógica com eles, justificando isso pelo fato de as crianças chorarem ou por haver um maior quantitativo delas presente no berçário.

P1 - Quando eles estão assim, não dá tempo de fazer nenhuma atividade. Assim, é só o cuidado.

P1 - Como é muita criança, aí não dá pra gente fazer quase nada.

P1 - Eu acho assim, quando tem muita criança, não dá para fazer nada de produtivo com eles.

(Diário de campo, 13/03/2019)

É pertinente sublinhar que ajudar um bebê a se tranquilizar na ausência de seus referenciais familiares é uma ação educativa, é parte de um processo de escuta e auscultação⁴⁸ diária na construção de uma prática pedagógica respeitosa aos tempos de cada bebê. Na fala da professora, percebemos a dissociabilidade entre o cuidado e a educação, pois revela que só se educa uma criança quando se faz uma atividade. É importante salientar que o contexto de adaptação ao cotidiano da creche ainda estava sendo vivido pelos bebês, portanto, essa fala ocorreu menos de um mês após o início do ano letivo.

É preciso compreender que além dessa escuta cotidiana aos gestos, balbucios, entonações e movimentos realizados pelos bebês, outras propostas de exploração dos objetos e conhecimentos da cultura precisam ser propiciadas nos contextos formais de educação, garantindo que a creche seja um ambiente que ofereça uma experiência potente, diversificada, qualificada, aprofundada e sistematizada, e que a qualidade desse espaço seja discutida e socialmente partilhada (BRASIL, 2009).

Sobre o que é considerado como atividade no berçário, ao fazer a observação de que apenas oito bebês haviam comparecido num determinado dia, em função de que muitos tinham adoecido, P1 se queixou da ausência dos bebês, sentindo a falta deles, ao mesmo tempo em que reafirmou a fragmentação do ato educativo, ao tratar da possibilidade de, em virtude desse quantitativo, poder realizar uma “atividade”.

⁴⁸ Rocha (2009) nos auxilia a ampliar o uso do termo “auscultar”, não como mera percepção auditiva, nem simples recepção da informação, mas como uma busca que envolve a compreensão de comunicação feita pelo outro.

É ruim quando vêm poucos. É bom, assim, para fazer alguma atividade.

(Diário de campo, 30/04/19)

P1 demonstra, em sua fala, que quando todos os bebês estão presentes, a maior parte do tempo é dedicada a ações de higiene, alimentação e descanso, não sendo possível realizar nenhuma ação pedagógica pela quantidade maior de bebês. Ao mesmo tempo, demonstra afetivamente a preocupação por não terem ido à creche. Diante desse fato, é pertinente refletir acerca do que é considerado pedagógico na creche. Nessa fala, a atividade direcionada ou permanente, como denominam as professoras, é a atividade pedagógica com vistas a algum objetivo. Mas no espaço das relações não se aprende? O cotidiano ou o pedagógico na creche se dá desde que os bebês são acolhidos pelas professoras, nos momentos de banho, troca, alimentação, nas brincadeiras ou explorações livres, assim como na proposta da atividade. São todas situações em que há aprendizagens da cultura, em que há uma intencionalidade educativa.

Em diversos episódios, os bebês revelaram o seu potencial sensível e sua percepção para as miudezas das relações com o espaço, a natureza, outros bebês e suas professoras, como podemos reafirmar na descrição de vídeo a seguir, a partir das rotas de movimentação, uma sequência de ações que representam a interpretação do mundo e, na maioria das vezes, não estão centralizadas na comunicação oral (BEBER, 2014), realizadas por Davi.

QUADRO VII: O encontro com a formiga





Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Os bebês brincavam no solário. Davi se aproximou da pesquisadora que estava distante do grupo, mas, convidado pelo uso do celular durante a gravação, a observou, olhou para o aparelho, depois tentou pegar seus óculos. Ele correu no espaço para um lado e para o outro. Trouxe um pote de sorvete vazio e colocou na cabeça da pesquisadora, que estava sentada no chão. Era sempre no chão que as observações mais potentes aconteciam, próximo ou junto dos bebês. A pesquisadora interagiu e perguntou se aquilo era um chapéu, fazendo com a cabeça movimentos para frente e para trás. Davi afirmou, imitando os movimentos feitos pela pesquisadora, que sim. Retirou o objeto da cabeça da pesquisadora, colocou na própria cabeça e, em seguida, colocou novamente na cabeça dela, que lhe perguntou se estava bonito. Ele preferiu não responder, saindo em busca de Antônio e colocando o “chapéu” na cabeça do colega. Tentou abraçar Kaio, mas os dois caíram. Em seguida, começou uma espécie de pega-pega. Envolveu-se com outros objetos e colegas que estavam próximos às professoras. Voltou para mais perto da pesquisadora e tentou subir em um cavalinho de plástico, mas desistiu ao ver uma formiga que passava embaixo do brinquedo. Olhou atentamente para ela e buscou um caminho para se aproximar e tentar pegá-la, mas a formiga andava depressa.

O encontro com a formiga permitiu uma sequência de movimentos que potencializou as possibilidades de interação com um elemento tão pequeno da natureza. Foi possível identificar, nas rotas de movimentação dele, uma intensa necessidade de expansão de seu corpo, ao correr de uma extremidade a outra no solário, espaço em que os bebês brincam pela manhã.

No contexto da creche, eles estão imersos num ambiente coletivo em que interagem com outros bebês, professores, demais participantes sociais desse espaço e com mediadores físicos como berços, brinquedos, livros, mamadeiras, fraldas, copos, talheres e múltiplos objetos da cultura. Nessa imersão, no conjunto das interações, as linguagens emergem, mas é preciso considerar que o olhar atento dos professores contribui consideravelmente para a ampliação de repertórios visuais e de palavras, ainda que os bebês não verbalizem de imediato. Desse modo, as interações se tornam mais intensas, sejam elas conflituosas, harmoniosas, que expressem, comuniquem, persuadam, tranquilizem, inquietem ou até desafiem o outro.

Diante disso, vimos que os bebês criavam estratégias para realizar as interações e brincadeiras, que se iniciavam de forma harmoniosa e interessada e se encerravam quando um deles se sentia insatisfeito.

No episódio que se segue, tratamos da importância da escuta nas relações humanas, nesse caso, por parte dos envolvidos na narrativa. A escuta inclui não apenas o ouvir, mas o olhar e o perceber o que o outro tenta dizer, e se posicionar diante disso, no caso dos bebês, com base no gesto.

2.3.5 Não quero mais brincar

Nesse episódio, observamos o gesto como importante aspecto da relação entre os bebês. A bebê que utiliza o gesto representativo para solicitar que o colega interrompa a brincadeira nos indica que essa ação posiciona os gostos, preferências e limites: até onde quero me relacionar com o outro.

Consoante com perspectiva sócio histórica, Vigotski (1991) e Dantas (2010) afirmam que a interação é a base do desenvolvimento humano. Por isso, é pertinente conceber os bebês como sujeitos sociais diversos, concretos e com determinadas especificidades em relação aos adultos, situados num tempo e num espaço em que aprendem e se constroem num contexto carregado de significados. Esses significados precisam ser lidos pelos parceiros de interação.



É o momento do banho. Enquanto duas professoras estão atendendo os bebês nessa demanda, a outra permanece com os bebês.



Gabriel e Antônio (à direita) iniciam uma espécie de esconde-esconde articulado com pega-pega, próximo à parede. Entre sorrisos, balbucios e movimentos, eles brincam.



Amanda se interessa pela brincadeira dos dois, observa por alguns instantes e se aproxima.



Ela se aproxima e Antônio se afasta, permitindo que brinque com o colega.



Num primeiro contato, ela diz algo a Gabriel.



Ao se inserir na brincadeira, demonstra não ter gostado tanto quanto quando olhava os dois brincarem. Expressa facialmente o desagrado. A reação de Gabriel é inclinar a cabeça para trás.



Com a mão direita, ela afasta o colega, dizendo que não ou que pare. Mas alguém que chega à porta da sala chama a atenção dele, o que o impede de ver o que Amanda comunica.



Gabriel novamente volta a atenção para a brincadeira, mas ela grita e, em seguida, chora diante do mal-entendido.

Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Diante desse episódio, constatamos que as relações humanas podem ser imprevisíveis e repentinas, principalmente num contexto com bebês que estão atentos e se interessam rapidamente por outras situações. O fato de Gabriel não ter percebido a ação de Amanda interrompeu a compreensão, por ele, do que ela expressava, o que, entretanto, não o impediu de continuar a brincadeira, deixando-a ainda mais chateada. Ela, por sua vez, entendendo que o colega iria continuar sem o seu assentimento, se posicionou, por meio do choro, o que causou o distanciamento dele.

Da mesma maneira, essa ação nos provoca a refletir sobre o quanto é importante essa escuta e observação, por parte das professoras, para que mediem os conflitos, ações e demais situações do cotidiano junto aos bebês, com vistas a sua compreensão e ao diálogo com eles.

CAPÍTULO III - E AGORA, COMO DIZER OS DIZERES DOS BEBÊS?

“Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens.”

(Bernard Charlot)

Diante da necessidade de refletir sobre o que os bebês anunciavam em suas interações no contexto da creche, em relação com os seus coetâneos e professoras, pretendemos narrar nossa experiência com eles no cotidiano da instituição. Temos clareza de que foi preciso qualificar nosso olhar acerca das relações humanas estabelecidas pelos bebês e colocar em evidência o modo como estão vivendo suas infâncias e construindo sua subjetividade em um contexto de educação formal.

A tratarmos de experiência bem como da pesquisa narrativa, trazemos Larrosa (2002), que conceitua experiência como aquilo que nos toca, nos passa, nos acontece. Nesse sentido, parece-nos claro que não há possibilidades de dizer quais as experiências que os bebês internalizaram. O máximo que podemos delimitar são as suas vivências que nos tocaram, de modo a podermos considerá-las experiências enquanto pesquisadoras.

Ademais, tivemos a oportunidade de conhecer alguns modos de agir desses bebês no mundo da cultura e algumas estratégias utilizadas por eles no compartilhamento, apoio, disputa e afirmação, indicativos pelos quais revelam, em seus gestos, ações e balbucios, como vão se constituindo sujeitos no mundo, dizendo de si e do outro, produzindo e sendo produzidos na experiência narrativa compartilhada na creche. O grande propósito aqui é evidenciar narrativamente suas interações, como sujeitos que têm muito a nos dizer por meio das linguagens não conceituais.

3.1 O bebê na cultura ou a cultura do bebê?

O homem possui a capacidade de se comunicar e interagir, utilizando diversos mecanismos de linguagem para expressar suas intenções, desejos e necessidades. A capacidade de atribuição de significados é possível por meio da função simbólica de que dispomos, mas que não é da ordem biológica. Portanto, essa competência para a construção de símbolos e

signos⁴⁹ emerge da imersão em contextos culturais, nos quais diferentes formas de interação contribuem para o desenvolvimento dessa função (MARTINS, 2006, p. 197).

Na mesma direção, Vasconcelos et al. (2003) advogam que há uma aparente desvantagem biológica do bebê humano, pois ao nascer este é consideravelmente imaturo frente a suas aprendizagens na cultura. Essa imaturidade se dá pelo fato de que, quando nasce, o seu sistema nervoso central e muitos outros sistemas ainda estão em franco desenvolvimento.

Assim como Pino (2005) acrescenta que essa aparente desvantagem é compensada quando o homem é imerso na cultura. Destaca que há um duplo nascimento do sujeito quando ele penetra, tem acesso e torna-se membro de determinada cultura, pois

[...] a aparente condição de inferioridade e de prematuridade do bebê humano, em vez de se constituir uma perda e obstáculo ao seu desenvolvimento, representa, pelo contrário, um enorme ganho e um grande meio de desenvolvimento, uma vez que possibilita que possa ser *educado*, ou seja, que possa se beneficiar da experiência cultural da espécie humana. Nesse caso, a aparente desvantagem em termos biológicos constitui uma vantagem em termos culturais. (p. 46)

Para Vigotski (1991), ao nascer, o homem possui funções psicológicas elementares, formas de sobrevivência e manutenção da vida, de ordem biológica. A partir do nascimento cultural, ele desenvolve as funções psicológicas superiores, “funções e habilidades tipicamente humanas que têm origem nas relações reais entre indivíduos humanos” (1984, p. 64).

Esse pensamento se sustenta sobre a natureza social e cultural do homem, cujo desenvolvimento implica a apropriação das características humanas e da produção cultural dos homens (PINO, 1995). Nesse diálogo entre o biológico e o cultural é que ocorrem as primeiras experiências do bebê com o mundo. Para Vigotski (1991),

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento quanto à sua origem: de um lado os processos elementares, que são de ordem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. (p. 52)

⁴⁹ Vigotki (1991) nos ajuda a compreender que, para a criança, o signo surge com o aparecimento do gesto, ao afirmar que o “próprio movimento da criança, seus próprios gestos, é que atribuem a função de signo ao objeto e lhe dão significado” (p. 123).

Destacamos anteriormente que a Educação Infantil é um período que requer, além da assistência, uma educação cuidadosa, uma vez que inclui arranjos biológicos e culturais que emergem na primeira infância. Queremos ressaltar que o que, por muito tempo, foi percebido, na história da educação das crianças, apenas como cuidado e assistencialismo, atualmente requer a clareza de que, no processo de constituição humana, as funções psicológicas elementares, com as quais biologicamente nascem e que são fundamentais para a sobrevivência, são necessariamente transformadas em funções superiores, desde que haja qualidade nas interações que elas estabelecem com o meio e seus mediadores. São essas interações que vão vinculando os sujeitos ao espaço, pessoas e relações as quais convive.

Entendemos que estar vinculado afetivamente a um contexto formal de educação propicia ao bebê a construção de bases para a sua constituição subjetiva e para o desenvolvimento dessas funções. A educação, como produção de si mesmo, só possível com a mediação a ajuda do outro (CHARLOT, 2000, p. 54). Na educação cuidadosa, todas as peculiaridades e necessidades dos sujeitos precisam ser percebidas, sejam elas de ordem biológica ou cultural a ponto do sujeito se reconhecer como parte integrante daquele lugar.

Quando o cuidado é atento, tem escuta, ética, sensibilidade, trocas interativas, diálogo e atenção, seguramente se caracteriza como educação. Não cabe, entretanto, tratá-los como binômio, pois o cuidar e o educar são indispensavelmente indissociáveis e precisam ser tratados de modo interdependente. Falamos, então, de uma educação cuidadosa e não do cuidado ou da educação separadamente. É a partir desse direcionamento que é apresentado o mundo cultural ao bebê, em situações comunicativas vivas que requerem o uso cada vez mais sofisticado de sua atenção, memória, linguagem e pensamento (LIMA e AKURI, 2017, p. 124).

Vale acrescentar que as funções psicológicas superiores não são aprendidas em contextos espontâneos, pois são capacidades tipicamente humanas que nos diferenciam dos animais e construídas a partir da capacidade de interagir e expressar, por meio das linguagens, o que é uma aprendizagem cultural. Vigotski (1991) propõe que

Um aspecto central do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (p. 97)

Nesse direcionamento, as FPS decorrem das relações reais, das situações concretas entre os sujeitos. Portanto, para que algo seja internalizado, é preciso ser vivido com os mediadores, sejam eles físicos ou sociais. As capacidades de memória, atenção, metacognição e linguagem

(VIGOTSKI, 1991), que são da ordem do simbólico, bem como a sua aprendizagem, são internalizadas pelos sujeitos quando as vivem com seus mediadores, sejam eles objetos, práticas ou outros sociais da cultura.

Nas palavras de Vigotski (p. 63), “chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” que se traduz em uma sucessão de transformações vividas pelo sujeito quando passa a operar com os signos, que se dão inicialmente em um movimento que é social e que se torna individual ⁵⁰. Portanto, a constituição do sujeito se dá a partir do outro.

Na concepção de Cabanellas e Hoyuelos (1998, p. 103), a aprendizagem é a “capacidade sensível ao contexto interativo em que vivemos, para estabelecer uma mudança temporária capaz de desenvolver múltiplas estratégias, viáveis em áreas diferentes e particulares, nas quais o sujeito age”. Desse modo, é necessário pensar em uma educação sensível para os sensíveis, vivida na relação com o mundo e com os outros culturais, sejam estes mediadores físicos ou simbólicos.

Seguindo essa orientação, os dados foram nos revelando o potencial sensível dos bebês, reafirmando que, nos seus primeiros anos de vida, suas aprendizagens são aceleradas e carregadas de continuidades e descontinuidades, porém encantadoras. Também que suas famílias demonstraram certa sensibilidade em suas falas, diante da necessidade de saber o que acontece com seu bebê enquanto fica na creche.

“Eu gostei dessa pesquisa, sabe por quê? Eu quero saber o que o meu filho faz na creche. Se ele para de chorar quando eu saio, se ele brinca. Hoje mesmo, eu saí chorando daqui, com meus olhos cheios de lágrimas (ninguém viu, não). Mas eu saí com meu coração apertado. Tem coisas que só eu e a mãe sabemos, porque ele não fala.”

(Responsável - Diário de campo, 29/03/2019)

Quando abordamos as famílias para solicitar a autorização de participação na pesquisa, percebemos o seu reconhecimento às especificidades de seus bebês, o que revelou questões que atravessam o fazer pedagógico da creche e o compartilhamento do cotidiano, nessa relação com

⁵⁰ “Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, ou seja, entre pessoas, e depois em nível individual, no interior da criança. Portanto, um processo interpessoal, entre pessoas, é transformado num processo intrapessoal” (VIGOTSKI, 1991, p. 64).

a família. No caso do trecho em destaque, se sobressai o desejo por saber se o bebê brinca e se suas ações e linguagens são atendidas.

Na medida em que observamos diariamente as ações dos bebês, os ditos e interditos entre eles, eles e as professoras, eles e os objetos da cultura e seus significados, suas professoras também nos disseram de si, de suas angústias e desejos de ampliar suas práticas pedagógicas.

Ampliando as bases do caminho a ser percorrido na educação de bebês, é preciso iniciar o percurso por eles e com eles. Compreender o bebê que chega à creche é o ponto de partida para construir práticas respeitadas e condizentes com os seus direitos.

Nessa construção, suas professoras precisam atuar dialogando com o cotidiano na creche, atrelado aos contextos familiares, pensando e refletindo sobre as condições de aprendizagens e de desenvolvimento infantil, sobretudo, de constituição humana. Silva et al. (2018, p. 14) sinalizam que refletir sobre essas condições de vida e de educação na primeira infância, isto é, entre o nascimento e os três anos de idade, é tarefa essencial aos processos de cuidado e educação que realizamos nas creches e, igualmente, na família.

As ações dos bebês se confrontam cotidianamente com o universo do adulto. Seus tempos, predileções, brincadeiras, seus corpos e suas linguagens revelam a significação que possuem da realidade, a partir da sua lógica própria e de sua cultura, ressignificada a partir de sua imersão no mundo. Os bebês vivenciam suas aprendizagens iniciais nos primeiros contatos com os grupos sociais nos quais se inserem e, para tanto, precisam que suas potencialidades sejam consideradas e que suas necessidades, enquanto direitos, sejam atendidas.

Esse atendimento, precisa ocorrer antes mesmo de os bebês verbalizarem convencionalmente, pois interessam-se por diversos elementos da cultura em que se constituem e se expressam de diversas formas: choro, olhar, gesto, balbucios, vocalizações e movimentos corporais. No processo de interação, estas são suas ações predominantes e veículos de significação. Podemos dizer que são elos de subjetivação com seus pares. Sendo assim, direcionar o olhar para os bebês exige a compreensão de como agem nos espaços, com os objetos e seus pares, bem como a clareza de seu processo de interações e de linguagem. A linguagem ocorre

no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados, ou seja, de leitura, de interpretação, de expressão e de produção de significados simbólicos e não no sentido restrito de linguagem verbal, oral ou escrita. As práticas sociais são linguagens, podem ser “lidas”, interpretadas, no sentido de ouvidas, sentidas, acolhidas, rejeitadas e, portanto, não são necessariamente verbais. Quando se oferece uma maçã raspadinha na colher para um bebê, nessa prática de alimentação está presente uma história, uma cultura, um afeto, uma conversa,

um gesto, uma intenção. Todas se apresentam sob a forma de linguagens. As práticas sociais, como a vida, acontecem através de linguagens. As linguagens nos permitem compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva. (BRASIL, 2009, p. 86.)

As ações sociais e os objetos da cultura medeiam a relação do bebê consigo, com os adultos, com as texturas, as imagens, o cheiro, o outro que se aproxima e reivindica sua vez. Essas ações são possíveis a partir do substrato biológico em potencial, mas não se restringem a ele porque

A maior parte dos atos humanos não se baseia em inclinações biológicas. Ao contrário, de modo geral a ação do homem é motivada por complexas necessidades tais como: a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinados papéis na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores etc. (REGO, 1995, p. 45)

No caso dos bebês envolvidos nesta pesquisa, as necessidades cotidianas mais evidentes foram a do diálogo com suas professoras, portanto, a das narrativas, sobretudo pela sua condição de aprendentes da cultura.

Para Vigotski (1991), as funções da linguagem dizem respeito à possibilidade de comunicação interpessoal e a de deslocamento no tempo e no espaço. Na medida em que a criança vai construindo o pensamento simbólico, portanto, a capacidade de produzir e interpretar a linguagem, ela vai podendo realizar duas ações que a linguagem permite: a ação de evocar, lembrar, falar sobre algo que passou, o que remete ao tempo e ao espaço passados, e a ação de antecipar, que remete ao tempo e ao espaço futuros.

Essas ações inerentes à linguagem nos direcionam a perceber a necessidade de falar com os bebês no contexto da creche, o que deve se dar com base nas narrativas nas quais estão imersos, reposicionando-os na relação pedagógica. Peter (2005) aponta a linguagem como interação, marcada pelas produções culturais e linguísticas que partem da relação com membros mais experientes da cultura e da socialização como conjunto de conhecimentos entre seus mediadores, portanto, uma função psicológica superior.

Quando estamos tratando de bebês que utilizam as linguagens não conceituais para existir no mundo, trazemos os simbolismos de primeira ordem como características desses sujeitos que estão na creche e que, por estarem imersos em uma cultura têm, durante sua trajetória, os simbolismos como aspecto inerente ao seu existir. O gesto, o brinquedo e a fala estão no percurso de sua constituição, também destacados nos dados desta investigação, estas linguagens repetiram-se cotidianamente, produzindo, portanto as categorias já apresentadas.

Benjamin (1984) aponta que a repetição de ações permite à criança compreender o mundo, experimentar emoções e elaborar experiências. Portanto, a repetição de ações torna o bebê experiente, mas a própria experiência jamais se repetirá, pois é única. Constatamos o potencial sensível dos bebês no chão, seu espaço de experimentos, durante a elaboração de suas experiências/sentidos, desencadeada por momentos vividos na cultura. Larrosa (2002) afirma que

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o automatismo da ação, cultivar a ação e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 19)

Em nossa investigação, captamos a disponibilidade dos bebês para a experiência. Eles não têm pressa para sentir, olhar, olhar de novo, demoram nos detalhes que os adultos não param para observar. Temos uma rotina que nos toma em obrigações e horários e, muitas vezes, impossibilitam enxergar a grande beleza de tornar-se humano. Ao observarmos os bebês em ação com os objetos, brinquedos e outros elementos visivelmente imperceptíveis, percebemos Raquel, que encontrou um fio de cabelo no tatame da sala.

Fotografia 6



Fotografia 7



Com as mãos e dedos implicados na exploração, seus dedos polegares e indicadores puxaram, seus olhos procuraram, choraram por não encontrar, observaram, encontraram, exploraram até que o horário do almoço chegasse e a atenção de todos se modificasse, inclusive a de Raquel.

Percebemos que as ações dos bebês são articuladas, intencionalmente organizadas e expressas em seus gestos, os quais auxiliam a entrada do bebê no mundo do simbolismo (DANTAS, 2010). Os atos motores são transformados em atos mentais à medida em que o movimento tem uma intenção. Houve, entre Raquel e o fio de cabelo, uma dimensão estética na relação com o que é belo, com a textura e a sensação provocadas. Nesse episódio, ficou evidente o potencial sensível dos bebês e como sua percepção é apurada, aquela mencionada por Albert Einstein na epígrafe deste trabalho. Ademais, demonstrou-se o sujeito em relação com o mundo e consigo durante o cotidiano.

Refletindo a partir da teorização walloniana, quando arremata que é pela interação com os objetos e com seu próprio corpo que as crianças vão constituindo relações entre seus movimentos, sua sensibilidade e suas experimentações (GALVÃO, 2014). Os bebês também vão diferenciando o que pertence ao seu corpo e o que está fora dele. A atenção destinada por Raquel ao fio de cabelo nos indica como uma função psicológica tipicamente humana atua nos bebês, diante de aspectos minuciosos da vida cotidiana.

Fochi (2018), ao compreender os aspectos da vida cotidiana como potentes e extraordinários para a construção de conhecimentos, atenta que esse conhecimento não segue uma linearidade de primeiro isso, depois aquilo.

Se por um lado a vida cotidiana representa essa possibilidade infinita de aprendizagens - por não ser certeza, ser dúvida -, por outro, na continuidade da vida cotidiana, algumas coisas se repetem, do mesmo modo, mas nos causam sensações diferentes. (p. 22)

Nesse potencial sensível durante a vida cotidiana, observamos bebês que estão em processo de surgimento de seus primeiros dentes, seus primeiros passos, suas primeiras explorações e desenvolvem sua sensibilidade estética além da sensorial/motora. Molon (2008, p. 64) acrescenta que a sensibilidade estética surge em um processo de percepção dos objetos que transcende a dimensão utilitária direta - que nós adultos concebemos - e ultrapassa uma atividade unívoca diante da realidade.

Fotografia 8



Fotografia 9



Fotografia 10



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Por essa lente é que conseguimos analisar que as ações entre os bebês, com os objetos e com suas professoras iam constituindo-os diariamente enquanto sujeitos experientes. Um dia na creche permitia muitas vivências, haja vista que o cérebro só retém aquilo que é significativo para o indivíduo, portanto, se houve a repetição de ações, o sujeito foi afetado de algum modo, positiva ou negativamente.

Retomando a ideia sobre a experiência, Larrosa (2002) destaca que a experiência é aquilo que nos toca e nos passa. Nesse aspecto, apontamos as trocas interativas/afetivas dos bebês com os coetâneos e professoras como basilares à constituição, pelo sujeito, da experiência em que está e com a qual convive na creche.

Vale acrescentar que embora as experiências dos bebês, sob sua perspectiva, não possam ser expressas neste texto, porque se tratam de uma questão individual e muito particular vivida por eles enquanto sujeitos humanos que se constituem nas relações da vida. Buscamos narrar nossa experiência do vivido com eles e o que nos disseram em seus atos. Consideramos que apenas eles podem sentir as mobilizações internas que ocorrem no momento da ação, pois “é fácil verificar em si mesmo que no momento da realização de um ato a expressividade externa é o que menos fixa a atenção: pegar um objeto não implica a imagem externamente acabada da

mão, mas a sensação muscular vivida internamente, que corresponde à mão” (BAKTHIN, 1997, p. 62). Sendo uma experiência individual e particular.

3.1.1 Me dá meu lanche

É nas suas interações com os objetos que os bebês se tornam experientes. Na relação com eles, nos mostram como estão vivenciando de modo singular a percepção do peso, da densidade e da textura quando os pegam, soltam, jogam, arremessam ou os guardam para si.

Vale acrescentar que as interações também comunicam sensações de prazer, desprazer, gostos e desgostos expressas pelo movimento que se repete, pelo choro, pelo sorriso, pelo olhar, pela boca que balbucia, pelo corpo que se esconde.

Era o momento do lanche da tarde, os bebês se aproximaram do balcão antes mesmo das professoras sinalizarem que iriam lanchar. Ao perceberem que o lanche havia chegado, avisaram e solicitaram por meio dos gestos. Carla primeiro olhou para a mãe voluntária que estava auxiliando as professoras e utilizou o dedo indicador da mão direita. Amanda, por sua vez, solicitou usando a mão direita com a palma da mão aberta em direção aos copos, atrelando esse gesto ao olhar. A professora pediu para que se sentassem. Alguns atenderam e aguardaram, outros permaneceram em pé até receberem seu lanche.

Fotografia 11: Me dá meu lanche



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Ao solicitar aos bebês que se sentassem, a professora indicou compreender que eles pediam o alimento. Havendo essa compreensão, ocorreu a devolutiva por parte dos bebês, pois

alguns se sentaram, embora outros tenham insistido no gesto. Nesse episódio, houve a predominância dos gestos (apontar, pedir, solicitar, mostrar) que sempre tinham como referência o outro, estavam em todas as ações entre os bebês e deles com as professoras. Através deles, os bebês por vezes compreendiam-se; para os adultos, muitos desses gestos passavam despercebidos. As mãos que pedem e apontam, os olhares que esperam ou observam são do campo da significação. Há intenções e processos de se posicionar.

Essa interação por via da narratividade corporal se dá como um carinho e como um brinquedo. O infante brinca com o corpo e esse brincar é um espaço de narração e de liberdade. É com o corpo que o bebê encena o tipo de relação, prazerosa ou não, que tem com aquele que cuida dele. A figuração com o corpo é como um teatro comportamental, mas só se dá quando existe um vínculo relacional. E é assim, com essa comunicação pré-verbal, que vai se instalando o espaço de narração em que o infante figura e refigura o que entende e o que quer contar. Essa etapa constitui, portanto, a preparação decisiva para o acesso à narratividade verbal. (CADEMARTORI, 2015, p. 50)

Nessas ações com o mundo e com o outro e suas narrativas corporais, os bebês vão construindo seus processos de subjetivação. A subjetivação é a construção do sujeito, pelo assemelhar-se e diferenciar-se do grupo/vida social, em processo singular historicamente situado em tempo, espaço e bens simbólicos de uma cultura (FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002). A subjetividade se refere a

valores, expectativas, sonhos e limites de um sujeito, atuando como filtro da realidade social, conferindo-lhe significado e sentido: [...] é a maneira peculiar como cada indivíduo interpreta e reage ao universo que o rodeia. (MONTE-SERRAT, 2007 apud MOTTA ROCHA, 2018, p. 8)

Como vimos, os bebês filtram a realidade e a reelaboram, internalizando papéis e ações de outros culturais. Desse modo, é preciso ouvir e significar os gestos dos bebês e não os deixar no silêncio, já que suas ações são majoritariamente silenciosas, quando não acompanhadas do choro ou do grito. É necessário, pois, que haja a correspondência dos seus atos comunicativos, sobretudo dos que não fazem barulho.

A recorrência dessas ações demonstrou características potentes dos bebês em dizerem que estão no aqui e no agora, embora precisem compreender que nem sempre é na sua hora, que têm que esperar, que há outros aguardando, mas isso precisa ser dito para ser interpretado e significado. Em uma situação de chegada da alimentação na sala do berçário, P1 externa, para

a pesquisadora, sua atenção e suas inferências sobre as ações dos bebês quando solicitam ser alimentados.

É engraçado! Tem uns que pedem assim... (faz o gesto com a palma da mão voltada para cima, outros chorando e outros nem chorando e nem apontando, tem que dar na boca.

(Diário de campo, 29/04/2019)

Em sua fala para a pesquisadora, P1 reconhece a importância de aprender a ler os choros e os gestos dos bebês. Sinalizamos, contudo, que a inferência seja, além de lida, dialogada e significada pelas professoras para os bebês, na direção de posicionarem-se e de posicioná-los na relação entre a linguagem não conceitual dos bebês e a linguagem conceitual das professoras. Assim, processualmente os bebês vão se apropriar desta ao longo de sua história de vida. De outro modo, à medida que as professoras vão lendo esses gestos, vão também se apropriando dos modos de dizer dos bebês e realizando a explicitação e, por conseguinte, a legitimação dessas ações, produzindo interlocuções que deem significado à interação vivida.

Os bebês não hesitam em dizer suas necessidades quando choram, têm cocô, estão insatisfeitos com o outro. Eles simplesmente dizem. Quando o outro legitima o gesto como uma ação importante, posiciona o sujeito como alguém tão potente quanto o gesto significado. Esta é uma ação de ver, ouvir, respeitar e entender, mesmo quando não é possível atender.

Além do gesto, balbucio e do brinqueado, os bebês dizem por meio do choro, a sua primeira linguagem quando imersos na cultura. Em nossas observações, percebemos que o choro de natureza majoritariamente biológica, portanto, por questões voltadas às FPE, se dava em virtude de sono, fome ou necessidade de higienização, acontecendo principalmente na chegada à instituição, pela manhã. As professoras se mostravam atentas a esses cuidados básicos, sobretudo quanto às necessidades fisiológicas dos bebês, para que não sofressem com assaduras. Já o choro relacionado a conflitos e necessidades culturais, como pegar um objeto ou a chupeta, ocorria esporadicamente, durante todo o dia.

Considerar o que os bebês comunicam requer um olhar atento e intencional para o processo de escuta, devolutiva e compreensão dos envolvidos na relação pedagógica. Para que esse processo se dê na direção da convivência, participação, expressão e construção da identidade e da brincadeira como um direito de aprendizagem, precisamos construir essa relação, principalmente para a reconstrução de uma sociedade democrática, fundada numa cultura da escuta. Diante disso, ressaltamos a importância de uma escuta pedagógica em que os

simbolismos de primeira ordem sejam considerados como parte de um currículo que visibilize os bebês em sua condição e constituição dentro de uma cultura.

3.1.2 Sai pra lá!

Os simbolismos apontados por Vigotski são os mobilizadores das aprendizagens. O gesto, sem o uso da fala, prescinde a capacidade humana de se referir a algo ou alguém oralmente (CRUZ e SMOLKA, 2012). O outro, seja adulto ou outro parceiro, faz o papel de significar esse gesto como uma ação importante. No jogo da interação, vão surgindo as primeiras palavras das crianças.

Fotografia 12



Fotografia 13



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

O grupo de bebês explorava livremente potes de sorvete na sala de referência. Andréia estava com um pote em cada mão e, ainda assim, engatinhando, aproximou-se de Vitória. Na perspectiva desta, a colega iria pegar o pote que estava em suas mãos. Antecipou-se, afastou o pote meticulosamente e, com um gesto da mão direita, pediu o distanciamento da colega, o que provocou em Andréia a reação de gritar, expressando a sua insatisfação com a ação da colega. Podemos afirmar que houve interação e linguagem nessa cena, pois uma criança se fez entender e a outra a entendeu, a partir da ação gerada pela tentativa de Andréia de pegar o pote de Vitória.

Ratificamos, a partir do documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (2009, p. 29), que as formas de comunicação do bebê ocorrem por meio dos gestos, olhares e choros que são seus canais de comunicação não-verbal. Muitas vezes, no entanto, os adultos, por não estarem atentos a essas linguagens, não conseguem compreender suas ações que expressam

posicionamentos e desejos. As primeiríssimas noções construídas pelo bebê acerca do mundo social se estabelecem nas interações e no encontro com as relações, práticas culturais e linguagens simbólicas de seu contexto social (p. 30).

Perrota et.al (1995) argumentam que ao nascerem, as crianças são inseridas em um universo imenso. Nele, sons, imagens, pessoas e sensações as afetam significativamente. No caso dos bebês, estes compreendem a fala enquanto curvas de entonação expressiva e, na interação entre os sons emitidos pelos adultos (palavras convencionais) e os emitidos pelos bebês (balucios), que se dão na convivência, num processo de trocas interativas, há o estabelecimento de significados reafirmando, desse modo, a dimensão social da linguagem. Para as autoras, a linguagem permite evocar experiências. Nesta pesquisa, sinalizamos que os bebês evocavam com suas ações, na medida em que as repetiam e revelavam suas internalizações vividas, tornando-se cotidianamente mais experientes, a partir das relações com seus interlocutores, nesse caso, as professoras.

Diante da tese da perspectiva sócio histórica, de que o homem se constitui humano a partir da interação e da linguagem, reiteramos que é nesse movimento de interações e linguagens, e de linguagens e interações ininterruptas, que as múltiplas linguagens têm destaque nesta pesquisa. São elas que desempenham o papel de mediadoras das relações e possibilitam trocas entre as crianças, a natureza e a cultura, nos contextos formais de educação e cuidados (SALES e FARIA, 2012).

Nesse sentido, são as interações que os bebês estabelecem por meio das linguagens que viabilizam a construção da autonomia e o compartilhamento de significados com os seus interlocutores. Além disso, o movimento contrário também acontece, quando as linguagens favorecem outros tipos de interação que vão desde a escolha, pelos bebês, de objetos, parceiros, espaços, brincadeiras e aprendizagens, até o modo como se relacionam com eles.

Malaguzzi (2012) aposta que é preciso considerar que, no espaço das relações, deve haver “conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação, entre a autonomia individual e a interpessoal” (p. 73). É no que ele chama de intercâmbios sociais que as interações e as relações são intensificadas.

Considerando que o mundo é constituído pelo aparato cultural de mediadores, sejam estes objetos ou pessoas, Cabanellas e Hoyuelos (1998) salientam que o processo de conhecimento desse mundo passa pela criança de um modo diferente do ponto de vista do adulto. Para os autores, as crianças possuem uma capacidade diferenciada de perceber e se relacionar com o mundo, sobretudo pela diversidade de linguagens infantis.

Trazemos, a seguir, dois episódios que consideramos pertinente destacar pela sua centralidade na nossa discussão. Os bebês demandam o livro em uma interação de disputa, a qual só pôde ser resolvida quando a professora atuou junto aos bebês, verbalizando para o grupo: “Vem cá, vamos contar história!”, provocando uma interação de partilha entre eles. Essa ação da professora mobiliza-nos a refletir sobre a importância da negociação do conflito, situação em que ela atuou como referência para os bebês.

3.1.3 Se eu leio o mundo, que dirá um livro!

No episódio a seguir, Vitória lê a imagem contida no livro. Explorando sua potencialidade leitora, passa entre quatro a cinco minutos absorta nessa ação com o objeto cultural. Evidentemente, o tempo do bebê é diferente do tempo adulto, mas um bebê passar esse tempo em uma atividade nos diz o quanto suas funções psicológicas estão em formação, uma vez que a atenção dela está em processo de construção. Em momento anterior, a bebê havia vivenciado uma situação de leitura junto a P2, que lera para o grupo de crianças que corriam e brincavam no solário.

Fotografia 14



Fotografia 15



Fotografia 16



Fotografia 17



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

A ação de Vitória com o objeto convidou Carla a desejá-lo e, nesse momento, precisou haver a mediação pela pesquisadora, tendo em vista que as duas professoras presentes estavam com os outros bebês. Vitória, durante a conversa, se interessou por bolinhas que passaram ao seu lado e Carla acabou ficando com o livro. Carla, que havia passado cerca de dez minutos com o livro, não quis cedê-lo a Gabriel, que também já havia mostrado interesse por ele quando estavam no solário. Entre balbucios e olhares, a disputa continuou, mas Carla se distanciou para permanecer com o livro. O olhar de Gabriel demonstrou ainda requerê-lo, mas a colega lhe impediu a exploração. A pesquisadora sinalizou para Carla: – *Deixa, Carla, Gabriel ver. Ele ainda nem viu o livro!* Apenas um livro está em posse deles e ainda é difícil para um bebê realizar ações complexas como partilhar, com o outro, um objeto que deseja. Percebendo o impasse, a professora os convidou para contar a história, tornando o momento mais coletivo. Gabriel teve acesso ao livro apenas quando a professora atuou na negociação do interesse do livro pelos dois bebês.

Fotografia 18



Fotografia 19



Fotografia 20



Fotografia 21



Fonte: Registro de pesquisa (2019)

Nesse momento, os bebês que se interessaram se aproximaram da professora, que leu o livro para eles. As cores, as imagens e o cheiro do livro atuaram como elementos convidativos para a interação e foram sinalizados verbalmente pela docente.

Nessa perspectiva, ela atuou como o outro, mediador humano, tendo a função de auxiliar a compreensão da atividade pelos bebês, de compartilhar e fazer junto com eles uma ação da qual todos participaram. A creche é, portanto, um lugar que contempla individualidades num contexto que é coletivo. Com base em Rêgo (1995), podemos afirmar que a partir da inserção num dado contexto cultural, a **creche**, na qual se dão a interação com membros de seu grupo, **professores e parceiros**, e a participação em práticas historicamente construídas, **a leitura**, nesse caso, a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

Dantas (2005), no tocante à ação docente, nos convida a abrir os canais de expressão e multiplicar as línguas das crianças, sendo um educador poliglota⁵¹. O desafio de aprender e se constituir como um educador poliglota requer uma aproximação com os sujeitos da educação e suas relações com o mundo, estabelecendo uma relação de horizontalidade, de olho no olho, de estar à altura de quem está sendo pesquisado, para começarmos a romper com a ideia adultocêntrica e construirmos um diálogo entre professor e criança.

Ritcher e Barbosa (2010, p. 86) dizem que “os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e se comunicar”. Essa condição permite que os bebês elaborem estratégias e relações que possibilitem o atendimento de suas necessidades. O outro, nesse sentido, torna-se consideravelmente importante para o estabelecimento de trocas comunicativas e de relações, e são nestas, estabelecidas cotidianamente, que as crianças se circunscrevem como sujeitos de direitos específicos.

Pensar nas possibilidades e potencialidades dos bebês como cidadãos, em sua forma específica de significar o mundo, resignificando o universo adultocêntrico em que estão inseridos, é também dar-lhes visibilidade social, tanto nas práticas educativas como para a realização de pesquisas e políticas públicas.

⁵¹ Dantas (2005), em palestra intitulada “Entender e atender: o educador poliglota”, gravada e transcrita por Sinara Almeida de Costa Sales. A palestrante afirma que os educadores precisam “libertar e limitar, limitar e libertar, ajudar e atrapalhar, ajudar e estimular” (p. 5) as crianças em suas aprendizagens. Além de abrir canais de expressão e multiplicação de línguas, é necessário aprender a falar as várias línguas presentes nas crianças, sejam elas do corpo, do desenho, de personagens, enfatizando as linguagens não-verbais, mas as verbais também. Considera que isso é importante aspecto para ajudar as crianças a aprenderem e se desenvolverem quando entendidas e atendidas em suas necessidades.

Desse modo, reafirmamos que pesquisar com e sobre os bebês e suas interações tem por pressuposto fundamental visibilizá-los socialmente como sujeitos de interações e de linguagens, valorizando tanto suas ações como seus processos de significação em interação e que se constituem nos diversos coletivos, neles incluída a creche.

Os bebês são pessoas potentes no campo das relações e da cognição (BARBOSA, 2010), aprendem experimentando o espaço onde vivem de diferentes maneiras, com as mais variadas interações e linguagens, construindo, assim, sentido sobre a natureza e a sociedade, e recriando a cultura.

3.1.4 Me dá o copo!

Pudemos observar Carla e Heloísa que, mediadas por um objeto cultural, um copo, e pelo desejo de beberem água, portanto, uma necessidade biológica, a sede, disputaram o objeto que estava com Heloísa, que rapidamente fugiu ao ser desafiada por Carla, embora esta tenha conseguido alcançá-la. Após as tentativas de pegar o objeto da colega e movimentos circulares em que Heloísa se distanciou corporalmente de Carla, afastando-a com as mãos para não entregar o copo, não houve mais possibilidades de fugir. Heloísa, com gargalhadas, convenceu a colega, apontando para o balcão onde estavam os copos, de que o mais importante havia sido a fuga e a gargalhada juntas, e o copo, algo secundário. Carla se dirigiu até o balcão e solicitou à docente, com o gesto de apontar, um copo com água. Partes dessa situação podem ser observadas no episódio a seguir:

Fotografia 22



Fotografia 23



Fotografia 24



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Os bebês, por estarem em processo de construção dos simbolismos de primeira ordem, neste caso, o gesto, o brinquedo e a fala (VIGOTSKI, 1999), estão em construção de possibilidades, um universo de potencialidades em ação. O fato é que esses simbolismos precisam ser interpretados, vistos e respondidos, de modo que os bebês se reconheçam enquanto sujeitos de linguagens. Quando o outro, seja adulto ou criança, interpreta, com palavras ou ações, o choro, o riso, o grito, os movimentos, os balbucios e participa da interação, as linguagens emergem.

Nossa intenção é reafirmar que os direitos dos bebês aos cuidados e à educação estão intrinsecamente ligados à qualidade das relações com os adultos que os acompanham (FOCHI e FOCESI, 2018. p. 46), ideia que corrobora o pensamento vigotskiano, ao considerar que a qualidade das interações estabelecidas com a criança é o que mobiliza as aprendizagens humanas.

3.1.5 Toma o gagau!

O episódio a seguir revela como Carla realizou o intercâmbio social da mãe que alimenta o bebê. Ela inicialmente ninou a boneca, tentou acomodá-la em seu colo, preparando-a para ser alimentada. Pegou a garrafa e, na sua brincadeira, transformou-a em mamadeira.

Fotografia 25



Fotografia 26



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Durante a ação característica de uma internalização de papel social, Carla utilizou a garrafa pet, que cumpriu a função de substituição da mamadeira, brinquedo mediado pelo gesto representativo. A observação demonstrou que ela não pegou o chocalho, que estava ao lado, e sim a garrafa, que tem um formato similar ao do objeto de que ela precisava para alimentar o bebê, ação que vivencia em casa e na creche. “É no brinquedo, portanto, que a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento” (VIGOSTKI, 1991, p. 147). Nessa ação, inferimos que Carla revela uma experiência ou aprendizado cultural fortemente marcado pelas ações de quem cuida dela, o que permite que ascenda a essa internalização durante a interação com a boneca. Nesse sentido, o compartilhamento, por meio da brincadeira, do uso de objetos e espaços por parte de Carla se deu para a pesquisadora, que permaneceu fotografando durante a ação e para quem a

menina sorriu enquanto brincava. Seu sorriso, como uma linguagem que inferimos na sua ação, permitiu que continuássemos a vê-la brincar.

Em seus intercâmbios sociais, as crianças vivem conflitos, emoções, perigos, brincadeiras, movimentam-se, observam, experimentam e realizam descobertas sobre si e o outro. Enquanto pesquisadores, podemos conhecer os modos de aprendizagem que ocorrem nessas interações com o espaço e os objetos.

Para definir espaço, direcionamos nossa lente para ele na perspectiva da Geografia⁵², que o vê como

[...] algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente. (SANTOS, 2008, p. 46)

Dessa maneira, é nesse conjunto indissociável de significados culturais com que as crianças se relacionam que elas vão se constituindo enquanto sujeitos históricos, culturais e de linguagens. Acreditamos que a creche é um desses espaços que contemplam tanto o que é físico quanto o que é imaterial, as relações, inclusive as conflitivas. Na disputa do episódio a seguir, os olhares, balbucios, movimentos do corpo e choro, por parte das bebês, são dados dos quais inferimos evidências e regularidades em situações de disputa.

3.1.6 Eu quero o meu brinquedo



Adriana e Carla têm, cada uma, uma pelúcia nas mãos. Adriana, ao ver a colega, se interessa pelo brinquedo da amiga e tenta pegá-lo de suas mãos.

Carla resiste, se olham profundamente e permanecem, por um tempo, olhando uma para a outra.

⁵² Utilizamos o conceito de espaço na Geografia, pois esta é uma área que nos auxilia a fazer a interlocução entre os aspectos físicos e relacionais da vida humana.



Adriana, com bastante força, consegue tirar o brinquedo das mãos de Carla e permanecem se olhando....



Carla não se intimida com o olhar frio e desafiador da colega. Começam a disputar o brinquedo com mais força.



Adriana consegue tomá-lo mais uma vez e demonstra que, para ter a garantia de que permaneceria em sua posse, agarra-o. Continuam se olhando desafiadamente.



Até então, a disputa acontecia em meio ao silêncio das duas, mas Adriana grita na tentativa de assustar ou afastar a colega. A disputa parece incomodar Carla que, novamente, tenta pegar o brinquedo que está com Adriana.



Adriana demonstra estar relutante, até que Carla não suporta e chora. Ainda assim, não consegue convencer a colega a partilhar o brinquedo.

Fonte: Registro de pesquisa (2019)

As disputas no berçário eram recorrentes, o que acreditamos dever-se à escassa diversidade de brinquedos no berçário. Embora houvesse outras pelúcias disponíveis, as duas meninas requereram o macaco amarelo. Observamos, também, que esses episódios ocorriam principalmente entre os bebês com mais meses de vida, pois os mais novos, logo que entravam em uma situação conflitiva, choravam de imediato. Observamos, ainda, que ambas insistiram e uma delas só recorreu ao choro após tentativas não atendidas pela colega no espaço da creche.

Gandini (2016) traz uma discussão sobre a escola infantil⁵³ como sendo o ambiente que educa, considerado por ela um terceiro educador, desde que seja flexível para o atendimento das demandas infantis. Nesse espaço relacional, é que os bebês aprendem e precisam ter garantidos os seus direitos de conviver, brincar, expressar-se, conhecer-se, participar e explorar, apontados pela BNCC (2017) como os direitos de aprendizagem que perpassam e articulam a interação com o outro.

Na mesma direção, Fortunati (2014) destaca que a educação nesse espaço deve contemplar o contexto físico, social e de relacionamentos, assim como oportunidades para a criança e suas conquistas, para que novos saberes e conhecimentos sejam gerados, permitindo que esta seja a protagonista do processo. De acordo com o documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (2009),

Não nascemos sabendo nos relacionar com os demais. Embora sejamos biologicamente sociais, precisamos, no convívio, aprender as formas de relacionamento. Essa é a grande tarefa da educação da primeira infância e é realizada nas suas práticas cotidianas embasadas naquilo que a cultura universal oferece de melhor para as crianças. Nas tarefas do dia-a-dia, aquelas que realizamos junto com as crianças, produzimos e veiculamos concepções de educação. Essas concepções não acontecem simplesmente na transmissão

⁵³ Leia-se creche. Escola infantil se refere ao termo utilizado pela autora quando fala da escola para a primeira infância.

da informação, neutra e direta – se assim o fosse já teríamos resolvido a crise educacional de nosso país – mas se efetivam em vivências e ações cotidianas nos estabelecimentos de Educação Infantil, pois têm um significado ético. É através das conversas, da resolução de conflitos, dos diálogos, da fantasia, das experiências compartilhadas que, esperamos, possamos tornar o mundo mais acolhedor. (BRASIL, 2009, p. 13)

A creche como esse espaço relacional no qual os bebês precisam conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se, por meio de vivências que estejam vinculadas as práticas sociais e que contemple espaços de escuta. No que tange aos berçários, Horn (2017, p. 29) destaca quatro princípios importantes que precisam ser oportunizados aos bebês: um ambiente organizado e flexível; conforto, segurança e desafios; interação com as diferentes linguagens e bem-estar das crianças. Para que evoquem o protagonismo e as potencialidades infantis (FORTUNATI, 2014), esses princípios precisam fundamentalmente estar presentes nas nossas creches brasileiras, tendo em vista que partimos do direito a essas oportunidades para as crianças concretas que nelas estão.

Cabanellas e Hoyuelos (1998), ao observar quinze bebês de seis a treze meses em trabalho de campo, perceberam a complexidade dos encontros estabelecidos, por meio dos gestos, com seus diversos pares e materiais, e suas potencialidades. Indicam que os bebês

[...] nos oferecem a possibilidade de ver como eles são capazes de dar respostas que alternam e conjugam diferentes formas de sentir, observando como elaboram seus “sintomas”, na seleção de gestos motores que tornam mais viáveis as ações que desejam realizar. Também, sua capacidade de decisão, aceitação da causalidade de modos lógicos correspondentes. Modos, entendemos, prévios ao uso da palavra, que respondem a uma lógica própria das ações que estão para se estabilizar e aprofundar nos modelos de pensamento linguístico (p. 28)

Desse modo, entendemos que a capacidade dos bebês de estabelecerem comunicação, antes mesmo de adquirirem a fala convencional, se dá a partir dos seus gestos e ações que se constituem por meio das interações.

Em concordância com Cabanellas e Hoyuelos (1998), acreditamos que as ações dos bebês possuem significados e são, ao mesmo tempo, lógicas, criativas e racionais, permeadas pelas internalizações significadas na cultura. Vale acrescentar que se não houver esse outro, no caso da creche, professores e parceiros, que olhe, interprete, signifique e responda, tais ações não irão se caracterizar como linguagem.

De acordo com Peter (2002, p. 17), é importante refletir que tanto a linguagem verbal como a não-verbal têm características fundantes e particulares, são sistemas de signos utilizados

para a comunicação, bem como oferecem a possibilidade de substituir a experiência, que pode ser veiculada em um tempo e um espaço diferentes.

Pudemos identificar, na pesquisa, que os bebês, por meio dos gestos, revelam ações já vividas com outros sujeitos experientes na cultura. Desse modo, participam da reorganização dessa cultura e, através de suas estratégias de linguagem e por meio delas, dizem de si, do outro, do mundo, por vezes sem uma palavra sequer, veiculando os significados já vivenciados outrora.

3.1.7 Deixe-me ver a sua fralda!

Fotografia 27



Fotografia 28



Fotografia 29



Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Jade percebeu que Igor estava dormindo e acordara chorando, pois sua chupeta havia caído embaixo de seu corpo. Ela observou, aproximou-se, tentou ajudá-lo, devolvendo-lhe a chupeta, o que provocou irritação e choro mais intenso. Uma das professoras auxiliou nesse momento e Igor voltou a dormir. Depois de acalmado, Jade, ainda insatisfeita por não ter ajudado, ninou o colega, balançando o seu bumbum, ação esta também realizada pelas professoras no momento do soninho. Em seguida, tentou verificar o que havia dentro da fralda dele. Finalizou a ação com a mão direita na direção do próprio nariz, para cima e para baixo,

pois em sua perspectiva, o colega precisava ser trocado. Durante o processo investigativo, essa sequência de ações de colaboração ocorreu várias vezes, envolvendo outros bebês.

Percebemos que os bebês se utilizam de alguns processos culturais – interação, imitação e repetição (GOUVEIA, 2016, p. 82) – que possibilitam o uso das linguagens em um contexto coletivo. Esses mecanismos são carregados de afetos, conflitos, entonações, ditos e interditos que precisam ser lidos pelos que cuidam dos bebês e os educam. Nessa interação de colaboração/apoio ao amigo que dormiu, Jade imprimiu seu modo de dizer como o outro se porta diante dela.

Nessa direção, Jobim e Souza (2016, p. 13) afirmam que é preciso aprender a escutar para compreender o mundo a partir do ângulo que as crianças nos oferecem, com suas palavras, gestos, silêncios e olhares. Portanto, é imprescindível a valorização dessas ações no ambiente da creche como espaço de relações, tornando visível a aprendizagem das múltiplas linguagens pela criança. Para Cademartori (2015),

a narratividade cria uma conexão entre fatos de modo contínuo, um encadeamento de acontecimentos sucessivos, figurando uma temporalidade: a da história. A percepção da continuidade depende de relações e interações estabelecidas na primeira infância. São elas que possibilitam à criança estabelecer uma temporalidade sem muitas rupturas, lastreada na confiança da continuidade da experiência. (p. 34)

Nessa conexão entre fatos contínuos e significativos, as ações de linguagem são características dos bebês e emergem antes mesmo de dizerem as primeiras palavras, propiciando o acesso ao mundo dos símbolos. Contudo, é necessário que diante dessas ações sucessivas, um mediador experiente narre, valorize positivamente, crie expectativas sobre este tipo de interação, conte sua história.

3.1.8 Dorme, neném!

Os bebês em interação com os objetos, ao usá-los na brincadeira, partilhavam sentidos nos quais evidenciavam as estratégias de diferenciar-se do outro. As interações ocorriam mesmo na ausência de alguém que as significasse. Não esperavam, não hesitavam, simplesmente interagiam e interrogavam os modelos curriculares nessas ações cotidianas. Havia, portanto, “[...] intersecção do lúdico com o cognitivo, nas diferentes linguagens: a conciliação entre imaginação e raciocínio, entre corpo e pensamento, movimento e mundo, em

seus processos corporais de aprender a operar linguagens e narrativas”. (RICTHER e BARBOSA, 2010, p. 85).

Na sequência, vemos Andreia, que brincou com uma boneca e a colocou para dormir, balançou-a e verificou se dormiu, ajustou sua postura corporal, trocando a mão esquerda pela direita, balançou novamente a boneca, dessa vez ninando-a, em seguida balançou-a em seus braços. Como não estava dando certo apenas balançá-la, deitou-a, tentando niná-la novamente ao som de “aaaaaaaaaaaa”. Essas imitações inteligentes repetiram-se intencionalmente em interação com a boneca.



Andreia tem uma boneca em uma das mãos e uma pelúcia na outra. Tenta ninar os dois de uma vez. Inferimos que diante da impossibilidade de movimento com a pelúcia, prefere permanecer com a boneca que, pela materialidade, lhe permite mais movimentos.



Entre acomodar a boneca e balançá-la, há olhares e observação do ambiente e para a pesquisadora.

Diante de várias tentativas, inclusive de troca de almofadas e espaços, coloca-a em seus braços e movimenta seu tórax para cima e para baixo.



A tentativa não funciona e resolve utilizar a voz, com intensos “aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa” acompanhados de movimentos e remexidos na bebê, que provavelmente dorme.

Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Guimarães (2016), ancorada na psicologia histórico-cultural, também compreende os bebês como sujeitos de ações e relações. Nessas relações, eles vão enriquecendo seu repertório cultural e de linguagem, cabendo ao adulto reconhecer e valorizar isso, de modo que haja reciprocidade na produção de significados entre os envolvidos.

De modo geral, imitar, apontar, ofertar ou trocar objetos e rituais de contato corporal são algumas ações relacionais que se produzem na relação dos bebês entre si. Reconhecer, sublinhar e incentivar essas possibilidades são caminhos importantes na ação dos adultos com eles, afirmando-os como atores sociais, produtores de linguagem. (GUIMARÃES, 2016, p. 50)

Observamos cotidianamente os bebês solicitando às professoras seus desejos, por vezes estendendo a mão com a palma para cima, por vezes, quando não atendidos, ousando se aproximar delas e tocar suas pernas. Também vimos que, ao não serem atendidos por uma professora, tentavam a outra, e depois a outra, até que seu desejo fosse atendido.

3.1.9 Olha, olha!

Ao tratar das bases da concepção de Henri Wallon, Dantas (2010) aponta que nessa concepção o ser humano é organicamente social, ou seja, que o sujeito, para se desenvolver, precisa da intervenção da cultura. Atentamos para essa organicidade de ser social, pois ela nos auxilia a olhar para os bebês, seus movimentos e gestos, que são aquisições não-verbais durante as interações e que possuem intenções e significados, expressando desejos, o que leva o bebê a se desenvolver no mundo dos signos, a entrar no universo dos simbolismos.



Era o momento do soninho. Alguns bebês ainda dormiam, mas Kaio, Raquel e Larissa estavam acordados e brincavam com um brinquedo de pelúcia.



Enquanto eles brincavam, P2 começou a cantar: O palhaço picolé-lé-lé... Kaio, ao ouvir a voz da professora, de imediato vocalizou, com balbucios, e chamou Larissa para conversar. Nesse tempo, a música cantada pela professora mudou: Eu vi um sapo na beira do rio...



Larissa presentificou o amigo com o olhar e atentamente o ouviu: GA DU BIÁ IAIA Ê OIA AGU O LÁ O LÁ O RÁ O LIÁ.



Seus gestos e olhares indicam para Larissa que fala da música, da professora ou de algo que lembrou ou viveu fora da creche.

Fonte: Registros de pesquisa (2019)

Os bebês são e estão no tempo presente, portanto, poderiam estar conversando sobre a professora ou elementos da música que ela cantava. Mas os olhos de Kaio e seu braço apontando para fora remetem a algum momento que pode ter vivido fora da creche. Nessa sequência de ações, interações e linguagens estão os gestos, o olhar e o balbucio como centrais.

O gesto, para Vigotski (1991), é um simbolismo, o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança. É também o mediador do brincar na criança, portanto, uma ação que comunica e indica significados. Esses gestos carregados de intencionalidades ocorriam prioritariamente quando alguma necessidade surgia, sobretudo a de solicitar do outro que seus desejos fossem atendidos nas interações de afirmação, por meio da linguagem não-verbal.

Fuza et al. (2011) abordam a natureza social da linguagem como um processo que ocorre por meio da interação entre os interlocutores (p. 498), sujeitos que são sociais e ideológicos, que possuem identidades e valores e que estão em confronto na situação discursiva. No caso dos bebês, que estão imersos nessa construção de elementos linguísticos, faz-se pertinente

refletir sobre o lugar que têm ocupado nas situações discursivas no contexto da creche. Sendo assim, a linguagem é vista como um sistema simbólico que envolve a capacidade de operar com signos, ou seja, atua sendo uma função psicológica superior, dada a sua dupla dimensão: a da socialização e a do pensamento generalizante (VIGOTSKI, 1984).

De outro modo, Dantas (2010, p. 39) acrescenta que, logo após o nascimento, até os três primeiros meses de vida, os bebês apresentam, além de reflexos, movimentos globais e desordenados, a partir dos quais surgem movimentos mais expressivos que vão sendo interpretados e significados pelo outro. E, no processo de desenvolvimento, a maior parte das manifestações motoras consistirá em gestos dirigidos às pessoas (apelos), manifestações caracterizadas por nuances de alegria, surpresa, tristeza, desapontamento, expectativa etc. Esses movimentos carregados de intencionalidade vão configurando as aprendizagens da criança no mundo.

Diante do exposto, trazemos os nove episódios interativos analisados, e em destaque nesta dissertação, a partir da predominância da interação vivida entre os bebês e as práticas sociais nas quais se deram. Desse modo, assim configuramos e qualificamos com base nas categorias.

Quadro VIII: Contexto das interações

INTERAÇÃO	EPISÓDIOS	PRÁTICA SOCIAL
PARTILHA	3.1.5 Toma o gagau!	Comer
	3.1.8 Dorme, neném!	Dormir
	3.1.9 Olha, olha!	Conversar
APOIO/AJUDA /COLABORAÇÃO	2.3.4. Come, come!	Comer
	3.1.7 Deixe-me ver a sua fralda!	Vestir/trocar
DISPUTA	2.3.1. É um chapéu. E daí?	Brincar
	3.1.2 Sai pra lá!	Brincar
	3.1.6 Eu quero o meu brinquedo	Brincar
	3.1.4 Se eu leio o mundo, que dirá um livro!	Ler
AFIRMAÇÃO	2.3.4. Não quero mais brincar	Brincar
	3.1.1 Me dá meu lanche	Comer
	3.1.2 Sai pra lá	Brincar
	3.1.4, Me dá o copo	Beber água

É importante sublinhar que buscamos revelar os dados a partir das possibilidades dos bebês, do que eles têm e não do que lhes faltam. Portanto, é cabível ressaltar a criança destacada

por Loris Malaguzzi no poema “As cem linguagens da criança”, no qual é metaforicamente evidenciada e evocada pelo autor a criança que possui centenas de linguagens.

A criança de possibilidades é a que está imersa nessa cultura e pode significá-la, que interpela e se comunica com o mundo a partir de diferentes modos, os quais não se dão necessariamente apenas pela oralidade, mas que a incluem.

Sobre esse aspecto, é importante destacar o pensamento de Barbosa e Fochi (2012) ao afirmarem que é nesse quesito que se fixa o desafio da pesquisa com os bebês, “já que eles não falam, mas dizem, convocam, anunciam e denunciam” (p. 7), falam de outras formas, com outras linguagens com as quais precisamos estabelecer uma postura intensa de escuta e negociação de significados. Ainda acrescentam que muitos são os questionamentos e que o solo de pesquisa escolhido é movediço e complexo, mas que precisamos constituir essa experiência para modificar os modos como a própria ciência simplifica os bebês, com vistas a visibilizá-los em sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Cadê que não tinha ninguém pra tirar foto?” (P1)

(Diário de campo, 03/05/2019)

O presente trabalho consistiu em uma pesquisa de caráter qualitativo realizada com bebês, em um berçário de uma creche municipal de Campina Grande-PB. O estudo possibilitou a análise das interações entre os bebês com vistas ao conhecimento e à identificação das linguagens não conceituais expressas por eles, quando das interações vividas na creche. Partiu do pressuposto de que é por meio das linguagens entre os bebês que eles se constituem e se afirmam no mundo, embasados em sua própria cultura de agir.

Com base nos dados obtidos, destacamos que as interações entre os bebês desta pesquisa ocorriam majoritariamente a partir de práticas sociais já vividas na cultura, como se alimentar, dormir e tomar banho, por exemplo. Além disso, no contexto dessas práticas sociais, os bebês compartilhavam situações de brincadeiras, disputas, ajuda e afirmação no mundo quando se utilizavam do gesto, brinquedo e, alguns, do balbucio para dizer, a seu modo, o vivido com suas professoras, nas interações de ajuda, partilha, disputa e/ou afirmação no mundo e com o mundo.

O estudo também indica a necessidade de que interações qualificadas e a intencionalidade educativa com os bebês sejam pensadas a partir deles, para que haja a conversão das funções psicológicas elementares em superiores, a partir da mediação do professor, quando da valorização, escuta e produção de inferências e narrativas das ações infantis, considerando a dimensão subjetiva da educação (MOTA ROCHA, FIGUEIREDO e POULIN, 2018).

O percurso de construção da pesquisa nos deu indicativos para novas questões possíveis de investigação. O campo nos revelou a potência do que fazem e dizem os bebês: ações que expressam; histórias que se entrelaçam; diálogos articulados sem sequer uma palavra; situações conflituosas de choros, mordidas e empurrões. Olhar para os bebês, nesse estudo, permitiu reconfigurar o olhar adultocêntrico, a fim de nos aproximarmos da realidade concreta dos sujeitos, de seus modos de ser e agir. Os deslocamentos dos bebês e os diálogos entre eles foram nos deslocando do lugar do adulto que conhece para o lugar de quem precisa conhecer cada vez mais.

Pesquisar com os bebês presume um significativo desafio, pois exige intensa observação, atuação e escuta apurada para podermos ver o que eles nos dizem a partir de suas ações, para entendê-los e atendê-los nas suas linguagens (DANTAS, 2005).

Na investigação, pudemos significar que os bebês produzem ações polissêmicas a partir dos contextos enunciativos e de modelos já vivenciados na vida social. Uma ação pode ter infinitas significações e nesta investigação o foco de interesse foram as regularidades das interações. As pistas indicadas pelos bebês - na formação das interações de ajuda/apoio/colaboração, partilha, disputa e afirmação que se deram na interlocução - foram determinando os sentidos que emergiram e as possibilidades de construirmos novas conceitualizações sobre esses sujeitos, a partir da fonte direta dos dados - eles próprios - no contexto da creche.

A imersão no campo mostrou que o olhar apurado, implicado e sensível aos desdobramentos das ações dos bebês nos mostra caminhos para a atuação com eles e voltada para eles. Uma pedagogia que os escute e atente para suas linguagens, que signifique seus gestos e atue na constituição simbólica humana. Os bebês nos indicam a necessidade de ampliarmos o olhar, o ouvir e o falar com e sobre o que se vive, sobretudo na ação pedagógica junto a eles.

A escuta de todos os envolvidos no processo educativo, bebês e professores, é necessária.

Não podemos cair no discurso falacioso de que se um, nesse caso o bebê, está no centro, o outro está em outro lugar, distante dele. Falamos de um processo dialógico de quem escuta, mas também fala e se posiciona dentro de um processo negociado de significados.

As professoras de bebês têm, em suas salas, durante dez horas diárias, cinco dias por semana, vinte dias mensais e duzentos dias por ano, os sujeitos que mais aprendem em menos tempo e precisam atentar para isso. Não falamos em antecipação de processos, mas em possibilidades para que estes sejam vividos de maneira integral e promotora de sujeitos.

Para que essa reflexão chegue até o cerne da creche, as pesquisas e estudos precisam chegar até ela, o que justifica nossa intenção de dar retorno à gestora, às professoras e famílias dos bebês sobre a pesquisa. Também de reafirmar o lugar das professoras como capazes de buscar e pesquisar sobre os sujeitos com os quais elas atuam diretamente. Entretanto, por vezes a formação inicial não dá conta dessa compreensão e, além do mais, é relativamente recente um olhar para a educação de bebês. É pertinente destacar que, culturalmente, ainda carecemos de uma formação pessoal e profissional que atenda à subjetivação e à subjetividade dos envolvidos no processo educativo, nesse caso os professores e professoras, principalmente pela pouca valorização docente em nosso país.

A escolha de pesquisar bebês se deu no intuito de reafirmação de que o sujeito se constrói e se constitui humano a partir das interações e das linguagens que emergem na relação com a cultura. Nessa direção, é preciso saber que há sempre o sujeito da educação, ainda que suas linguagens sejam constituídas por outras vias, também que existe sujeito independentemente da clareza ou conhecimento por parte do professor.

Faz-se necessário compreender que, ainda que os bebês não se comuniquem por meio da palavra, portanto, dos signos linguísticos, têm necessidades e direito a interações qualificadas e a creche se caracteriza como um espaço privilegiado para essas ações, devendo e podendo conferir legibilidade aos atos infantis. Os gestos, silêncios, choros, balbucios, mordidas, isto é, as linguagens não conceituais são veículos de enunciação e de significação dos bebês e os professores precisam considerá-las.

A pesquisa aponta que os bebês se constroem o tempo todo. Nessa direção de constituir-se é que o bebê comunica e, devido a isso, é preciso que “o eu, o outro e o nós” esteja mais presente no cotidiano. Faz-se necessário, como vimos, pensar no outro, colocar-se na posição do outro que chora, considerar o corpo que empurra na tentativa de afastamento, o gesto que pede o lanche do dia, o movimento de se deslocar e/ou engatinhar de onde está até o outro.

As miudezas da vida, que muitas vezes parecem passar despercebidas na rotina diária, não passam despercebidas pelos bebês. Uma formiga que passa ou fios do cabelo no chão, que são imperceptíveis se os olharmos rapidamente, podem ser motivo de seu interesse e atenção. A valorização de ações como essas e o posicionamento desses sujeitos em suas relações sociais no cotidiano também implicam garantir seus direitos e processos de constituição.

Reiteramos a relevância e a dimensão social desta investigação, no sentido de ampliar as perspectivas docentes e suscitar práticas que atendam às demandas infantis, visibilizando tanto os bebês como suas professoras como agentes potentes de construção de subjetividades, no seio das práticas em que estão envolvidos no berçário.

Reafirmamos o compromisso da devolutiva dos resultados da pesquisa para as famílias, professoras e coparticipantes do processo investigativo, uma vez que acreditamos na necessidade imperiosa da relação da creche com as famílias, pois dividem a responsabilidade pela educação cuidadosa das crianças, sendo conjuntamente responsáveis pela sua constituição enquanto pessoas, portanto, pela sua subjetividade.

Muitas reflexões concernentes à posição de pesquisadores com bebês foram também sendo tecidas durante a investigação: até onde podemos ir na relação de pesquisa com os sujeitos, sobretudo em situações conflituosas? Até onde podemos expor sua imagem, sem que invadamos a privacidade tanto dos bebês como de suas professoras?

Assumimos a condição de pesquisadora/adulta que se utiliza das linguagens conceituais para posicionar os bebês no debate acadêmico e científico, considerando, por meio do discurso histórico e dialógico, que eles são sujeitos criadores e que são produzidos na relação com o outro. Consideramos, dessa forma, suas professoras como atuantes diretas na sua construção enquanto sujeitos

Vale sublinhar que pesquisas sejam trazidas, na direção de visibilizar também, além dos bebês, suas professoras e seu fazer junto a estes, bem como a compreensão da importante dimensão e contribuição destas para a constituição humana daqueles que educam cuidadosamente/sensivelmente. Fazemos uso das nossas narrativas, linguagens conceituais e palavras, portanto, desta dissertação, a partir do lugar de quem diz de si e do outro com suas ações, nesse caso, os sujeitos desta pesquisa, partindo da ideia de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e atuam nos processos de subjetivação (LAROSSA, 2002).

Nesta pesquisa, alguns indicativos acerca da docência aparecem de modo ainda tímido. Reconhecemos que não os abordamos de forma contundente, como merecem. Também que precisaríamos de mais tempo para compreender e ouvir as professoras para além da observação e das conversas informais. Sinalizamos que não fazia parte dos nossos objetivos propostos, mas temos clareza de que é necessário ampliar a relação de saberes sobre e com elas. Entretanto, deixamos o desafio para investigações prospectivas, para que sejam realizadas especificamente em diálogo sobre como compreendem os bebês e suas ações, bem como seus processos de formação e atuação junto a estes para a efetivação de relações pedagógicas democráticas com vistas à autonomia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 125-132, mai./ago. 2006.
- AMORIM, Ana Luísa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em um currículo para crianças de zero a três anos?** Tese de doutorado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45):66-71, 1983.
- _____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 4. ed. Campinas: Alínea, 2014.
- ARNAUS, Remei. Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoria em uma investigacion etnográfica. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Ciudad Autonoma de Buenos Aires; p. 61-68, MLaertes, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- BAKTHIN, Michael. **A estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra R. S. Creche: uma estranha no ninho educacional. **Dialogia**, São Paulo, v. 17, p. 75-92, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcos Vinicius Mazzari. Summus, São Paulo, 1984.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF, 2009.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República; Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

_____. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm

_____. Presidência da República. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diretrizes e Bases para Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm.

_____. Ministério da Educação. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Secretaria da Educação Básica. Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular 2018**. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comumcurricular-bncc>. BEBER, Irene Carrilo Romero. **As experiências com o corpo em movimento das crianças pequenas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

BITTENCOURT, Luciana Aguiar. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: BIANCO, Bela Feldman; MOREIRA LEITE, Mirian L. (Org.) (Org.). **Desafio da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas. Papyrus, 1998. p. 197-209.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sal. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, L.C.; SALOMÃO. **Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social**. Psicologia, Reflexão e Crítica. Vol, 16. n. 2 p. 327-336. 2003.

CABANELLAS, Isabel; HOYUELLOS, Alfredo. **Momentos**. Cantos entre balbuceos. Universidade Pública de Navarra, 1998.

CADERMORTORI, Ligia. As narratividades. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília, MEC, 2015.

CAMPINA GRANDE, Prefeitura Municipal. <https://campinagrande.pb.gov.br/campinagrande-foi-a-3a-cidade-do-brasil-que-mais-criou-vagas-em-creche-em-2018/>

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: **História social da infância no Brasil**. [S.l: s.n.], 2006.

CASTELLS, Manuel. Paraísos Comuns: identidade e significado na sociedade em rede. In: _____. **O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 294-303.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista.

Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 76, fev. 1991, p. 31-40.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, Maichael F.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Buenos Aires: Ciudad Autonoma de Buenos Aires; Laertes, 2008. p. 11-59.

CARVALHO. A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Maria Nazaré da; SMOLKA, Ana Luiza B. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. In: OLIVEIRA, Zilma de M. **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a Educação Infantil**. 5. ed. p. 73-91. São Paulo: Cortez, 2012.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues. Boletim do Museu Nacional: **Antropologia**. n 27. 1-12, Rio de Janeiro, 1978.

DANTAS, Heloysa. **Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon**. 35-44, 2010

_____. **Entender e atender: o educador poliglota**. Palestra proferida para professoras da pré-escola da Rede Pública de Fortaleza. Auditório Faculdade 7 de setembro. Maio, 2005. (Gravação e transcrição – Sinara Almeida da Costa Sales.).

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. Coleção Recursos. São Paulo: Scipione, 2012.

FERNANDES. Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio e interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Cíntia Votto. Desatando nós... os fios que tecem o percurso da pré-escola no Brasil: da liberdade de escolha à obrigatoriedade de frequência. Canoas-RS, **Textura**, v. 18, n. 36, jan./abr. 2016, p. 44-65.

FOCHI, Paulo. Observatório da Cultura Infantil: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. In: O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. **Estudos Pedagógicos**, Porto Alegre-RS, 2018. p. 9-39.

_____. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FARIA, Ana Goulart. **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo infantil brasileiro. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: a formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FUZA, A; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e ensino da leitura em língua materna. Pelotas-RS, **Linguagem e Ensino**, v. 14, n. 2, jul./dez. 2011, p. 479-501.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

GARANHANI, Marylena Camargo. Procedimentos para a pesquisa de práticas pedagógicas do cotidiano da Educação Infantil. **Diálogo Edu**. Curitiba, v. 6, p. 65-80, set./dez. 2006.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosália; EINSENER, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago, 2011.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A pesquisa qualitativa com a utilização de imagens. **International Studies on Law and Education**. CEMOrOc-Feusp / IJI, Universidade do Porto, 21, set./dez. 2015.

- GOBATTO, Carolina; BARBOSA, Maria Carmen. S. A dupla (in) visibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil. Revista **Humanidades e Inovação**. V.4.n.1 21-36, 2017.
- GOÉS, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma abordagem para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. 2000.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Bebês, interações e linguagem**. In. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, 2016.
- HORN, M. G.; FOCHI, P. S. **A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil**. VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes – normal em nível médio. Foz do Iguaçu, 2012. p. 1-24.
- KUHLMANN JR., Moisés. **Histórias da Educação Infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./jun./jul./ago. 5-18, 2000.
- _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. jan./fev./mar./abr. 2002.
- LÓPEZ, Maria Emília. Os bebês, as professoras e a literatura. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In. EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-97.
- MARTINS, Heloísa Helena T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004, p. 289-300.
- MARTINS, Cristiane Amorim. As crianças e suas linguagens: da necessidade de ouvi-las ao desafio de compreendê-las. In: LINS, Sylvie Delacours; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Linguagens, literatura e escola**. Fortaleza: Editora da UFC, 197-211, 2006.
- MINAYO, Maria C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. DESLANDES, Sueli. NETO. O.C. & MINAYO. M.C.S. Vozes, 9-49. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

- MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação*. Porto Alegre, **Teoria e Prática**. v. 11, n. 1, jan./jun. 56-68, 2008.
- MOTA ROCHA, S. R. da; OLIVEIRA, C. M.; SOUZA, R. S. Deficiência intelectual, letramento e subjetividade. **XII Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade - EDUCON**. São Cristóvão - SE: 20 a 22 de setembro de 2018.
- MOTA ROCHA, S. R.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Subjetividade e mediação Pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de deficiência intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. Petrolina-PE, **REVASF**, v. 8, n. 15, p. 3-29, jan./abr. 2018.
- NETO, Otávio C.O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Sueli. NETO. O.C. & MINAYO. M.C.S. Vozes, 51-65. Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**: 7. ed. São Paulo:.. (Coleção Docência em Formação) Cortez, 2011
- OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **A pesquisa narrativa: uma introdução**. Universidade Federal de Minas Gerais, CNPq/FAPEMIG, 2008.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia M. de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, 69-87, 2014.
- PATRICIO, Solange Frid. **Brincando de inventar mundos: a importância da narratividade na creche**. Rio de Janeiro: Primórdios, 2012.
- PERROTA, Claudia M.; MÄRTZ, Laura W.; MASINI, Lúcia. Do som à palavra, a construção de sentidos na oralidade. In:_____. **Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano**. São Paulo: Summus, 1995. p. 13-29.
- PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, 13(5):717-22, set./out. 2005.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n. 1.v. 1. Temas Psicologia. Campinas-São Paulo. Abr/ 1993.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia M. de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, 2014.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Coleção Docência em formação. Cortez. 7. Ed. São Paulo, 2011.

- ROSSETTI, Maria C.; AMORIM, Katia S. Creches com qualidade para a educação e o desenvolvimento integral da criança pequena. Brasília, **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 19, n. 2, 1999.
- ROCHA, Eloise A. C. Por que ouvir as crianças? Alguma questão para um debate científica multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao>.
- SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq**. 19 À 23 de outubro de 2015. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/879/1013.pdf
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).
- SHAFER, David. R. Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vigotski. p. 216- 257. In: **Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência**, São Paulo, 2009.
- SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M. de; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. de. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018.
- SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sonia. Questões metodológicas de pesquisa com crianças. Florianópolis, **Revista Perspectiva**, Editora da UFSC/NUP/CED, v. 23, n. 1, jan./jun. 2005, p. 41-64.
- STAKE, Robert. E. Narração de histórias: ilustrando como as coisas funcionam. In: _____. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 187-189.
- VIEIRA, L. M. F. “Mal necessário”: creches no departamento nacional da criança, Brasil (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, n. 67. Nov. 3-16, 1988.
- VIEIRA, André G.; HENRIQUES, Margarida R. A construção narrativa da identidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 1. p. 163-170, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>
- VIGOTSKI. L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. O manuscrito de 1929. Tradução de A. A. Puzirel. Campinas-SP, **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, jul. 2000, p. 21-40.

APÊNDICE A

Pesquisas em Educação com, sobre bebês ou em Educação Infantil (2013-2018)

TÍTULO	NÍVEL/UNIVERSIDADE	AUTOR(A)/ANO
Discriminações condicionais em bebês de risco: o responder por exclusão	Mestrado/ Universidade Federal de São Carlos	SERTORI, Natalia Maria / 2013
Bebês, por entre vivências, afordâncias e territorialidades infantis: de como o berçário se transforma em lugar	Mestrado/ Universidade Federal de Mato Grosso	ALVES, Iury Lara / 2013
Bebês produzem música? O brincar-musical de bebês em berçário	Doutorado/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	CORREA, Aruna Noal / 2013
“Pequenos-Gigantes” entre si: notas etnográficas acerca da capacidade e da disponibilidade dos bebês em viver socioculturalmente	Mestrado/ Universidade Federal Fluminense	CUZZIOL, Ana Paula Gomes / 2013
A formação do leitor literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária	Mestrado/ Universidade Federal de Santa Catarina	ESCOUTO, Nivia Barros / 2013
Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa	Doutorado/ Universidade Federal de São Carlos	TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos / 2013
Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Mestrado/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	FOCHI, Paulo Sergio / 2013
O desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças de zero a três anos: a atenção e a memória - uma análise histórico-cultural	Mestrado/ Universidade Federal de São Carlos	FARIA, Waldirene dos Santos / 2013

A inserção de bebês na creche e a separação como operador simbólico	Mestrado/ Universidade de São Paulo	SOUZA, Andreia Aparecida Oliveira de / 2014
As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente'	Doutorado/ Universidade Federal de Santa Catarina	SCHMITT, Rosinete Valdeci / 2014
A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente	Mestrado/ Universidade Federal de Santa Catarina	GONCALVES, Fernanda / 2014
Escuta estética/poética na creche: encontros musicais com bebês e crianças pequenas	Mestrado/ Universidade de Santa Cruz do Sul.	BOURSCHEID, Clarice de Campos / 2014
Bebês em suas experiências primeiras; perspectivas para uma escola da infância	Doutorado/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	VARGAS, Gardia Maria Santos de / 2014
Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil	Doutorado/ Universidade Federal do rio Grande do Sul	PEREIRA, Rachel Freitas / 2015
“Agora quando eu olho pra ele, ele sorri pra mim, porque a gente começou a ser amigo”: o que fazem juntos bebês e crianças mais velhas em uma escola de Educação Infantil	Mestrado/ Universidade Federal de Pelotas	CASTELLI, Carolina Machado / 2015
O uso do tempo no cotidiano de bebês	Mestrado/ Universidade de Brasília	SILVA, Lucelia De Almeida / 2015
Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário'	Mestrado/ Universidade Federal do Rio Grande do sul	MALLMANN, Elisete / 2015
Terapia ocupacional educacional: revendo o desenvolvimento infantil por meio da teoria histórico-cultural	Mestrado/ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	RIBEIRO, Mara Alice / 2015

Crianças pequenininhas e a luta de classes	Doutorado/ Universidade Estadual de Campinas	MACEDO, Elina Elias de / 2016
Trajétórias e caminhos: uma cartografia dos bebês	Doutorado/ Universidade Federal de São Carlos	JESUS, Julia Yoko Tachikawa de / 2016
E os bebês na creche... brincam? O brincar dos bebês em interação com as professoras	Mestrado/ Universidade Federal de Juiz de Fora	CARDOSO, Michelle Duarte Rios / 2016.
O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói	Mestrado/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	SILVA, Maria do Nascimento / 2016.
Um locus de constituição do humano: vivências e afecções de bebês e educadoras na creche	Doutorado/ Universidade Federal de Minas Gerais	OLIVEIRA, Luciana da Silva de / 2016
“Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora...”. O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na Educação Infantil	Mestrado/ Universidade Federal de Santa Catarina	MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti / 2017
A potência das interações dos bebês em uma creche pública do município de Juiz de Fora	Mestrado/ Universidade Federal de Juiz de Fora	MACARIO, Alice de Paiva / 2017
Bebês no museu de arte: processos, relações e descobertas	Mestrado/ Universidade Católica do Rio de Janeiro	SANTOS, Maria Emilia Tagliari / 2017
As formas de participação social dos bebês nas práticas cotidianas vivenciadas no contexto de uma creche municipal	Mestrado/ Universidade Federal do Ceará	SILVA, Marcia Vanessa / 2017
As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon	Doutorado/ Universidade federal do paraná	ALESSI, Viviane Maria / 2017

O movimento do bebê na creche: indício orientador do trabalho docente	Doutorado/ Universidade Estadual paulista Júlio de Mesquita Filho	SILVA, José Ricardo / 2017
O responder por exclusão em bebês nascidos pré-termo e baixo peso	Doutorado/ Universidade Federal de São Carlos	SERTORI, Natalia Maria / 2017
A prática percussiva de bebês: análise microgenética e reflexões pedagógicas	Doutorado/ Universidade Federal do Paraná	PECKER, Paula Cavagni / 2017.
Batuca bebê: a educação do gesto musical	Mestrado/ Universidade de Brasília	AMORIM, Carla Patrícia Carvalho de / 2017
As imagens de crianças na escola da infância: espaço, tempo e materiais	Mestrado/ Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	PINHEIRO, Deise Raquel Cortes / 2018
Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo	Doutorado/ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	MATTOS, Maria Nazareth Souza Salutto de / 2018.
Interação de bebês com livros literários	Mestrado/ Universidade Federal de Santa Maria	PINTO, Marcela Lais Allgayer / 2018
Falando com bebês: da detecção de sinais de risco para autismo à intervenção precoce'	Doutorado/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro	MANSUR, Odila Maria Ferreira Carvalho / 2018
Interações e brincadeiras vivenciadas por crianças de 1 e 2 anos na Educação Infantil	Doutorado/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte	MOURA, Marianne da Cruz / 2018
Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... As artes visuais em instituições de Educação Infantil em Campina Grande-PB	Universidade Estadual da Paraíba	MELO, Rosemary Alves de / 2005

A avaliação na rotina pedagógica da Educação Infantil: uma para olhar para a exploração das línguas em uma sala de aula	Universidade Estadual da Paraíba	SOUZA, Glória Maria Leitão de / 2005
Concepções de desenvolvimento infantil no trabalho pedagógico na creche: um estudo de caso.	Universidade Estadual da Paraíba	OLIVEIRA, Maria José Cabral de / 2007
Letramento literário: caminhos de inserção de leitura e escrita pelo texto lírico na Educação Infantil numa perspectiva intercultural	Universidade Estadual da Paraíba	LIMA, Adília Uchôa de / 2014
Tessitura da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber das professoras na Educação Infantil	Universidade Estadual da Paraíba	CRUZ, Maria Emanuela de Oliveira/ 2016
Vozes sobre Chapeuzinho Vermelho: literatura intertextual e letramento literário na Educação Infantil	Universidade Estadual da Paraíba	FARIAS, Norma Lee Pereira/2017
O estado regulador e o mercado educador: estudo sobre o processo de mercantilização da Educação Infantil	Universidade Federal de Campina Grande	MELO, Naara Queiroz de./2018
O que pensa a criança pequena sobre a escola infantil	Universidade Federal da Paraíba	ESCARIÃO, Andrea Dutra. /2009
A criança em acolhimento institucional e o direito humano à Educação Infantil	Universidade Federal da Paraíba	ABREU, SHILLEY Elziane Diniz./2010
Sobre educar na creche: é possível pensar em um currículo para crianças de três anos?	Universidade Federal da Paraíba	AMORIM, Ana Luísa Nogueira de / 2011
Formar e formar-se na Educação Infantil: políticas e práticas	Universidade Federal da Paraíba	SOUZA, Thais Oliveira de / 2013

A dimensão da afetividade na construção da autonomia infantil: uma análise das interações entre crianças e professoras na educação infantil	Universidade Federal da Paraíba	MEDEIROS, Maria Fabrícia de/ 2015.
A Infância resiste a pré-escola?	Universidade Federal da Paraíba	MACEDO, Lenilda Cordeiro de. /2014

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO E OBSERVAÇÃO DOS BEBÊS NO BERÇÁRIO

Data / /

Horário: Início: Término:

1. Acolhida/Despedida dos bebês dos responsáveis

- 1.1 Quem acolhe os bebês ao chegarem à creche?
- 1.2 Como os bebês são recebidos pelas professoras?
- 1.3 Quem acolhe os bebês ao entrarem na sala de referência (berçário)?
- 1.4 Como reagem os professores à recepção dos bebês que acolhem?
- 1.5 Quais as reações dos bebês ao serem acolhidos?
- 1.6 Depois do acolhimento, o que fazem?
- 1.7 Quais as reações dos bebês ao se despedirem?
- 1.8 Como ficam os bebês nas salas?
- 1.9 O que fazem os bebês?

2. Alimentação

- 2.1 O que fazem os bebês no momento da alimentação?
- 2.2 Os bebês aceitam o que lhes é oferecido? () Sim () Não. Como reagem?
- 2.3 Quais os horários em que os bebês comem?
- 2.4 O que comem? Quais os alimentos?
- 2.5 O alimento é introduzido a partir de conversas com os bebês?
- 2.6 São encorajados a desenvolver a autonomia (segurar a mamadeira, sentar-se sozinho)?
() Sim () Não
- 2.7 Quem os encoraja?
- 2.8 Como reagem quando são encorajados?
- 2.9 Há bebês que aparentam não gostar de comer?
- 2.10 Todos comem o mesmo alimento?
- 2.11 Há bebês com problemas com algum alimento? Caso haja, na creche existem alimentos para substituição?

3. Sono

- 3.1 Quando os bebês dormem?
- 3.2 São acalentados para dormir?
- 3.3 Dormem com tranquilidade?

3.4 Quais os ambientes em que os bebês dormem? O que fazem os bebês no momento do “Soninho”? Todos dormem?

3.5 Onde dormem? () Braços () Berços () Tapetes () Outros

3.6 O que fazem os bebês que não dormem?

3.7 Como ocorre esse momento?

4. Espaços e tempos

4.1 Quais os espaços frequentados pelos bebês no interior da creche?

4.2 O que os bebês fazem nesses espaços? Há espaços preparados para engatinhar, rolar subir, descer e empurrar?

4.3 Há brinquedos nos espaços? Quais brinquedos?

4.3 Como agem os bebês nesses espaços, com os objetos?

4.4 Como agem os bebês entre eles? Há pequenos conflitos entre eles? Quais? Como são mediados esses conflitos?

4.5 Como agem em relação aos pares?

4.6 Como agem em relação aos objetos?

4.7 Como agem em relação aos professores?

4.8 Quais as formas de comunicação utilizadas pelos bebês para solicitarem que suas necessidades sejam atendidas?

4.6 Quem compreende ou atende às solicitações feitas pelos bebês?

4.7 Que linguagens são predominantes na ação dos bebês nos diferentes espaços?

4.8 Os bebês tentam solucionar suas necessidades/desejos?

5. Banho

5.1 Como ocorre o banho?

5.2 Os bebês demonstram gostar do banho?

5.3 Há interação dos bebês com a professora na hora do banho? Como interagem e com quem?

5.4. O que expressam seus gestos e ações durante e depois do banho?

5.5 Demonstram insatisfação? Como?

5.5 Que outras linguagens utilizam durante esses momentos?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM – BEBÊS

_____, nacionalidade _____,
 menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) responsável legal,
 _____, nacionalidade
 _____, estado civil _____, portador da cédula de identidade RG
 nº. _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____,
 residente à Av./Rua _____, nº. _____,
 município de _____/Paraíba, AUTORIZO o uso de imagem
 em todo e qualquer material, entre fotos e documentos. a serem utilizados na pesquisa “As
 interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?”, imagens destinadas à divulgação
 ao público acadêmico e científico. A presente autorização é concedida a título gratuito,
 abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional, das seguintes
 formas: (I) Dissertação de Mestrado; (II) eventos acadêmicos.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que
 nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e
 assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

 (Assinatura)

Nome da criança:

Por seu Responsável Legal:

Telefone para contato:

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM - PROFESSORAS

Eu, _____, portador da cédula de identidade - RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº. _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/Paraíba, AUTORIZO o uso da minha imagem em fotografias ou vídeo sem finalidade comercial para ser utilizada no trabalho “As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?”.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional, na forma de trabalhos acadêmico-científicos.

Campina Grande, dia _____ de _____ de _____.

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?

Mestranda: Elaine Tayse de Sousa (UFCG)

APRESENTAÇÃO

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre as interações dos bebês na creche. Nosso intuito com esse trabalho é ampliar o conhecimento relativo à temática, que poderá, com os seus resultados, nortear ações de formação e práticas educativas voltadas para bebês e adequadas à realidade educacional dessa localidade. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós.

O objetivo geral da pesquisa será conhecer quais as interações que ocorrem entre os bebês no contexto da creche. Nesse sentido, para a produção dos dados será realizada a observações participante junto ao grupo de crianças e suas professoras. Também é nossa intenção fotografar e gravar as ações dos bebês, para que depois possamos descrever e analisar essas ações. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das crianças que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais, tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação nesta pesquisa é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Além disso, a pesquisa apresenta um risco mínimo ao participante, podendo este desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções desse TCLE abaixo:

- I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto à sua finalidade, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que os dados de minha criança não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- IV) Autorizo o uso de gravador na condição de vídeo, fotografia e transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;
- V) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.
- VI) Estou ciente de que a presença da pesquisadora pode gerar estranhamento ou mudanças no comportamento ou na rotina dos bebês, podendo haver choro, chamar a sua atenção, aproximação ou recusa de aproximação destes com relação a ela, partindo do princípio de que é uma pessoa estranha imersa no cotidiano destes. Sabemos, porém, do compromisso firmado com a pesquisadora em respeitar o momento e a rotina dos sujeitos, agindo com naturalidade no espaço coletivo de educação.

Você receberá uma via assinada deste termo pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi apreciada no CEP/HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande-PB, CEP: 58401-490. Telefone: (83)2101-5545.

Campina Grande, ____/____/_____

Elaine Tayse de Sousa

Nossos contatos:

Elaine Tayse de Sousa - elainetayse@hotmail.com
Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900
Tel. 2101-1493

Autorização para participação

Eu, _____,
Professora do Berçário integral, E- mail _____, Telefone ()
_____, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar
do estudo “As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?”. Declaro que obtive
todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas por
ventura apresentadas por mim no decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Campina Grande, ____/____/____.

Assinatura

APÊNDICE F

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?

Mestranda: Elaine Tayse de Sousa (UFCG)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre as interações dos bebês na creche. Nosso intuito com esse trabalho é o de ampliar o conhecimento relativo à temática, que poderá, com os seus resultados, nortear ações de formação e práticas educativas voltadas para bebês e adequadas à realidade educacional dessa localidade. Gostaríamos, portanto, de contar com a sua colaboração, que será de extrema importância para nós.

O objetivo geral da pesquisa será conhecer quais as interações que ocorrem entre os bebês no contexto da creche. Nesse sentido, para a produção dos dados será realizada a observações participante junto ao grupo de crianças e suas professoras. Também é nossa intenção fotografar e gravar as ações dos bebês, para que depois possamos descrever e analisar essas ações. Em todas as fases da pesquisa e publicações decorrentes, os nomes das crianças que colaborarem não serão divulgados. No entanto, solicitamos dados pessoais tão somente para que, caso seja necessário, possamos nos comunicar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A participação nesta pesquisa é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Além disso, a pesquisa apresenta um risco mínimo ao participante, podendo este desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nesse sentido, considere as asserções desse TCLE abaixo:

I) Estou ciente do procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e, em caso de dúvidas quanto à sua finalidade, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;

- II) Concordo que sejam os resultados divulgados em atividades científicas, desde que os dados de minha criança não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;
- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- IV) Autorizo o uso de gravador na condição de vídeo, fotografia e transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;
- V) Caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro.
- VI) Estou ciente de que a presença da pesquisadora pode gerar estranhamento ou mudanças no comportamento ou na rotina dos bebês, podendo haver choro, chamar a sua atenção, aproximação ou recusa de aproximação destes com relação a ela, partindo do princípio de que é uma pessoa estranha imersa no cotidiano destes. Sabemos, porém, do compromisso firmado com a pesquisadora em respeitar o momento e a rotina dos sujeitos, agindo com naturalidade no espaço coletivo de educação.

Você receberá uma via assinada deste termo pela pesquisadora.

Esta pesquisa foi apreciada no CEP/HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua Dr. Carlos Chagas, s/n, edifício do Hospital Universitário Alcides Carneiro, Bairro São José, Campina Grande-PB, CEP: 58401-490. Telefone: (83)2101-5545.

Campina Grande, ____/____/_____

Elaine Tayse de Sousa

Nossos contatos:

Elaine Tayse de Sousa - elainetayse@hotmail.com
Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900
Tel. 2101-1493

Autorização para participação

Eu, _____,
responsável por _____,
E-mail _____, telefone() _____,
abaixo assinado (a), concordo de livre e espontânea vontade autorizar a participação da criança no estudo “As interações dos bebês na creche: o que eles fazem e dizem?”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas por ventura apresentadas por mim no decorrer da pesquisa.

Ciente e de acordo,

Campina Grande, ____/____/____.

Assinatura do responsável pelo participante

APÊNDICE G: CRONOGRAMA

ATIVIDADES	MESES /ANO										
	02 03 2018	04 05	06 07	08 09	10 11 12	02 03 2019	04 05	06 07	08 09	10 11	12
1.Elaboração do Projeto de Pesquisa											
2.Revisão Bibliográfica											
3.Produção dos dados											
4. Análise dos dados											
5. Qualificação											
6. Redação após a qualificação											
7. Defesa											

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: O QUE FAZEM E O QUE DIZEM?			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELAINE TAYSE DE SOUSA			
6. CPF: 087.221.304-89		7. Endereço (Rua, n.º): JUVENCIO ARRUDÁ 219 BODOCONGÓ CAMPINA GRANDE PARAIBA 58430600	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 83867137172	10. Outro Telefone:
		11. Email: elainetayse@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>17</u> / <u>12</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Campina Grande		13. CNPJ: 05.055.128/0010-67	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
15. Telefone: (83) 2101-1416		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>DORIVALDO ALVES SALUSTIANO</u>		CPF: <u>515 830 394-91</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADOR PPG Ed/UFCG</u>			
Data: <u>17</u> / <u>12</u> / <u>2018</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano Coordenador Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação Mat. SIAPÉ- 1931968	
Não se aplica.			

ANEXO B- APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO - TIUAC



DECLARAÇÃO DE APROVAÇÃO DE PROJETO

Declaro para fins de comprovação que foi analisado e aprovado neste Comitê de Ética em Pesquisa – CEP o projeto de número CAAE: 05549118.0.0000.5182, Número do Parecer: 3.176.112 intitulado: **AS INTERAÇÕES DOS BEBÊS NA CRECHE: O QUE FAZEM E O QUE DIZEM?**

Estando o (a) pesquisador (a) ciente de cumprir integralmente os itens da Resolução nº. 466/ 2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão deste projeto, bem como comprometendo-se a enviar por meio da Plataforma Brasil no prazo de 30 dias relatório do presente projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Anacrécia Oliveira Barros Sousa

Anacrécia Oliveira Barros Sousa
Coordenadora *pro tempore* CEP/ HUAC

Campina Grande - PB, 01 de março de 2019.

Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, Campina Grande – PB.
Telefone: (83) 2101 – 5545. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br